ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

19-21 Mayıs 2017
İSTANBUL/ TÜRKİYE
Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kongre Merkezi Esenler/İSTANBUL

19-21 May 2017
ISTANBUL/TURKEY
Assocation for the Evaluation and Accreditation of Education Faculty Programs
Yildiz Technical University Davutpasa Convention Center Esenler/ISTANBUL

İteaccongress.com

ABSTRACT BOOK

ITEAC was held by a grant provided by Scientific Research Commission at Marmara University (Project number: EGT-L-090517-0323).

ITEAC, Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından sağlanan destekle düzenlenmiştir (Proje No: EGT-L-090517-0323).

Onur Kurulu (Honorary Committee)	
Prof.Dr. Bahri Şahin	Rector of Yildiz Technical University
Prof.Dr. M.Emin Arat	Rector of Marmara University
Prof.Dr. Mehmet Şişman	Member of Council of Higher Education

Kongre Başkanları (Presidents of The Congress)	
Prof.Dr. Mustafa Arslan	Dean of Yıldız Technical University Faculty of Education
Prof.Dr. Cemil Öztürk	EPDAD President
Prof.Dr. Ahmet Şükrü Özdemir	Dean of Ataturk Faculty of Education

Düzenleme Kurulu (Organizational Committee)	
Dr. Ahmet Şimşek (President)	İstanbul University
Dr. Mehmet Gürol	Yıldız Technical University
Dr. Şahin Oruç	Yıldız Technical University
Dr. Mehmet Kürşad Duru	Marmara University
Dr. Selim Hilmi Özkan	Yıldız Technical University
Dr. Şaban Berk	Marmara University
Dr. Ayşin Kaplan Sayı	İstanbul Aydın University
Dr. Ahmet Katılmış	Marmara University
Dr. Gönül Sakız	Marmara University
Dr. Zafer İbrahimoğlu	Marmara University
Dr. Halil Turgut	Sinop University
Dr. Mustafa Sağdıç	Yıldız Technical University
Dr. İbrahim Turan	Istanbul University
Dr. Ahmet Arslan	Marmara University
Dr. Genç Osman İlhan	Yıldız Technical University

Sekretarya (Secretarial Board)	
Arş. Gör. Bünyamin Bavlı	Marmara University
Arş. Gör. Mustafa İçen	Yıldız Technical University
Arş. Gör. Çiğdem Baki Pala	Marmara University
Selda Şan	Marmara University
Tuğba Kafadar	Marmara University

Danışma Kurulu (Advisory Committee)	
Dr. A. Göksel Ağargün	Yildiz Technical University
Dr. Adil Türkoğlu	Adnan Menderes University
Dr. Adnan Baki	Karadeniz Technical University
Dr. Ahmet Doğanay	Cukurova University
Dr. Ali Sinan Bilgili	Atatürk University
Dr. Ali Yılmaz	Ministry of National Education
Dr. Alipaşa Ayas	Bilkent University
Dr. Ayşe Çakır İlhan	Ankara University
Dr. Ayşen Bakioğlu	Marmara University
Dr. Buket Akkoyunlu	Hacettepe University
Dr. Dinçay Köksal	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Emin Karip	Gazi University
Dr. Erdoğan Başar	Ondokuz Mayıs University
Dr. Esmahan Ağaoğlu	Anadolu University
Dr. Fatma Hazır	Ankara University
Dr. Feral Ogan Bekiroğlu	Marmara University
Dr. Gönül Akçamete	Ankara University
Dr. Hayati Akyol	Gazi University
Dr. İrfan Erdoğan	İstanbul University
Dr. Mehmet Gültekin	Anadolu University
Dr. Murat Demirkan	Marmara University
Dr. Mustafa Ergün	Afyon Kocatepe University
Dr. Mustafa Safran	Gazi University
Dr. Mustafa Sağlam	Anadolu University
Dr. Necmettin Tozlu	Bayburt University
Dr. Salih Çepni	Uludağ University
Dr. Semih Aktekin	Ministry of National Education

Danışma Kurulu (Advisory Committee)	
Dr. Servet Özdemir	Başkent University
Dr. Tayyip Duman	Bozok University
Dr. Tuğba Yanpar-Yelken	Higher Education Quality Board / Mersin University
Dr. Yahya Akyüz	Ankara University – Retired
Dr. Yüksel Kavak	Hacettepe University
Dr. Ziya Selçuk	TED University

Bilim Kurulu (Scientific Committee)	
Dr. Adnan Akgün	Marmara University
Dr. Ahmet Saban	Necmettin Erbakan University
Dr. Ahmet Şirin	Marmara University
Dr. Ali Fuat Arıcı	Yildiz Technical University
Dr. Ali Yılmaz	Marmara University
Dr. Alejandro Gallard	Georgia Southern University
Dr. Asuman Akay	Marmara University
Dr. Atilla Çimer	Karadeniz Technical University
Dr. Ayhan Kürşat Erbaş	Middle East Technical University
Dr. Ayşin Satan	Marmara University
Dr. Bahri Ata	Gazi University
Dr. Banu Yücel Toy	Yildiz Technical University
Dr. Celile Eren Argıt	Yildiz Technical University
Dr. Canan Laçin Şimşek	Sakarya University
Dr. Cihangir Doğan	Marmara University
Dr. Cihat Demirli	Istanbul Commerce University
Dr. Dale H. Schunk	University of North Carolina
Dr. Dilek Batıbay	Marmara University
Dr. Dilek Erbaş	Marmara University
Dr. Elif Bahadır	Yildiz Technical University
Dr. Erdal Akpınar	Erzincan University
Dr. Erdoğan Kaya	Anadolu University
Dr. Erdoğan Tezci	Balıkesir University
Dr. Fabrice Barthelemy	L'Université de Franche-Comté
Dr. Fatma Şahin	Marmara University
Dr. Feza Orhan	Yildiz Technical University

Bilim Kurulu (Scientific Committee)	
Dr. Filiz Kabapınar	Marmara University
Dr. Florence Lefeuvre	l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris III
Dr. Gülden Uyanık Balat	Marmara University
Dr. Gülşah Başol	Gaziosmanpaşa University
Dr. H. Gülru Yüksel	Yildiz Technical University
Dr. Hakan Akdağ	Gaziantep University
Dr. Halil Aydın	Dokuz Eylül University
Dr. Hamide Ertepınar	İstanbul Aydın University
Dr. Halil Ekşi	Marmara University
Dr. Halil İbrahim Sağlam	Sakarya University
Dr. Hamza Akengin	Marmara University
Dr. Handan Deveci	Anadolu University
Dr. Hasan Basri Gündüz	Yildiz Technical University
Dr. Hasan Ünal	Yildiz Technical University
Dr. Hatice Akkoç	Marmara University
Dr. Hülya Çelik	Sakarya University
Dr. Hüseyin Köksal	Gazi University
Dr. Ibrahima Diallo	University of South Australia
Dr. Irmtraud Behr	l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris III
Dr. İbrahim Kocabaş	Yildiz Technical University
Dr. İbrahim Turan	İstanbul University
Dr. İlyas Yavuz	Marmara University
Dr. İsa Korkmaz	Necmettin Erbakan University
Dr. İsmail Acun	Eskişehir Osmangazi University
Dr. İsmail Gelen	Ondokuz Mayıs University
Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu	Karadeniz Technical University
Dr. Jason Harsman,	University of Iowa
Dr. Kaya Yılmaz	Marmara University
Dr. Latif Beyreli	Marmara University
Dr. Lütfi Üredi	Mersin University
Dr. M. Engin Deniz	Yildiz Technical University
Dr. María del Carmen Molina Romero	Campus Universitario de Cartuja
Dr. Marie-Françoise Melmoux-Montaubin	l'Université Picardie
Dr. Mehmet İnan	Marmara University
Dr. Mehmet Nur Tuğluk	Yildiz Technical University

Bilim Kurulu (Scientific Committee)	
Dr. Mehmet Taşpınar	Gazi University
Dr. Musa Üce	Marmara University
Dr. Mustafa Doğan	Yildiz Technical University
Dr. Mustafa Gündüz	Yildiz Technical University
Dr. Mustafa Sami Topçu	Yildiz Technical University
Dr. Mustafa Şeker	Yildiz Technical University
Dr. Mustafa Uslu	Marmara University
Dr. Nadir Çeliköz	Yildiz Technical University
Dr. Nurida Gidayet	Azerbaijan National Academy of Sciences
Dr. Orhan Akınoğlu	Marmara University
Dr. Orhan Çanakçı	Marmara University
Dr. Ömer Faruk Özdemir	Middle East Technical University
Dr. Özlem Yiğit	Abant İzzet Baysal University
Dr. Patrick Imbert	l Université Laval
Dr. Pesent Doğan	Marmara University
Dr. Ramazan Sever	Giresun University
Dr. Rauf Yıldız	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Rengin Zembat	Marmara University
Dr. Sedat Uçar	Cukurova University
Dr. Selahattin Kaymakçı	Kastamonu University
Dr. Semra Sungur	Middle East Technical University
Dr. Serhat İrez	Marmara University
Dr. Seyfi Kenan	Marmara University
Dr. Sibel Çoban	Marmara University
Dr. Stephen J. Pape	Johns Hopkins University
Dr. Şehnaz Yalçın Wells	Marmara University
Dr. Tuba Çengelci	Anadolu University
Dr. Ünsal Umdu Topsakal	Yildiz Technical University
Dr. Yasemin Ergenekon	Anadolu University
Dr. Yasemin Kepenekçi	Ankara University
Dr. Yavuz Erişen	Yildiz Technical University
Dr. Yelkin Diker Coşkun	Yeditepe University
Dr. Yücel Kabapınar	Marmara University
Dr. Yücel Gelişli	Gazi University
Dr. Zeynep Gürel	Marmara University

Çağrılı Konuşmacılar (Keynote Speakers)

Prof. Dr. Jazlin Ebenezer

College of Education, Wayne State University

Detroit, Michigan, USA

Quality Assurance Arguments for Educating Turkish Teachers:

Towards Continuous Improvement and Life Opportunities

Türk Öğretmenlerinin Eğitimi için Kalite Güvence Tezleri: Sürekli İyileştirme ve Yaşam Fırsatlarına Doğru

Prof. Dr. Tuğba YANPAR-YELKEN

Member of the Board of Higher Education Quality

Teaching Member of Mersin University Faculty of Education

Quality Assurance in Higher Education and Reflections on Teacher Education

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**SAYFA**
Bologna Süreci, Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Konusundaki Gelişmeler ***YÜKSEL KAVAK - FUNDA UYSAL - NURAY KISA***	1
Öğretmen Eğitimi Program Standartları ve Akreditasyonuna İlişkin Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Yazılan Makalelerin Sonuçları Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması ***ABDULLAH ADIGÜZEL - MEHMET FATİH KAYAN - İNAN TEKİN***	2
Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Hizmet Kalitesine Yönelik Memnuniyet Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği ***MURAT BORAN -TUĞBA YANPAR YELKEN***	4
Almanya'da Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Süreci ve Akreditasyon Kuruluşları ***İREM PAMUK - AKİF PAMUK***	6
Eğitim Fakültelerinde Akreditasyon Süreci: "İstanbul Aydın Üniversitesi Örneği" ***HAMİDE ERTEPINAR-AYŞİN KAPLAN SAYI-ÖMER FARUK ÖZBEY***	8
Türkiye Öğretmen Yetiştirme Tarihinde İlk Kalite Güvence Sistemi Kurma Deneyimi ***CEMİL ÖZTÜRK - TUĞBA KAFADAR***	10
Öğretmen Eğitiminin Kalitesini Etkileyen Bir Faktör Olarak Öğretmen Adaylarının Nitelikleri ***SONER MEHMET ÖZDEMİR***	12
Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İnceleme ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi ***MEHTAP ERMAN - SONER MEHMET ÖZDEMİR***	14
Öğretmen Adaylarının "Kalite" Kavramına İlişkin Metaforları ***NURİYE SEMERCİ - FATMA ÜNAL - ÇETİN SEMERCİ***	15
Rehber Öğretmenler İçin Öğrenci Sorunlarının Çözümünde Yardımcı Bir Araç Olarak "Forum Tiyatro" ***FEHİME NİHAL KUYUMCU***	17

Eğitimde Dil ve Kültür: Dilin Linguokültürolojik Yaklaşım Esasında Öğretimi ***ZEKİYA MAMUTOVA***	19
Gelişimsel Eğitim İlkeleriyle Müzik Öğretimi ***NAİLE RAHİMBEYLİ***	21
Akreditasyon Sürecine Girerken: Bir Sınıf Eğitimi Programının Öğrenci Perspektifinden Değerlendirilmesi ***GÖNÜL SAKIZ***	22
Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna İlişkin Görüşleri ***DUYGU SAĞLAM - CEYDA ÖZÇELİK***	24
Öğretmen Adaylarının Programların Akreditasyonuna İlişkin Algıları ***FATMA ÜNAL - NURİYE SEMERCİ - ÇETİN SEMERCİ***	25
Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Akreditasyonuna İlişkin Görüşleri ***CEYDA ÖZÇELİK - DUYGU SAĞLAM***	27
Öğretimsel Web 2.0 Araçları Eğitiminin Aday Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Algılarına Etkisi ***M. BETÜL YILMAZ***	29
Almanya'da Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Dersleri Öğretmen Eğitiminde Yeterlilik ve Standartlar ***İREM PAMUK - AKİF PAMUK***	31
Nafi Atuf Kansu'nun Öğretmene ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı ***MEHMET BAŞARAN - İSMAİL ÇELİK***	33
Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması ***ESAT YILDIRIM***	34
Osmanlı Klasik Çağı öğretimine Dair Tarih Öğretmenlerinin Algıları ve Görüşleri ***AHMET ŞİMŞEK - MEHMET ALPER CANTİMER***	36
Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Programına İlişkin Görüşleri ***HALİME DOĞAN - AHMET ŞİMŞEK***	37

Sınıf Eğitimi Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar ile İlgili Algıları ***SÜLEYMAN GÖKSOY***	39
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Sürecini Etkileyen Bilişsel Faktörlere İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Öğretimsel Açıklamalarının İncelenmesi ***AHMET ÇAKIROĞLU - HAYRİYE GÜL KURUYER***	41
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi ***ASLI ELGÜN CEVİZ***	42
Tarihsel Süreçte Öğretmenlerin Toplumsal Statüsündeki Değişim ***İBRAHİM TURAN***	44
Heyet-İ İlmiye Toplantıları ve Millî Eğitim Şûralarında Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Alınan Kararlar Ve Bu Kararların Uygulamalara Yansıması ***İBRAHİM TURAN - HAMİDE KILIÇ***	46
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Bağlamında 1923 Uluslararası Prag Kongresinin Değerlendirilmesi ***MUHAMMET AHMET TOKDEMİR - ABDÜLKADİR COŞKUN***	47
Sorgulamaya Yönelik Bir Adım: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öncül ve Sonuçlara Yaklaşımı ***MAİDE ŞİLA TİFTİKÇİ - NEVAL AKÇA BERK***	49
Türkçe Öğretmenlerinin Kuralavarım Yaklaşımını Kullanımı ***SELİM TİRYAKİOL - HİMMET SARITAŞ - AHMET BENZER***	51
Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bölümlerinden Beklentilerinin Belirlenmesi ***MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ - TALHA GÖKTENTÜRK - EMRE YAZICI***	52
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi **ALİ FUAT ARICI**	54
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi ***ALİ FUAT ARICI - TALHA GÖKTENTÜRK***	55

İngiltere'de Öğretmen Standartları ve Coğrafya Eğitimi ***VEDAT ŞAHİN***	57
Coğrafya Öğretmenlerinin Eğitiminde Lisans Programlarının Etkisi ***MEHMET ÜNLÜ***	58
Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Yetiştirmeye Olan Yansımaları ***MEHMET ÜNLÜ***	60
Coğrafya Öğretmenliği Lisansüstü Programlarında Okutulan Derslerin İçerik Bakımından İncelenmesi ***ALİ OSMAN KOCALAR - RAMAZAN ÖZEY***	62
Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci İle İlgili Görüşleri **CAVİDE ÇİFTCİ**	64
Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Meslekle İlgili Öznel Algılarının İncelenmesi ***BİROL ALVER***	66
Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi ***SİBEL CENGİZHAN - IŞIL TANRISEVEN***	67
Öğretmen Adaylarının Sosyal Proje Geliştirme Deneyimi ***TUBA ÇENGELCİ KÖSE - GALİP ÖNER***	69
Öğretmen Adaylarının "KPSS" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları ***ESAT YILDIRIM***	70
Sosyal Bilgiler Perspektifinden Küresel Sosyal Sorumluluklar Üzerine Bir İnceleme ***ZAFER ÇAKMAK - BİROL BULUT - CENGİZ TAŞKIRAN***	72
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Proje Geliştirme Deneyimleri ***NAZLI GÖKÇE***	73
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisinin İncelenmesi ***AYŞEGÜL ÇELİK***	75
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları ***NAZLI GÖKÇE***	76

Özel Yetenekli Dijital Yerlilerin Gelecekteki Öğretmen Algısı ***SEVAL TOPÇU - NAZMİYE ÖĞ***	78
Öğretmen Eğitiminde Öz Düzenlemeye Yönelik Bir Etkinlik: Webquest ***AYŞE AKDEMİR - SALİH ZEKİ GENÇ***	80
Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi **CAHİT ERDEM - BAHADIR ERİŞTİ**	81
Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi Çalışması ***BAHADIR ERİŞTİ - CAHİT ERDEM***	83
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Modelinin İlkokul Matematik (İm) Öğretimine Uygulanması: Ölçek Uyarlama Çalışması ***MEHMET HAYRİ SARI - ALİ BOSTANCIOĞLU***	84
Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Alan İncelemesi ***CENNET ŞANLI - HÜLYA YILDIZLI***	86
Öğretmenlerin Stem Eğitimi Ve Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Yönelik Algıları: Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Stem Eğitimine Hazırlık Mıdır? ***SEVDA KOÇ - SEVİM AŞİROĞLU***	87
Öğretmenlerin Stem Eğitimi Konusundaki Hazırbulunuşlukları ***SEVİM AŞİROĞLU -SEVDA KOÇ***	89
Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ***MEHMET BARS - ÖMER ŞİMŞEK - YILMAZ ZENGİN***	91
Türkiye'de Öğretmen Eğitimine Yönelik Yeni Bir Model Önerisi ***BİROL ALVER***	93
Öğretmen Adaylarının Öğretim Felsefeleri Üzerine Bir Araştırma ***KAYA YILMAZ - YAKUP AYAYADIN***	95
Öğretmen Yetiştirmede Kanıt Temelli Öğrenme ***YÜCEL KABAPINAR - GÜL TUNCEL***	96

Öğretmen Yetiştirmede Sosyal Yapılandırmacılık Temelli Kültürlerarası Eğitime Yönelik Bir Eylem Araştırması ***ALİ BALCI - GÜL TUNCEL***	96
İngiltere'de ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ***GÜLSÜN ŞAHAN - AYŞEGÜL TURAL - BURCU DUMAN***	99
Öğretim Üyelerinin 21. Yüzyıl Eğitimi İle İlgili Beklentileri ve Öngörüleri ***İSMAİL GELEN***	101
21. Yüzyılda Değişen Öğretmen Rolleri: Öğretmen Eğitiminde Bireysel Farklılıklara Yönelik Yönetici Görüşleri ***NİHAL YURTSEVEN***	102
Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarının Öğretim Becerilerine Yönelik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği ***MURAT BORAN -TUĞBA YANPAR YELKEN***	104
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak: Neden ve Nasıl? ***ZAFER İBRAHİMOĞLU***	106
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Beceri Öğretim Teknikleri ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi ***AYŞEGÜL ÇELİK***	108
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri ***FERİDE ERSOY - ALİ YILMAZ***	109
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açısından Öğretmen Öğrenci İlişkileri ***ZAFER ÇAKMAK - CENGİZ TAŞKIRAN - BİROL BULUT***	111
The contribution of action research to practising teachers' professional development: Classroom interactional competence ***BANU İNAN KARAGÜL - MEHMET ALTAY - DOĞAN YÜKSEL***	112
German Students' Environmental Literacy as a Starting Point for Science Teacher Education ***VOLKAN HASAN KAYA - DORİS ELSTER***	113
Socioscientific Issues as a Progressive Framework in Teacher Education ***DİLEK KARISAN - DANA ZEİDLER***	115

A Comparision Of Preschool Education Programs in Turkey and Canada in Terms of Mathematics Learning Outcomes ***PINAR AKSOY - EYÜP SEVİMLİ***	116
In-Servıce Educatıon And Training Needs of Instructors Working in the Accredıtatıon Process ***UĞUR DİLER***	117
Öğretmenlerin Hedef Yönelimi Araştırması: Tutum, Özyeterlik, Tükenmişlik ***HÜLYA YILDIZLI -MUHAMMET BAŞTUĞ***	119
Eğitimin İşlevlerini Kazandırabilmede Öğretmen Yeterlilikleri ***SÜLEYMAN GÖKSOY - ŞENYURT YENİPINAR***	120
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında Öğretmen Olmak ***DAVUT ELMACI***	124
Argümantasyon Destekli Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Uygulamalarının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine ve Öğrenme-Öğretme Anlayışlarına Etkisi ***TUĞBA ECEVİT - FİTNAT KAPTAN***	126
Öğretmen Eğitiminde Öğretim Programlarının Değerlendirilmesinde Mantık Model Kullanımı: Fen Laboratuar Dersleri Öğretim Programı Örneği ***EBUBEKİR USANMAZ - MEHMET GÜROL***	128
Kaynaştırmaya Devam Eden Otizmli Bireylere Video Model Ve Etkinlik Çizelgesi Yöntemiyle Bazı Fen Deneylerinin Öğretiminin Etkililiği ***ERSİN ELMACİ - ÖZCAN KARAASLAN***	130
Fizik Öğretmeni Yetiştirmede Yeni Bir Kavramsal Çerçeve: Fizik Kimliği ***EROL SÜZÜK - FERAL BEKİROĞLU***	132
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Seçmeli Derslerinin İncelenmesi ***FİTNAT GÜRGİL***	134
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Disiplinler Arası Öğretim Modeline Yönelik Görüşleri ***FİTNAT GÜRGİL***	135

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Hakkındaki Görüşleri ***AHMET YILMAZ - ALİ YILMAZ***	137
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığına Yönelik Görüşleri ***SELDA ŞAN - TUĞBA KAFADAR***	139
Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması ***SEZEN CANATAN***	141
Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına Yükledikleri Anlam ***YAKUP AYAYADIN***	142
Duygusal Zekâ Öğretmen Eğitiminde Yer Almalı Mıdır? Öğrenme Ortamlarında Duygusal Zekânın Yeri ve Akran Zorbalığı ile İlişkisi ***DERYA BALAK - GÖNÜL SAKIZ***	143
Almanca Öğretmenliği Programının Yabancı Dil Öğretmen Yetkinliği Açısından İncelenmesi ***AYSEL DEREGÖZÜ***	145
Öğretmenlik Uygulaması İncelemesi: Öğrenci-Öğretmenler Öğretmenliğe Nasıl Hazırlanıyor? **MEHMET GÜROL- YILDIZ BÜŞRA TOMBAK İLHAN**	147
Uzaktan Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri ve Bir Öneri ***BETÜL TONBULOĞLU - AYSUN GÜROL***	148
Öğretmen Eğitiminde Anadolu Örgün Staj Takip Sistemi'nin (Aöst) Kullanımının Niteliğe Etkisi ***ERDOĞAN KAYA - UĞUR GEZER***	150
UbD Temelli Öğretmen Eğitimi: Okul Öncesi Öğretiminde Yansımalar ***NİHAL YURTSEVEN***	152
Coğrafya Eğitimindeki Değerler Eğitimi Konusunda Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi ***GÜLŞAH KARAKIRIK, FİLİZ KABAPINAR, ZİYA İNCE***	154
Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmaların Yöntem Açısından Değerlendirilmesi ***ALİ OSMAN KOCALAR***	156

Öğretmen Adaylarının Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ***ORHAN ÇANAKÇI - CİHAT ESKİ***	157
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Öğretim Materyallerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri ***BURCU DUMAN***	159

Bologna Süreci, Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Konusundaki Gelişmeler

YÜKSEL KAVAK [1], FUNDA UYSAL [1], NURAY KISA [2]
[1] Hacettepe Üniversitesi [2] Ömer Halisdemir Üniversitesi
nuray.ksa@gmail.com

Kalite güvencesi; bir kurumun kalite standartlarını karşılama durumunu belirlemek üzere çeşitli özelliklerinin düzenli şekilde izlenerek değerlendirilmesidir. Yükseköğretimde kalite güvencesi ise, belirli bir sistemin, kuruluşun ya da programın belirli standartlara erişmesi ve bu standartların sürdürülmesi ile ilgili dinamik bir kavramdır. Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki kalite güvencesine yönelik ilerlemelerin neler olduğunu ve yükseköğretim kurumlarında fakülte ve program düzeyinde gerçekleştirilen akreditasyon uygulamaları ile Eğitim Fakültelerinin akreditasyona yönelik durumunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırma soruları; "(1) Avrupa yükseköğretim reformu (Bologna Süreci) kalite güvencesi konusunda neleri öngörüyor? (2) Türkiye'deki kalite güvencesine yönelik ilerlemeler nelerdir? (3) Eğitim fakültelerinde akreditasyonla ilgili gelişmeler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Bir taraftan Avrupa yükseköğretim reformu ve Türkiye'deki kalite güvencesine yönelik var olan durum ortaya konmuştur. Diğer taraftan Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında ulusal ve uluslararası akreditasyon kurumlarının akredite ettiği programlara ilişkin var olan durum ortaya konmuştur. Bunlarla birlikte Eğitim Fakültelerinin akreditasyon sürecine ilişkin var olan durumu da ortaya konacaktır. "Avrupa yükseköğretim reformu (Bologna Süreci) kalite güvencesi konusunda neleri öngörüyor?" şeklinde belirtilen birinci araştırma sorusuna yanıt verebilmek amacıyla EHEA (Avrupa Yükseköğretim Alanı)'nın, ENQA'nın (Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği), EQAR'ın (Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı) web sayfaları incelenmiştir. "Türkiye'deki kalite güvencesine yönelik ilerlemeler nelerdir?" şeklinde belirtilen ikinci araştırma sorusuna yanıt verebilmek amacıyla YKK'nin (Yükseköğretim Kalite Kurulu) web sayfası ile ÖSYS 2016 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu incelenmiştir. "Eğitim fakültelerinde akreditasyonla ilgili gelişmeler nelerdir?" şeklinde belirtilen üçüncü araştırma sorusuna yanıt verebilmek amacıyla ise EPDAD'ın web sayfası incelenecek ve alanyazın taraması yapılacaktır.

Avrupa yükseköğretim reformunun kalite güvencesine yönelik öngörüleri bağlamında; 1998 Sorbonne Deklarasyonu ile Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmasına karar verilmiş olup sonrasında gerçekleştirilen 1999 Bologna Deklarasyonu'nda Bologna sürecine başlanmış ve kalite güvencesi bu sürecin önemli boyutlarından biri olmuştur. 2015 Yerevan Bildirgesi de dâhil olmak üzere hemen hemen bütün bildirgelerde kalite güvencesine yer verilmiştir. Bu politikalar çerçevesinde; 2005 yılında (Bergen) Kalite Güvencesi İçin Avrupa Yükseköğretim Alanı Standart

ve İlkeleri (ESG) kabul edilmiş, 2007 yılında ise Londra Bildirgesi ile Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı (EQAR) kurulmuştur.

Türkiye'deki kalite güvencesine yönelik ilerlemeler bağlamında; son olarak 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği çıkartılmış, ulusal kalite güvence kurulu olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur. Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından üniversite düzeyinde "kurumsal değerlendirme" çalışmalarına başlandığı görülmektedir. Diğer taraftan, program akreditasyonlarıyla ilgili olarak dokuz ulusal kurum ise tescil belgesi almış ve bunlardan yedisi program akreditasyonu çalışmalarına başlamıştır. Tescil Belgesi almış olan akreditasyon kurumları şunlardır: MÜDEK, TEPDAD, MİAK, FEDEK, VEDEK, ECZAK, TPD, HEPDAK ve EPDAD'dır. Program akreditasyonuyla ilgili olarak ÖSYM ilk kez "ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) 2016 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu"nda akredite edilmiş programları ilan etmiştir. Kılavuzda aynı zamanda, uluslararası akreditasyon kurumları (ABET, AACSB, AQAS vb) tarafından akredite edilen programlar da ilan edilmiştir. Böylece, Türkiye'de 2016 yılı itibariyle tüm alanlarda akredite edilmiş programları saptama ve akreditasyon alanındaki gelişmeler konusunda Türk yükseköğretiminin fotoğrafını çekme olanağı ortaya çıkmıştır.

Belirtilen ulusal ve uluslararası akreditasyon kurumlarının akredite ettiği fakülte ve programlara ilişkin dağılımlar, kılavuz doğrultusunda frekanslarla ortaya konmuştur. Bulgularda konuya ilişkin ayrıntılara yer verilecektir. Çalışmada, Eğitim Fakültelerine ilişkin standart ve akreditasyonla ilgili gelişmeler, ayrıca tartışılacaktır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kalite güvencesi, akreditasyon, eğitim fakülteleri

Öğretmen Eğitimi Program Standartları ve Akreditasyonuna İlişkin Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Yazılan Makalelerin Sonuçları Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması

ABDULLAH ADIGÜZEL[1], MEHMET FATİH KAYAN [2], İNAN TEKİN [3]

[1] Düzce Üniversitesi, [2] Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
[3] Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi

aadgzel@gmail.com

Son otuz yılda başta ABD olmak üzere İngiltere, Almanya, Fransa, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler öğretmen eğitiminde önemli reformlar gerçekleştirmiş, standartlar, akreditasyon, uygulamaya dönük öğretmen eğitimi konularını ön plana çıkarmışlardır. Tüm bu yeniliklerin altında yatan neden nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarıdır (Yıldırım, 2011). Bu doğrultuda 1997 yılında öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu yeniden yapılanmanın önemli bir boyutunu da öğretmen eğitiminde standart geliştirme ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştiren

kurumlara ilişkin bir akreditasyon modeli geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır (Adıgüzel & Sağlam, 2009). Geliştirilen akreditasyon modelinde standartlar, bir sistem yaklaşımı içinde her bir alanda başlangıç, süreç ve ürün standartları olmak üzere üç ayrı kategoride ele alınmaktadır (Kavak, 1999). Bu bağlamda öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır (Brittingham & diğ, 1999). Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının nihayete ermesiyle birlikte ulusal eğitim kalitesinin daha ileri gideceği, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğinin kolaylaşacağı ve üniversitelerden mezun olan öğrencilerin uluslararası iş pazarında iş bulabilme olasılığının artacağı öngörülmektedir (Süngü & Bayrakçı, 2010). Dünya genelinde öğretmen eğitiminde meydana gelen reformlar ülkemizde de karşılık bulmuş ve bu alanda bir dizi uygulamaya gidilmiştir. Nitekim yapılan bu araştırmaları bir araya toplayarak genel bir yargıya ulaşma yoluna giden bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırma, ulusal ve uluslarası 'akreditasyon', 'standart', 'kalite' ve 'yeterlik' kavramlarının öğretmen eğitimi bağlamında değerlendirildiği çalışmaları bir araya getirerek, bu süreçte meydana gelen olumlu ve olumsuz durumlar hakkında genel bir kanıya varılmasının sağlanması ve alana katkı sunabilecek öneriler getirmesi nedeniyle önemlidir. Bu araştırmada, öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon alanında ulusal düzeyde 27 ve uluslararası 22 çalışma; tür, yöntem, desen, veri toplama aracı açısından incelenmiş ve çalışmaların kısa özetlerine yer verilmiştir. Çalışmaların incelenme alanları aynı zaman çalışmaya dahil edilme ölçütleri olarak kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar öğretmen eğitiminde program standartlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Fakat standartların fakültelerde uygulanması konusunda ciddi yetersizliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Özellikte öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabulünde herhangi bir standarda tabi tutulmamaları önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Nitekim araştırmaya dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında başlayarak 80'li yıllarına başına kadar öğretmen yetiştiren kurumlara; köy enstitüleri, eğitim enstitüleri vb. öğretmen adayı seçiminde belli kriterlerin dikkate alındığı görülmüştür. Aynı şekilde günümüzde batılı ülkelerin birçoğunda öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adayları için bir takım giriş standartlarına sahip olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında, batılı ülkelerle ülkemizi akreditasyon süreçleri bağlamında karşılaştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde batılı ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitiminde fakülte-okul işbirliğine büyük önem verildiği görülmektedir. Ancak Ülkemizde öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden uygulama okuluna gönderilişi, takibi ve öngörülen etkinliklerin yaptırılması konusunda ciddi sorun ve eksikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvence standartları batılı ülkelerde akreditasyon sisteminin temelini oluşturmaktadır. Türk öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyon modelinde de var olan bu standartların tümü uluslararası alanda yapılan akreditasyon çalışmalarından esinlenilerek belirlenmiştir. Ancak analize tabii tutulan çalışmaların büyük çoğunluğun ortak noktası bu standartların öğretmen eğitiminde tam olarak uygulanmadığı

ve bu standartlara dayalı bir akreditasyon modeli olmasına rağmen aktif akreditasyon sürecinin işlettirilmemesi konusudur. Uluslararası çalışmaların incelenmesi sonucunda, öğretmen eğitiminin ve öğretmen yetiştiren fakültelerin tüm dünyada kabuk değiştirmeye hatta kemikleşmiş bir kapsamdan, köklü bir değişime ve yeniliğe doğru geçiş içerisinde olduğu ortadadır. Bu durumla alakalı olarak, kullanışlı, kesin, net ve sonuç odaklı programlara sahip olma isteği, öğretmen eğitimi araştırmalarının hemen hemen hepsinde doğrudan ya da dolaylı yoldan anlatılmak istenen ana tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmaya dahil edilmiş öğretmen eğitimi ve niteliği üzerine yayınlanan makaleler incelendiğinde elde edilen bulgularda, sıklıkla öğretmen adaylarının özelliklerinin, alan- meslek bilgisi ve becerisi ile mesleğe karşı tutumlarının, teori-pratik uygulamalarının niteliğinin ve eğitim politikasının incelendiği görülmektedir. Ele alınan diğer konular ise NCATE standartlarının eğitim fakültelerinde ne derece uygulandığı, eğitim fakültelerindeki programların öğretmen eğitiminde istenilen kalite, standart ve akreditasyonu ne derece karşıladığı, başlangıç öğretmen eğitimi modelinin ne olduğu ve ne yönde geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin mesleği sürdürmedeki sorunları ve program içerikleri olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda göze çarpan unsurlardan biri, araştırma verilerinin toplandığı kitlenin öğretmen adayları ve öğretmenlerin yanı sıra öğretmen eğitimcilerinden oluşmasıdır. Bu durum öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sunmuş olduğu görüşler kadar, onları yetiştiren bir üst mevkide bulunan eğitimcilerin görüşlerinin de ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Öğretmen eğitiminin kendi içerisinde bir yapısının olduğu, bu yapıdaki ögelerin (öğretmen eğitimcisi, aday öğretmen, öğretmen, uygulama sahaları, okullar gibi) herhangi birinin niteliğindeki önemli bir aksamanın diğer ögeleri de olumsuz etkileyeceği unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, standart, öğretmen eğitimi, kalite

Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Hizmet Kalitesine Yönelik Memnuniyet Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği

MURAT BORAN [1], TUĞBA YANPAR YELKEN [2]

[1] Erciyes Üniversitesi ,[2] Mersin Üniversitesi

muratboran1987@gmail.com

Küreselleşen dünyamızda rekabetin giderek artması, yaşamın her alanında olduğu gibi yükseköğretim alanını da etkileyen unsurlardan birisidir. Kalite güvence sistemlerini kurarak işlevlerinin etkililiğini arttırmaya çalışan ve bu yolla ulusal ve uluslararası düzeyde, 'eğitim pazarı'ndan daha çok öğrenci çekebilmek için rekabet edebilirlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen üniversiteler kalite çalışmalarına hız vermektedirler (Popli, 2005:17-18). Eğitim hizmetlerinin alıcısı konumundaki öğrenciler daha kaliteli eğitim veren üniversiteleri tercih etmektedirler. Çünkü kaliteli

eğitim hizmeti veren üniversiteler, mezunlarının nitelikleri ile iş piyasası arasında makul bir denge kurarak mezunlarının daha kolay istihdam edilebilmelerini sağlamaktadırlar (Willinsky, 2005:101). Üniversiteler artık süreçlerinin, hizmetlerinin ve ürünlerinin kalitesini ortaya koyabilmek için kurumun kalite çalışmalarını denetleyen ve kalite güvence belgesi veren ulusal ya da uluslararası örgütler tarafından tanınmanın (akredite olmanın) yollarını aramaktadır (Saarinen, 2005:191,197). Bununla beraber eğitim pazarında müşteri konumundaki öğrencilerin, yükseköğretim kurumları tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesine yönelik memnuniyetlerinin tespiti eğitimde kalite çalışmalarını önemseyen üniversite yönetimi açısından oldukça kritik ve önem arz eden bir konudur (Popli, 2005:18).

Öğrenci memnuniyeti, üniversitelerin sağladığı eğitim hizmetlerinin çeşitli boyutlarına ilişkin görüşlerinin elde edilmesiyle tespit edilmektedir. Öyle ki eğitim süreci, sadece sınıftaki akademik öğretimle sınırlı olmayan bunun dışında sınıf dışı öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, eğitim programını ve öğretim elemanının akademik danışmanlığını ve rehberliğini de içeren bir süreçtir. Öte yandan üniversitelerin fiziksel ve teknolojik alt yapıları ve donanımları da öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerdendir. Eğitim verilen ortamların temizlik, güvenlik ve yeterlik düzeyleri, sunulan bilişim ve teknolojik donanım ve destek olanakları, kütüphane, fotokopi, bilgisayar, internet olanakları ve kampüs içerisinde ders dışında sosyalleşme ve ortak etkinlik yapılabilecek mekânların, yemekhane ve kafeterya gibi yerlerin sağlanması günümüz eğitim kurumlarının sahip olması gereken en temel özellikler arasındadır (King, 1993:51; Guolla, 1999:87; Kuh ve Hu, 2001:311). Bu nedenle öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin görüşlerini saptama tüm bu boyutları kapsamalıdır (Dolmans ve diğ., 2003:212).

Öğrenciler üniversitelerin sunmuş olduğu eğitim hizmetlerinin doğrudan alıcısı konumunda olduğundan, öğrenci değerlendirmeleri kaliteli eğitim verilip verilmediğini değerlendirmede, tek bilgi kaynağı olmamakla birlikte, yararlı bilgiler sağlar ve öğretimin kalitesini gösteren diğer pek çok göstergeden daha geçerli ve güvenilirdirler (Penny, 2003:400). Bu nedenle eğitimi değerlendirme ve öğrenmenin/öğretimin niteliğini belirleme yoluyla ve hizmetlerden yararlananların görüşlerine dayalı olarak etkililik ve verimliliğini ispat etmeye yönelen üniversiteler için bu tür değerlendirmeler önemli bir veri kaynağıdır.

Yükseköğretim kurumlarının sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine vurgu yapan bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, üniversite yaşamına yönelik memnuniyet algılarının belirlenmesi ve betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin eğitim almakta oldukları üniversitelerdeki danışmanlık hizmetlerinden, bölüm ve okul yönetimi, ders ve ders programları, fiziksel olanaklar ve öğretim elemanlarından memnun olmaları eğitim hayatlarına ve akademik başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öyle ki öğrencilerinin üniversite yaşamından memnuniyeti o üniversitenin yaşam kalitesine yönelik bir göstergedir. Bu amaçla öğrencilerin üniversite yaşamlarından memnun olup olmadıklarının tespit edilmesi ve belirlenen

eksik ve zayıf yönlerin giderilmeye çalışılması üniversitenin sahip olduğu kalitesini artırmasına yönelik bir fikir sunması açısından bu araştırma önemli görülmektedir.

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006, s.77-79). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet algıları ölçek yoluyla toplanacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören bütün öğretmen adaylarıdır. Örneklem ise bu evrenden ulaşılabilen öğretmen adaylarından oluşacaktır. Verilerin toplanmasında Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği-EFÖMÖ" olarak adlandırılan veri toplama aracı kullanılmıştır. Toplam altı alt boyuttan ve 40 maddeden oluşan ölçeğin orijinalinin iç tutarlılık katsayısı, "Öğretim Elemanları" alt boyutu için 0.91, "Danışmanlık" için 0.93, "Yönetim" için 0.85, "Kaynaklar" için 0.83, "Bilgisayar Olanakları" için 0.89, "Dersler ve Ders Programları" 0.68'dir.

Araştırmada, halen ölçekler uygulanarak verilerin toplanması devam etmektedir. Elde edilecek nicel veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak işlenecek, analiz edilecek ve tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, kalite algısı, öğrenci memnuniyeti

Almanya'da Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Süreci ve Akreditasyon Kuruluşları

İREM PAMUK [1], AKİF PAMUK [2]
[1] İstanbul Üniversitesi, [2] Marmara Üniversitesi
iremkab@gmail.com

Eğitim kurumları, her ülkede yeni kuşakları tüm yönleriyle yaşama hazırlamanın en önemli aktörleridir. Bu nedenle, gerek içerik gerekse öğretmen yeterlilikleri bakımından belirli kalite standartlarına uygun nitelikte olmaları gerekir. Değerlendirme ve akreditasyon kuruluşları, eğitim kurumlarının niteliklerinin arttırılmasında ve öğretmen eğitiminde kalitenin sağlanmasında, uluslararası standartlar çerçevesinde akreditasyonu gerçekleştirerek uygunluğu belirler ve böylece eğitim ve öğretime katkıda bulunurlar. Bu kuruluşlar, programların kalitesini değerlendirmeyi ve asgari standartlar çerçevesinde denetlemeyi ve böylece ortak Avrupa yükseköğretim alanının oluşmasını gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Akreditasyonu sağlayarak yükseköğretimin kalitesini arttırmayı ve böylece nitelikli bireylerin yetişmesini amaçla-

yan değerlendirme kuruluşları ile belirli/ hedeflenen standartlara ulaşılıp ulaşılmadığı saptanabilir.

Almanya, -uzun yıllar boyunca reddetmiş olsa da- göçlerle şekillenmiş bir ülkedir. Özellikle misafir işçi göçleri, Almanya'da dönüm noktasıdır. Farklı köken ülkelerden insanlar, Gastarbeiter (misafir işçi) olarak çalışmaya gelmiş ve Almanya'da kalıcılaşmıştır. Ekonomik yönden kalkınma amacıyla 1955 yılında 'kültürel yönden yakın Avrupa ülkelerinden' işçilerin göç etmesiyle başlayan misafir işçi göçleri, 'kültürel yönden uzak ülkelerden' işçilerin de göç etmesiyle devam etmiştir. Günümüzde de ulus ötesi kitlesel göçler sürmektedir. Alman toplumu, göçler yoluyla zaman içinde köklü bir değişim geçirmiş ve bu da toplumsal yapıyı oldukça değiştirmiştir. Böylece Alman toplumu, göçler sonucunda heterojen bir toplumsal yapıya sahip olmuş ve çok etnili, çok dinli, çokkültürlü bir nitelik kazanmıştır. Kendi içinde özerk, on altı eyaletten oluşan ve heterojen bir toplum yapısına sahip Almanya'da, eğitimde kalite güvencesinin sağlanması için kurulan akreditasyon kuruluşlarının faaliyetleri ve denetleyiciliği ile eğitimde kalite sistemi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Almanya'da akreditasyon sisteminde, eyaletler tarafından kurulan Akreditasyon Konseyi (Akkreditierungsrat), Eğitim Programları Akreditasyon Vakfı'nın (Stiftungsrat) merkezi karar alma organıdır. Konsey, Almanya'da eğitim ve öğretimde kalite güvencesi sistemini düzenlemekle yükümlüdür. Almanya'da akreditasyon sisteminin yasal temelini, Eğitim Programları Akreditasyon Vakfı'nın ve akreditasyonun diğer bileşenleri olarak dış değerlendirme kuruluşlarının arasında hak ve yükümlülükleri belirleyen yönetmelikler oluşturur. Akreditasyon Konseyi, değerlendirme kuruluşlarını akredite eder, zaman içinde yeniden akredite eder ve eğitim programları için kalite standartlarını belirler. Akreditasyon sürecinin temel hedefi, Almanya'da eğitim ve öğretim kalitesinin geliştirilmesine ve böylece Avrupa yükseköğretim alanının gerçekleşmesine katkıda bulunmaktır. Akreditasyon Konseyi, temelde program akreditasyonu, sistem akreditasyonu ve dış değerlendirme kuruluşlarının akreditasyonundan sorumludur. Program akreditasyonu, eğitim programlarının ilgili kriterler çerçevesinde denetlenerek akredite edilmesini; sistem akreditasyonu, yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvence sistemlerinin sağlanması için denetlenerek akredite edilmesini; dış değerlendirme kuruluşlarının akreditasyonu da ilgili kurumların kalite, karşılaştırılabilirlik ve şeffaflık kategorileri çerçevesinde denetlenmesi ve kurumların sertifikalandırılması anlamını taşır.

Bu çalışmanın amacı, Almanya akreditasyon sistemini ve Almanya'da yer alan eğitim fakülteleri programlarını değerlendiren akreditasyon kuruluşlarının temel özelliklerini tartışmaya açmaktır. Çalışmada örneklem olarak, Almanya Akreditasyon Konseyi tarafından yetkilendirilen, akreditasyonda ve kalite güvencesinde etkin olarak görev yapan sertifikalandırılmış 10 akreditasyon kuruluşu arasından AQAS, ACQUIN ve Evalag seçilmiştir. İlgili kuruluşlar, eğitim fakülteleri programlarını değerlendirerek akredite eden dış değerlendirme kuruluşlarındandır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bağlamında, AQAS, ACQUIN, Evalag isimli akreditasyon kuruluşlarının çerçeve metinleri, doküman incelemesine tabi tutulmuş ve bulgular içerik analizi yapılarak elde

edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim fakültelerinin programlarını değerlendirerek akredite eden dış değerlendirme kuruluşları bağımsızlık, objektiflik ve yüksek kalite ilkeleri dahilinde, üniversitelerin akademik özgürlük ve özerkliklerini de gözeterek, ulusal ve uluslararası standartlar temelinde çalışmaktalardır. Ayrıca ilgili kurumların temel işlevleri, Avrupa yükseköğretim alanının şekillendirilmesine katkıda bulunmak ve yükseköğretim kurumların kalitelerini yükselterek, ilgili kurumlarda kalite kültürünün inşasını ve sürdürülebilirliğini desteklemektir.

Anahtar Kelimeler : Almanya, akreditasyon, Akreditasyon Konseyi, eğitim fakülteleri, akreditasyon kuruluşları

Eğitim Fakültelerinde Akreditasyon Süreci: "İstanbul Aydın Üniversitesi Örneği"

HAMİDE ERTEPINAR [1], AYŞİN KAPLAN SAYI [2], ÖMER FARUK ÖZBEY [3]

[1,2,3] *İstanbul Aydın Üniversitesi*

hamideertepinar@aydin.edu.tr, aysinsayi@aydin.edu.tr, omerozbey@aydin.edu.tr

Eğitim bir ülkenin en önemli kalkınma araçlarından birisidir. Bu aracı ise öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç öge oluşturmaktadır. Öğretmen bu öğeler içerisinde diğerlerine etki eden en güçlü taraftır. Bu tarafı denetim altında tutabilen ise eğitim fakülteleridir. Bu sebeple Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2003 yılından itibaren eğitim fakülteleri belirli standartlara çıkarılması ve mezun olacak öğretmenlerin 21. yy becerilerini sağlaması hedeflenmiştir. Fakat bu süreçte yapılan geliştirme ve iyileştirmelerin devamlılığının ve denetlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda bir dış denetici olarak başlatılan Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) bu gelişme ve iyileştirmenin denetleme sürecini yürüten bağımsız kurumdur. Bu sürece ilk olarak giren Eğitim Fakültelerinden bir tanesi de İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. Çalışmanın amacını İstanbul Aydın Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarının akreditasyon sürecini aktarmak; diğer üniversitelerin eğitim fakültelerini süreç hakkında bilgilendirmek ve bu standartların yaygınlaştırılmasını sağlamak oluşturmaktadır. Süreç iki aşamada ele alınacak olup; ilk aşamayı akreditasyon sürecinin başlaması ve süreç işleyişi hakkında bilgi verilmesi oluştururken ikinci aşamayı öz değerlendirme raporunun hazırlanması ve başvuru sürecinin tamamlanması oluşturmaktadır.

İlk aşama İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin EPDAD akreditasyon sürecini başlatma ve süreci devam ettirmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak dekanlık tarafından Fakülte Akreditasyon Koordinasyon Birimi oluşturulmuştur. Ardından bu birim akreditasyon hakkında bilgi amaçlı seminerler düzenlemiştir. Devamında EPDAD öğretmen eğitimi standartları üzerine Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarının öğretim elemanları ile çalıştaylar düzenlenmiş

ve bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planını gerçekleşebilmesi adına "Fakülte Kalite Komisyonu", "Fakülte Kalite Güvence Komisyonu", "Akreditasyon Komisyonu" komisyonları kurulmuştur. Bu komisyonlar içerisinde Fakülte Kalite Komisyonu akredite olacak programların sürecini organize etmesi ve denetlemesi ile görevlendirilmiştir. Fakülte Kalite Güvence Komisyonu akredite olmaya çalışan programların EPDAD öğretmen eğitimi standartlarını ne derecede yerine getirildiğini genel ve sürekli olarak değerlendirme ile görevlendirilmiştir. Fakülte Akreditasyon Komisyonu akredite sürecinde yapılacakları kararlaştırmakla; sonrasında zamanında ve yeterli derecede yerine getirilmesini takip etmekle görevlendirilmiştir. Akreditasyon Komisyonu öğretmen eğitimi standartlarının yakalanması adına Eğitim Fakültesi programlarını içeren Eğitim Bilgi Sistemi üzerinden derinlemesine bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma doğrultusunda ders öğretim programlarının kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme arasında iç tutarlığını sağlanması ve etkili öğretmenlik eğitimini gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Ders öğretim programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi üzerinden inşa edilmeye kararlaştırılmış ve iki program için eğitim programlarının ve değerlendirme süreçlerinin bu taksonomiye göre revize edilmesi için üç ay boyunca toplamda 15 çalıştay düzenlenmiştir. Bu sisteme göre bütün derslerde; öğrenme çıktıları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi en alt basamaktan en üst basamağa kadar bütün düzeyleri kapsayacak şekilde düzenlenmiş, uygulanan ölçme değerlendirmelerin çeşitlendirilmesi, öğrenme çıktıları ile dersin içeriğinin uyumlu hâle getirilmesi, derste sunulan kaynakların farklılaştırılması ve ders akışlarının ayrıntılı ve şeffaflaştırılması gözden geçirilerek güncellenmiş ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Fakülte Akreditasyon Komisyonu öğretmen eğitimi programında bulunan yedi alanla (öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi; öğretim elemanları; öğrenciler; fakülte-okul iş birliği; tesisler, kütüphane ve donanım; yönetim; kalite güvencesi) ilgili standartları programların yeterli düzeyde sağladığını ispatlanması adına görev dağılımı yapılmıştır. Ardından dekanlık tarafından resmi kanal ile süreç başlatılmıştır. Bu görevler arasında sınav arşivleri düzenlenmesi, mezun takip sisteminin gözden geçirilmesi, fakülte-okul iş birliğinin etkililiğini gösteren belgelerin toplanması gibi görevler bulunmaktadır. Süreç boyunca Akreditasyon Komisyonu tarafından ayda bir toplanılarak süreç hakkında değerlendirmeler ve yapılan ilerlemeler tartışılmıştır. Ardından Kalite Güvence Komisyonu tarafından düzenlenen toplantılarla kat edilen ilerlemenin yeterliliği değerlendirilerek geri dönüşler sağlanmıştır. Bu toplantılar esnasında belirlenen eksiklikler tekrardan gözden geçirilerek giderilmeye çalışılmıştır.

İkinci aşamayı EPDAD öğretmen eğitimi standartları karşılandıktan sonra öz değerlendirme raporunun hazırlanması ve başvuru süreci oluşturmaktadır. İlk aşamada yedi alanda belirtilen öğretmen eğitimi standartları doğrultusunda rapor yazılmaya başlanmıştır. Hazırlanan rapor bölümlerden Akreditasyon Komisyonuna iletilmiş ve Akreditasyon Komisyonu tarafından rapor gözden geçirilerek bölümlere standartlar doğrultusunda dönütler verilmiştir. Bu süreçte dikkat edilen noktalardan birisi raporun EPDAD öz değerlendirme raporunda belirlenen şablona uygun olarak hazırlanması ve bahsedilen noktaların tüm kanıtlarının belge olarak raporda sunul-

masıdır. Programlar raporun son halini vermekte zorlanmış olup; hazırlanan rapor Akreditasyon Komisyonu tarafından programlarla işbirliği içerisinde yeniden düzenlenmiştir. Rapora son şekli verilirken her başlık altında öğretmen eğitimi standartlarına göre programın durumu yalın ve anlaşılır biçimde aktarılmıştır. Standartlarda ilk alan olan "Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" için amaç ve hedefleri ile programın uyumu anlatılmış, eğitim ve öğretim programının etkililiği aktarılmış, öğretim programının içeriği ile kalitesi yansıtılmış ve son olarak değerlendirme süreci ile ilgili kapsamlı bilgi sunulmuştur. İkinci alan olan "Öğretim Elemanları" için öğretim elemanlarının nicelik ve nitelikleri gözden geçirilmiş ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi konusunda yapılanlar özetlenmiştir. Üçüncü alan olan "Öğrenciler" için öğrenci alımlarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuş, öğrencilerin okul içerisindeki gelişimlerinin ve başarılarının nasıl sağlandığı aktarılmış ve öğrencilere destek ve rehberlik hizmetleri olarak sunulan imkânlardan bahsedilmiştir. Dördüncü alan olan "Fakülte-Okul İş Birliği" için uygulama okulları ile fakülte iş birliklerinin ne düzeyde olduğu vurgulanmış ve öğrencilerin uygulama okullarındaki gelişimlerinin izlenmesi adına yapılanlar, düzenlemeler ve uygulamalar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Beşinci alan olan "Tesisler, Kütüphane ve Donanım" için tesislerin, donanımların ve kütüphanenin durumu, kullanımı, erişilebilirliği ve sürekliliği hakkında veriler sunulmuş sonrasında tesislerin kullanımı ile ilgili daha detaylı bilgiler verilmiştir. Altıncı alan olan "Yönetim" için fakülte yönetiminin misyon ve vizyonu ile birlikte sahip olduğu birimlerden komisyonlara kadar kapsamlı bir içerik sunulmuş, fakültenin kaynaklarını ne şekilde temin ettiği açıklanmış ve yönetim-öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi şeffaf bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Yedinci ve son alan olan "Kalite Güvence" için üniversitenin ve fakültenin genel olarak kalite güvence politikaları hakkında bilgi ve belgelerle desteklenerek içerik hazırlanmıştır. Tüm bu süreçte her alan için öz değerlendirme raporunda istenilen sabit ekler dışında destekleyici belgeler konulmuştur. Son olarak her bir program için ortak olacak "Kurum Profili" oluşturularak süreç tamamlanmıştır. Tamamlanan öz değerlendirme raporu hem basılı hem elektronik ortamdan EPDAD yetkililerine başvuru formu doldurularak ulaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Fakülteleri, akreditasyon, akreditasyon süreci

Türkiye Öğretmen Yetiştirme Tarihinde İlk Kalite Güvence Sistemi Kurma Deneyimi

CEMİL ÖZTÜRK [1], TUĞBA KAFADAR [2]
[1,2] Marmara Üniversitesi
tugbakafadar@gmail.com

Hızla küreselleşen dünyayla birlikte nitelikli insan yetiştirmek için eğitim ve öğretimde nitelik önemli bir hale gelmiştir. Eğitim ve öğretimde niteliğin önemli

bir hale gelmesiyle birlikte bu süreçte önemli bir unsur olan öğretmenlerin eğitiminde de nitelik önemlidir. Çünkü kaliteli bir eğitim ve öğretimin öğrencilere verilebilmesi için öğretmenlerin nitelikli bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu bağlamada nitelikli eğitim ve öğretim için öğretmen yetiştirme alanında kalite güvence sistemini kurma ve geliştirme çalışmaları artık son yıllarda dünyada birçok ülkede önemli bir hale gelmiş ve bu alanda çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye'de ilk kalite güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışmaları öğretmen eğitiminde gerçekleşmiştir. 1990'lı yıllarla başlanan bu süreç Türkiye'de ilk olarak 1998 yılında YÖK Dünya Bankası ve Milli Eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında gerçekleştiren eğitim fakülteleri akreditasyon projesidir. Bu projeyle başlanan Türkiye'de yüksek öğretimde kalite güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışmaları, eğitim fakültelerinin yanı sıra son yıllarda tıp, eczacılık, mühendislik, veterinerlik gibi birçok alanda yürütülür hale gelmiştir. Fakat Türkiye öğretmen eğitimi tarihinde gerçekleştirilen en önemli çalışmalardan biri olan eğitim fakültelerinde kalite güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışması 1998 yılında başlamış ve çeşitli eğitim fakültelerinde pilot uygulama yapıldıktan sonra devam ettirilememiştir. Bu bağlamda bu araştırma Türkiye öğretmen eğitimi tarihinde en önemli hamlelerden biri olarak kabul edilebilecek öğretmen eğitiminde kalite güvence sistemi kurma deneyimi süreci araştırılmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma nitel araştırma tasarımlarından durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırma da durum çalışmasında izlenebilecek sekiz aşamaya göre yürütülmüştür. Bu aşamalar şu şekildedir: 1) Araştırma sorularının geliştirilmesi 2) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi 3) Analiz biriminin saptanması 4) Çalışılacak durumun belirlenmesi 5) Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi 6) Verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi 7) Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması 8) Durum çalışmasının raporlaştırılması. Araştırma kapsamında katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırma katılımcıları farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan farklı bölümlerden akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırma verileri ise; görüşme yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre; Türkiye öğretmen yetiştirme tarihinde ilk kalite güvence sistemi kurma deneyimi hakkında katılımcı görüşlerine göre şu sonuçlar elde edilmiştir. Çoğunlukla katılımcılar YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında gerçekleştirilen eğitim fakülteleri akreditasyon projesinin zaman olarak yerinde bir proje olduğunu fakat çeşitli nedenlerden dolayı devam ettirilemediği yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Projenin devam ettirilememe nedenleri olarak ise YÖK kaynaklı desteğin kesilmesi ve eğitim fakülteleri tarafından tam benimsenmemiş olması nedenlerinden dolayı olduğu yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Kapsam ve yapı bakımından projenin temel bileşenlerinin yeterli

olup olmadığı konusunda bir kısım katılımcı tarafından o zamanın şartlarına göre yeterli bir proje olduğunu fakat zamanın şartlarına bağlı olarak sürekli yenilenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise bu projenin zaman olarak yerinde olmadığını tarihin gösterdiğini, bu projenin 1998'den şimdiye kadar hiçbir şey yapılmamış olmasının bunun göstergesi olduğu yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Katılımcı görüşlerine göre çoğunlukla bu projenin güçlü yönleri olarak güçlü bir ekip tarafından aceleye getirilmeden ve kendi içerisinde sistematik bir yapıda olduğunu, zayıf yönleri olarak ise proje kapsamında yapılanların yaptırımının olmaması ve projeye kaynak eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar çoğunlukla olarak bu deneyimin, Türkiye'ye kalite güvence sisteminin gelişimi açısından katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, kalite güvencesi, akreditasyon

Öğretmen Eğitiminin Kalitesini Etkileyen Bir Faktör Olarak Öğretmen Adaylarının Nitelikleri

SONER MEHMET ÖZDEMİR [1]

[1] *Mersin Üniversitesi*

ozdemir.soner@gmail.com

Öğretmen eğitiminin kalitesini etkileyen bir faktör olarak öğretmen adaylarının nitelikleri ne düzeydedir?

Eğitim sisteminin temel ve göz ardı edilemez öğesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir. Üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimleri ve atanma öncesinde yeterli formasyona ya da niteliklere sahip olup olmadıklarının tespiti burada önem kazanmaktadır (Şimşek, 2003). Eğitim sistemlerinin kalitesinin önemli ölçütlerinden birisi öğretmen ve buna bağlı olarak da öğretmen eğitimi veya öğretmen yetiştirme programlarının niteliğidir. Öğretmen eğitiminin kalitesini belirleyen çok sayıda unsur veya ölçüt bulunmaktadır. Bu unsur veya ölçütler arasında programların yapısı, derslerin içeriği, öğrenme öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim elemanlarının yeterliği, öğretmen adaylarının niteliği, öğretim ortamları, yöneticilerin yaklaşımları ve nitelikleri, çevresel faktörler vb. bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan nitelikli öğretmenler, görev yaptıkları okullardaki performansları, uygulamaları ve bakış açıları sayesinde hem öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerine, hem de okulun kalitesinin artmasına katkı

sağlayacaklardır. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminin arzulanan hedefler ve beklenen çıktılar doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının da istenen niteliklere sahip olması gerekir. Öğretim elemanlarının zaman zaman dile getirdikleri sorunlardan birisi öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal bakımdan yeterli olmadıkları, bunun da öğretmen yetiştirme süreçlerini olumsuz etkilemesidir. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmen eğitiminin kalitesini etkileyen faktörlerden birisi olarak öğretmen adaylarının niteliklerini öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu çalışma nicel araştırma modelinde tasarlanmış olup, verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu 5 farklı üniversitenin eğitim fakültesinden öğretim elemanları oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve beşli likert tipinde maddelerden oluşan bir ölçme aracı ile toplanmaktadır. Ölçme aracında öğretim elemanlarından öğretmen adaylarını; "programa giriş puanları, kişilik özellikleri, derslere karşı ilgisi ve motivasyonu, derslere katılımı, akademik başarıları, çeşitli duyuşsal özellikleri, öğretmenliğe yönelik tutumları, duyuşsal özellikleri, görev ve sorumlulukları yerine getirme durumları vb." hususlardaki niteliklerinin nasıl olduğuna ilişkin değerlendirmeleri istenmiştir. Verilerin toplanması ve analizinden sonra bulgular oluşturulacak ve bulgulara dayalı olarak da sonuç ve tartışma yapılacaktır.

Öğretmen yetiştirme programlarının niceliği kadar, niteliği de önemlidir. Dikkate alınması gereken gerçek şu ki, kaliteli öğretmenler, kaliteli öğretmen yetiştirme programlarından ve kurumlarından yetişir. Bu amaçla, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına, nitelikli öğretmen olabilmeleri için, Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)'nda da yer aldığı gibi; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında yer alan dersler yoluyla öğretmenlik yeterlikleri kazandırmak amaçlanır. Bu yeterlikler, ilgili öğretmenlik alanına yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları içerir (Özdemir, Ceylan ve Canoğlu, 2015). Bu yeterlikleri öğretmen adaylarının kazanmasında öğretmen yetiştirme programlarının yapısı, eğitim fakültelerinin olanakları, öğretim elemanlarının yeterlikleri ve öğrenme-öğretme süreçleri kadar öğretmen adaylarının çeşitli özellikleri veya nitelikleri de rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada "öğretmen adaylarının programa giriş puanlarının istenen düzeyde olmadığı, derslere ilgi ve motivasyonlarının düşük ya da orta düzeyde olduğu, derslerde yapılan etkinlik veya çalışmalara katılımlarının düşük olduğu, derse veya sınava tek bir kitaptan veya sunulardan yararlanarak çalıştıkları, KPSS sınavının özellikle son sınıf öğretmen adaylarının derslere devamlarını ve verdikleri önemi azalttığı, grup çalışmalarının başarılı ve verimli gerçekleşmediği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının beklenen seviyede olmadığı vb." bulguların elde edileceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, öğretmen eğitiminin kalitesi, öğretmen adaylarının nitelikleri

Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İnceleme ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi

MEHTAP ERMAN [1], SONER MEHMET ÖZDEMİR [2]
[1] *Milli Eğitim Bakanlığı* , [2] *Mersin Üniversitesi*
ozdemir.soner@gmail.com

Öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme ve programlardan yararlanma durumları nasıldır?

Eğitimin vazgeçilmez temel ögeleri program, öğrenci ve öğretmendir. Öğretmenler öğrencilerine istenen bilgi, beceri ve tutumları eğitim programları aracılığıyla kazandırırlar (Demirel, 1999). Bir programın amaç, içerik ve kazanımları ne kadar özenle hazırlanmış olursa olsun programın etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz ki programın uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerdir. Dolayısıyla yukarıda sözü edilen üç öge arasındaki ilişki düşünüldüğünde öğretmenin etkisinin diğerlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle eğitim ve öğretimin kalitesi ve etkililiği öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenler istenilen yeterliklere sahip değillerse eğitim ve öğretimde arzulanan sonuçlar elde edilemez. Bu nedenle programların uygulamadaki etkililiğinin sağlanabilmesi için ilk önce öğretmenlerin uygulayacakları programları tanıyıp benimsemeleri ve bununla birlikte yüklendikleri rollere uygun hareket etmeleri sağlanmalıdır (Demirel ve Kaya, 2006).

Öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri benimsemeleri, programın anlayışına dayalı uygulamaların yaygınlaşmasını ve öğretmenlerin yeni rolleriyle ilgili olarak karmaşa yaşamamaları bakımından da önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin, yapılandırmacılık çerçevesinde eğitimde yaşanan değişimleri nasıl algıladıklarının bilinmesi önemlidir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Araştırma, konuyla ilgili durumu betimlemeye çalışan, tarama türü bir araştırmadır. Çalışma Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde görev yapan 380 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracında öncelikle öğretmenlere ait kişisel bilgiler yer almıştır. Diğer bölümde ise öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme ve programlardan yararlanma durumlarını belirlemek için geliştirilen 23 maddelik ölçme aracından yararlanılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliliği için eğitim fakültesinden üç akademisyenin yanı sıra, iki program geliştirme, bir de ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere altı uzmanın görüşü alınmıştır.

Ölçme aracının geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonucunda taslak ölçme aracında bulunan 25 maddeden faktör yükleri düşük olan iki madde çıkarılmış, 23 maddelik ölçme aracının üç faktörlü bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach Alpha testinde ölçeğin tümüne yönelik iç tutarlılık katsayısı 0.92 şeklinde hesaplanmıştır.

Öğretmelerin öğretim programını inceleme durumlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,05 bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili en fazla "genel amaçlardan haberdar olma durumları" (X=4,27), en az ise "öğretim programının tüm sınıflar düzeyinde inceleme durumları" (X=3,59) bulunmuştur. Çalışmada ayrıca elde edilen bulgulardan biri de öğretmelerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumlarıdır. Bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,96 olarak bulunmuştur. Bu boyutta aritmetik ortalaması en yüksek olan madde "öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını dikkate almaları" (X=4,22), en düşük olan madde ise "ders işleme sürecinde ders kitabını yeterli bulduklarından öğretim programına bakma gereği duymamaları" (X=2,70) olmuştur.

Çalışmanın bulgularından bir diğeri, öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarıdır. Bu boyutta yer alan maddelerin aritmetik ortalamaları (X=4,06) bulunmuştur. Bunun yanında, öğretmenler "yıllık planlarını hazırlarken öğretim programında yer alan ünite/tema ve konulara ayrılan süreleri dikkate alma durumları" (X=4,25) ve "ders işlerken ve sınav hazırlarken kaynak kitaplardan yararlanma durumları" (X=4,25) öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler olurken, buna karşın, öğretmenlerin "ders kitabındaki konu anlatımlarının sınırlılıklarını ve içeriğini öğretim programı ile karşılaştırma durumları" (X=3,68) ise en az katılım gösterilen maddedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretim programlarında yapılacak değişiklikler veya güncelleme çalışmalarının kapsamı ne olursa olsun öğretmenlere öğretim programlarını anlayacakları ve uygulamalarında kullanabilecekleri nitelikte hizmet içi eğitimler verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarının tanıtımlarının yapıldığı ve programların nasıl uygulayacaklarına ilişkin küçük kitapçıklar hazırlanıp, öğretmenlere dağıtılabileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim programı, öğretmen, öğretmen yeterliği

Öğretmen Adaylarının "Kalite" Kavramına İlişkin Metaforları

NURİYE SEMERCİ [1], FATMA ÜNAL [1], ÇETİN SEMERCİ [1]

[1] *Bartın Üniversitesi*

semercin13@gmail.com

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesi ve aynı hizmeti veren kurum ve kuruluşların artmasıyla tercih kriterleri akredite edilmiş kalite yönünde ağırlık kazanmaktadır. Kalite, "Bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu" dur (TDK, 2017). Bu, bir anlamda insana değer verme, sürekli değişme ve yenileşmedir. Eğitimde kalite, kazanımların yüksek olması, başarının değerlendirilmesi ve bu başarının hakedildiğinin belirlenmesidir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Kalite söz

konusu olduğunda, yöneticinin liderlik yapması ve önce kendisinin kalite için değişimin gücüne inanması gerekir. Sonra yönetimde, çalışanları ortak bir amaç ve çabada birleştirerek güveni sağlamalıdır (Akal, 1995, 86-87). Crosby'nin kalite felsefesine göre, (1) kalite mükemmellik değildir, ihtiyaçlara uygunluktur, (2) Kalite sistemi, hataları önlemedir, (3) Çalışma standardı, sıfır hata olmalıdır ve (4) kalitenin ölçümü, uygunsuzlukların maliyetidir (TSE, 1996). Eğitim fakülteleri, kaliteli öğretmen yetiştirmek için kaliteyi, bir hayat felsefesi ve yönetim tarzı olarak benimsemelidir. Çünkü, kalite, mutlu öğrenci ve mutlu akademik ve idari personel anlamına gelir. Yüköğretimde kaliteyi, cinsiyet, ırk ya da sosyo-ekonomik durum farkı gözetmeksizin tüm öğrencilere adil bir öğrenme şeklinde sunmak gerekir (Adams, 1993 akt. Bakioğlu ve Ülker, 2017, 18). Öğrenmenin kaliteli olmasında zaman zaman metaforlardan yararlanılmaktadır. Metaforlar, algılama ve farkındalık sağlamak amacıyla da kullanılmaktadır. Metaforlar, kullanılan ve anlatılan dile çeşitlilik ve zenginlik katmakta (Wulf ve Dudis, 2005, 330) ve kelime ile cümlelerimizin canlı ve heyecanlı kalmasını sağlamaktadır (Altun, 2003,1-5). Metafor, bir noktayı başka bir noktadan anlama, anlatma ve yaşantıların sağlanmasıdır (Lakoff ve Johnson, 2003, 27). Bu bağlamda, kalite kavramına ilişkin metaforların ortaya konularak, kalitenin neden önemli olduğunu ve kaçınılmaz olduğu ortaya konulmaya çalışılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının "kalite" kavramına ilişkin ortaya koyduğu metaforların incelenmesi ve betimlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre, metafor seçimlerinde farklılık olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, "Kalite kavramını ……benzetiyorum, çünkü……" şeklinde 32 madde geliştirilmiştir ve 33. madde, açık uçlu olarak sorulmuş ve cevap alınmıştır. Her öğretmen adayına en çok tercih ettiği sadece beş metaforu seçebileceği ve ek olarak yeni metaforlar yazabileceği yönünde açıklamalar yapılmıştır. Sorular için bir profesör, iki doçent ve dört yardımcı doçent olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve kapsam geçerlik oranı 0.71 bulunmuştur. Maddelerden bazıları şunlardır:

"Kalite" kavramını bir sürece benzetiyorum, çünkü kaliteyi sürdürebilirlik önemlidir,

"Kalite" kavramını bir vizyona benzetiyorum, çünkü kalite bir slogandır,

"Kalite" kavramını ar-ge çalışmalarına benzetiyorum, çünkü ar-ge olmadan kalite olmaz,

"Kalite" kavramını anneye benzetiyorum, çünkü her yönüyle sonuna kadar güvenirsiniz,

"Kalite" kavramını temeli sağlam bir binaya benzetiyorum, çünkü temel sağlamsa üst katları yapabilirsin,

"Kalite" kavramını istikrarlı bir futbolcuya benzetiyorum, çünkü mücadele var,

"Kalite" kavramını bir ölçme sistemine benzetiyorum, çünkü kalitenin derecesi önemlidir vb.

Ölçme aracı, 227 öğretmen adayına sunulmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyeti ve bölümü de sorulmuştur. Çalışmaya katılanların %69'u kız ve %31'i erkek öğretmen adaylarıdır. Uygulama, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarına yapılmış olup Fen Bilgisi Öğretmenliği programından 63, Türkçe Öğretmenliği programından 69, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından 71 ve Sınıf Öğretmenliği programından 24 adaya ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin olarak, en çok tercih edilen beş metafor şu şekilde sıralanmıştır: Kişilik, Mehmet Akif Ersoy, temeli sağlam bir bina, anne ve kendini gerçekleştirme şeklindedir. Bunların haricinde açık uçlu soruya verilen cevaplarda, kaliteyi değerli olduğundan dolayı mücevhere benzetenler de bulunmaktadır. Bu çalışmanın benzerleri üniversitenin diğer birimleri ve üniversite dışındaki kurumlarda da yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, kalite, metafor.

Rehber Öğretmenler için Öğrenci Sorunlarının Çözümünde Yardımcı Bir Araç Olarak "Forum Tiyatro"

FEHİME NİHAL KUYUMCU [1]

[1] *İstanbul Üniversitesi*

nihal.kuyumcu@istanbul.edu.tr

Dünyanın hızla döndüğü günümüzde, iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ironik bir biçimde insan ilişkilerini etkilemiş, bireysellik ön plana çıkmış, insanlar giderek daha da yalnızlaşmışlardır. Özellikle gençler ve ergenler, insan ilişkilerinin en aza indiği böyle bir dönemde yaş dönemlerinin getirdiği sorunlarıyla baş başa kalmak ve bu sorunları çoğu kez kendileri çözmek durumunda kalabilmektedirler. Ruhlarının bedenlerine dar geldiği, hata yapma, yan yollara sapma olasılığının yüksek olduğu bir dönemde okullarda rehber öğretmenlerinin kişisel çabalarının da yetmediği ya da yetersiz kaldığı durumlar olabilmektedir.Bu noktada, tiyatrodan yararlanmak, tiyatro aracılığıyla gençlerin ve ergenlerin kendi sorunlarına bakmaları, onları tahlil ederek uygulanabilir ve kabul edilebilir çözüm yolları aramaları için Augusto Boal'in 70 li yıllarda poetikasını oluşturduğu Ezilenlerin tiyatrosu "Theatre of the Oppressed" tekniklerinden biri olan Forum Tiyatronun kullanılması rehber öğretmenin çalışmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Augusto Boal seyircinin sadece sahneyi izlemesi, ya da izlemenin yanı sıra eleştirel bir tavırla yaklaşarak eleştirel bilinç kazanmasının yetmeyeceğini bunun yanı sıra sahneye çıkıp kahramanın olaylara müdahale etmesini ve değiştirmesini dönüştürmesini önerir. Yani seyirci pasif konumdan aktif konuma geçmeli, seyirci-oyuncuya dönüşmelidir. Seyirci sahneyi kendi yaşamı için bir prova alanı olarak kullanmalıdır. Tiyatro bu fırsatı seyirciye vermelidir. Öyle ki seyirci tiyatrodan çıktığında gerçek yaşamda yapması gereken şeylerin provasını yapmış olarak ay-

rılmalıdır ve artık, olası durumlarda ne yapacağını bilmelidir. Bu nedenle "Forum Tiyatro" homojen seyirci grupları için yine o seyircilerin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak hazırlanır ve sunulur. Seyirci için sahnedeki kişiler sorunlar tanıdık olmalıdır ki sergilenen soruna çözüm araması ve bulması gerçekçi ve inandırıcı olsun.

Bu tarz tiyatro üç temel işleve sahiptir.

Eğitsel olma durumu: Öğrencilere yönelik hazırlanan program kapsamında öğrenci kendi sorununa kendi çözüm bulma noktasında yetişkinlere de ipuçları verecektir. Ayrıca birbirlerinin düşünceleri yetişkinlerden daha önemli olduğu bu dönemde akran eğitimi de devreye girecektir. Akran danışmanlığında, akran danışmanlar akran danışanlara onların düşünce ve duygularını anlamalarını sağlama, yaşadıkları sorunun çözümüne yönelik seçenekleri açığa çıkarma, onları destekleyici bir ilişki sunma ve onların kendi çözümlerini bulmalarını kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Buradaki önemli nokta Akran danışmanların akranlarına yardım ederken ne yapmaları gerektiğini söylemek ya da tepeden bir bakışla öğüt vermek değil onlarla birlikte kendileri için en iyi çözümü bulmalarını sonuçlarını değerlendirme ve paylaşma olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle sergilenen sorun öğrencinin bakış açısıyla ele alınarak diğer yaşıtları ile birlikte çözüm aranacaktır. Bu sırada ergenlerin ya da gençlerin o sorunun ortaya çıkma nedenleri beklentileri, korkuları, rahatsızlıkları konusunda da rehber öğretmene ipuçları vereceklerdir. Terapötik (tedavi edici) olma durumu: Seyirci sahnede kendini görmesi (yalnız olmadığını benzer sorunları başkalarının da yaşadığını görmesi) terapötik açıdan önemli olmakla birlikte, kendi sorununu tiyatro sahnesi gibi gerçekliği olmayan, güvenli, ama gerçeğe göndermeler yapan sanal bir ortamda çözmeğe çalışmasının sağaltım gücü de ortaya çıkmaktadır.Toplumsal olma durumu: Yaşanan sorunların toplumsal boyutları olduğu, çözüm ya da çözümsüzlük sürecinin olumsuz etkileri tüm toplumu etkilediği düşünülürse çözümün de birlikte aranması uygulanabilirliğinin yine hep birlikte bulunması yöntemin geçerliliğini de sınayarak göstermektedir.

Rehber öğretmenin kendisine gelen sorunu oyunlaştırması ve o oyunu küçük bir öğrenci grubuyla sahnelemesi ve çözümünü yine o çocuklardan veya okuldaki diğer öğrencilerden istemesi rehber öğretmen için önemli bir kolaylaştırıcı durum olacaktır.

Forum Tiyatro için hazırlanan oyunda sorun eğer sadece sorunu yaşayan öğrenci ve sınıfını ilgilendiren bir durumsa sadece o sınıfa değilse, diğer sınıfların da hazır bulunduğu bir oturumla sergilenir. Sorun kriz noktasına kadar her yönüyle oyunda yer alır ve kriz noktasında kesilerek seyirciye dönülür "siz olsaydınız bu sorun karşısında nasıl davranırdınız, bu kardeşinizin yerine geçerek ona ne yapması gerektiğini oynayarak gösterir misiniz?" bu andan itibaren seyirci sahneye gelerek sorunu nasıl çözeceğini göstererek oynar. Oyuncular da sahneye gelen sorunu yaşayan öğrencinin yerine geçenler karşısında kolay değişimlere dönüşümlere izin vermez zira gerçek hayatta sorunların çözüm bulması çok kolay de-

ğildir. Böylece seyirci sürekli kabul edilebilir bir çözüm bulmak için düşünecek ve sahneye çıkıp deneyerek uygulanabilir olup olmadığını görecektir.Bu alanda yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok örnek bulunmaktadır. Türkiye'de de yapılan gözlem ve görüşmelerde gerek rehber öğretmenin, gerek diğer öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinde ve ilişkilerinde önemli farklılıklar olduğu şeklinde geri dönüşler alınmıştır. Ayrıca öğrenciler kendileri ve çevreleriyle ilgili farkındalıklarının arttığı, yetişkinlere empatiyle yaklaşabildikleri doğrultusunda düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Bu bildiri çerçevesinde Boal'in Ezilenlerin tiyatrosu tekniklerinden biri olan Forum Tiyatro'nun bir eğitim kurumu çatısı altında Rehber öğretmenlere sorun çözümünde yardımcı bir araç olarak kullanabileceği kuramsal temelleri, ne şekilde uygulanabileceği örnekleriyle açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Rehberlik, sorun çözümü, forum tiyatro

Eğitimde Dil ve Kültür: Dilin Linguokültürolojik Yaklaşım Esasında Öğretimi

ZEKİYA MAMUTOVA [1]

[1] *Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi*

rusridmam@mail.ru

Dil öğretiminin esası; bir milletin dünya anlayışı, felsefesi, psikolojisi, tarihi ve genel olarak manevi kültürünü dil vasıtasıyla kavrama konusunda öğrencilere yardımcı olmaktır. Dil, insanın dünya ile ilgili bilgilerinin oluşturulmasının en önemli bir aracıdır. Belli kültürün dili olan milli dilin bir kelimesi ise milletin kültürünün bir parçasıdır. Dilsel şekilde ifade edilen bilgilerin bir bütünü, belli milletin "dilsel dünya görüşü" olarak adlandırılan bir şeydir. Dil faktörlerini ve kültür olaylarını kıyaslyarak öğrenme, öğrencilerin dilbilimsel eğitimi konusunda yeni bir doğrultudur.Milli dil millet ile birlikte ortaya çıkıyor, o, milletin peyda olmasının hem sebebi, hem sonucudur.

Dil bilimde etnik dile 'Milli dil' denilir. Bu dil, Kırım yarımadasında yaşayan eski yerli ehalinin ana dilidir. Dil, halk kültürünün gelişimini ve biçimlendirmesini etkilemeye imkan yaratıyor. Buna karşılık halk kültürü de şahsiyet gibi zatlaşıyor. Böylece, dil, kültür ve şahsiyetin meselelerine esas yer ayırmasının gereği apaçık görünmekte. Çünkü pratik yönden kişiler arasındaki manevi ilişkiler, halkların etnik kültürü ve işbirliği tam kültürden kaynaklanıyor, kültürlerin ilişkileri ise bireylerin konuşmasında aktüeldir.

Amaç; Türk dilini ve Çağdaş Dilinin öğretme kapsamında linguokültürolojik gelenekleri de öğretmedir. Bunun, çağdaş gençlerin yetiştirilmesinde büyük öne-

mi vardır. Bununla ilgili olarak öğrencilerine Türk dilinin kelime hazinesini linguokültürolojik yaklaşım esasında öğretme yöntemlerini geliştirmeye ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Günümüzde bir dile hakim olmanın evrensel amacı, o dilin kültürüne kavuşma ve kültürlerin diyaloguna katılmadır. Söz konusu amaca kültürlerarası iletişim becerilerini oluşturma yoluyla ulaşılır. Dilin kelime hazinesi ise öğrenciler tarafından iletişim amaçlarına göre öğrenilir. Söz konusu araştırmada Türk dilinin etnik sözcükleri seçilmiş ve bunların ana leksik, sembolik ve fon anlamlarının analizi uygulanmıştır. Araştırmanın konusu kapsamında, manevi ve ahlaki kültürü ifade eden "aile", "ev" gibi leksik-semantik konseptleri ele alınır. Linguokültürolojik birimlere hakim olma, amaca uygundur ve etnik sözcükleri kullanma için gereklidir. Milli ve kültür unsuru herhangi bir dilde, onun kelime ve deyim hazinesinde ve sözdiziminde açık olarak izlenir. Bu yüzden, herhangi dili öğreterek bunun milli köklerini, kuruluş ve seslenme yöntemlerini belirlemek gereklidir.

Dil ve kültür izafiyetleşmesinin meselesi çokcihetlidir ve bu meselenin çözümünde dilbiliminde birkaç yaklaşımlar belirlendi ve dil öğreniminde okutma metodlartının ilerilevi muhim olduğunu da söyleyebiliriz.

Linguokültürolojik geleneklerin öğrenilmesi teorik-deneysel yolla, özellikle lingvokültürolojik araştırma vasıtasıyla uygulanır:

sözlük birimlerinin sözcüksel ve fon anlamların karşılaştırılması (akrabalık terimleri);

diller arası karşılaştırmalar

sözlük birimlerini veya varolan sözlerin yeni anlamlarını öğrenme;

sözlük birimlerinin durumsal anlaşılması (folklor metinleri esasında);

sözcüksel anlam ile ilgili malzemenin seçilmesi;

etnokültürolojik birimlerin kıyaslanması (atasözleri ve deyimler);

sözlerin yorumu (yorumun tek bir sözle değiştirilmesi).

Dil, halk kültürünün gelişimini ve biçimlendirmesini etkilemeye imkan yaratıyor. Buna karşılık halk kültürü de şahsiyet gibi zatlaşıyor. Böylece, dil, kültür ve şahsiyetin meselelerine esas yer ayırmasının gereği apaçık görünmekte. Çünkü pratik yönden kişiler arasındaki manevi ilişkiler, halkların kültürü ve işbirliği tam kültürden kaynaklanıyor, kültürlerin ilişkileri ise bireylerin konuşmasında aktüeldir.

Tüm diller sürekli biçimleme sürecinde bulunuyor, değişiyor, gelişiyor, onları geçmişi, bugünü ve geleceği vardır. Böylece, dil her zaman konuşma vasıtası olarak kullanılıyor. Çağımızda hep artılar ülke ve halkın kültürel, bilim ilişkileri 'dil ve kültür' ve 'dil şahsiyeti' gibi konular gelen dilbilimin ve sosyal dilbiliminin önemli meseleleri sırasına getiriyor. Bu konuların gerçek karşılıklı etkisini gösteren ilkiler, yaklaşımlar, kavramsal şemalar, bilim emsilelerin nazari yönden öğrenimi şu cehetten önemli bir yer almakta.

Anahtar Kelimeler : Dil, linguokültürolojik yaklaşım, polietnik ortam

Gelişimsel Eğitim İlkeleriyle Müzik Öğretimi

NAİLE RAHİMBEYLİ [1]
[1] *Azerbaycan Milli Bilim Akademisi Folklor Enstitütü*
nrahimbeyli@yahoo.com

Sunulan çalışmanın amacı müzik öğretmenlik sanatının özel özelliğini göstermek ve hangi yeni müzik teknolojileri müzik derslerinde kullanımı hakkında söz ve fikir söylemekten ibarettir. Bu amaç bir takım meselelerin çözümünde bir araya gelir: 1) müzik öğretmeninin faaliyetinin yaratıcılık özelliğini açıklamak; 2) okulda ders verirken hangi bilgi ve beceriye, tecrübeye sahip olmalı; 3) müzik teknolojileri belirlemek. Müzik eğitimine "yaratıcı yaklaşım" yöntemine dayanan geleneksel müzik pedaqoqikası bu yöntemi derslerde çeşitli faaliyet türlerinde görüyor - koro, müzik aletlerinde ifa, müzik teorisinin öğrenilmesi (not yazısı), doğaçlama (çocuklar yaratıcılık) vb. Son yılların çalışmaları gösteriyorki adı geçen faaliyetlerin formal uygulanması, yani çocukların yapay olarak görünen meşguliyeti, öğrencilerin tam olarak müzik-sanat faaliyetle meşgul olduklarından haber vermiyor. Pedagoji faaliyeti sırasında öğretmen kendi sonuçlarının elde etme yöntemini teorik açısından benimsiyor ve onları benzeri makamlarda kullanabiliyor. Ayrıca, pedagojik teoriye göre öğretmenin seviyesi onun faaliyetinde bulunan pratik pedagojik sorunların çözümünden bağlıdır. Her zaman kendi faaliyetinin özel özelliklerini incelerken, o onların gerçekleştirmek kanunlarının belli prensiplerini ortaya koymaktadır.

Birçok müzik öğretmenleri kendilerinin analitik becerilerinin olmamasından veya karşı yeterli olmamasından eziyet çekiyorlar. Bazen düşünülen ilk fikir kullanılır, cünki o daha "rahatdı" veya "artık test geçip". Sonuçta öğretmen yerleşik metot, şablondan kullanmış olur, bu ish süreci ise hiçbir olumlu sonlandırıcı vermiyor. Öğretmenin fəaliyyəinin yaratıcı başlangıcı onun kendi ixtisasına yiyelendiyi metodolojik, psikolojik, pedagojik kompleksleri dönüşüm erdirməkdə yer buluyor. Sadece bu durumda müzik öğretmeni için yaratıcı profesyonel şekilde kendini ifade ve kenditekmilleşmiş şekilde sünutluyor. Müzik öğretmeninin profesyonel düşünce strukuru komple bir sistemdir. O, birkaç seviyelerin işlevini (durum ve strateqiq) ve düşünce türlerinin (sanatsal be pedagojik) karşılıklı ilişkilerini içermektedir. Gelişmiş profesyonel düşünce öğretmen tarafından şu anda önemli olan günlük, güncel meseleleri çözen durum seviyesinden gelecek pedagojik perspektife dayalı strateqiq seviyedir (şagirlərin kültürel gelişimi, ders programları konularının tanımı). Profesyonel düşüncenin yapısı badiiliyin ve pedaqoqikanın varlığı profesyonel etkinlikte onun işlevsel özellikleriyle açıklanmıştır. Burada sanat başlangıç öğretmenin özel hazırlığının seviyesini güncelliyor, pedagojik başlangıç ise öğrencilerin yaratıcı potansiyelini gerçekleştirmeye hizmet eder.

Böylece, tetkik olunan iş bu gibi sonlandırıcı verebilir. Müzik öğretmeninin profesyonel düşüncesinin esas mahiyeti onun profesyonel yönünde gelişme şekillenen bilgi ve becerinin sentezinde, son amaçların yüksek maneviyatının yaratıcı özelliği ile bağlılığında kendini gösteriyor. Müzik öğretmenin mesleki faaliyeti özünde pedagojik, sanatsal-yaratıcı ve organizasyon etkinliğini karşılıklı ilişkisini öngörüyor. Aynı zamanda bu

faaliyetlerin her biri iki farklı taraftan incelenir: analiz, genelleme ve duygu, hissiyat, motif. Gelişmekte olan müzik eğitiminin sonucu işte öğrencilerde müzisyenlerin faaliyetleri hakkında doğru tasavvur yaratmaqdı - besteci, icracı, dinleyici bir arada. Öğrenciler bu faaliyetleri insanın yaratıcı potansiyelinin yüksek şekillenme, içlerinin entelektüel ve duygusal ifadesi ve insanın şekillenmesinin, değişiminin ihtiyacı gibi kiymetlendirilir. Modern öğretmen - öğrenci ilişkileri aşağıda ki gibi sonlandır:

Erken okul yaşlarından sanatsal-yaratıcı sürecin modelleşme metodunu ders sürecine dahil etmek.

Her bir öğretmen sadece eğitimci değil, hem de öğretmen. Öğretmen ve öğrenci çalışanları arasında oluşan manevi bağlılık sadece bilgi elde etmekle yetiniyor, ayrıca kapsamlı geniş ilişkilere dönüşüyor.

Her bir öğretmen öğrencisine bireysel olarak yaklaşmalı ve iletişime girerek bilgisini ötürmelidir. Öğrencisinin çıkarlarını dikkate alarak onu ilgilendirmek ve değerli kimlik ve şahsiyet oluşturmak.

Bilimin temellerinin kavranması ne kadar zor olursa, o kadar da öğrencinin entelektüel bilgi bazasını takviye ederek bilime çekmek.

Anahtar Kelimeler : Müzik, sanat, öğretmen.

Akreditasyon Sürecine Girerken: Bir Sınıf Eğitimi Programının Öğrenci Perspektifinden Değerlendirilmesi

GÖNÜL SAKIZ [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

gonul.sakiz@marmara.edu.tr

Etkili öğretmen yetiştirme uluslararası bir çabadır. Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe kazandırılmasında önemli konulardan biri de eğitim fakülteleri programlarının yeterliklerinin geliştirilmesi ve akredite edilebilecek düzeye gelmesidir. Yetiştirilen öğretmen niteliğinin arttırılabilmesi için eğitim fakültelerinin akreditasyonu önem arz etmektedir (Sakız, 2016). Akreditasyon sürecine giren bir eğitim programının özdeğerlendirme raporu hazırlaması beklenir. Özdeğerlendirme raporu altı alt boyuta sahiptir. Bunlar, (1) öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, (2) öğretim elemanları ve yetiştirilmesi, (3) öğrenciler: öğrenci alımı, gelişimi, başarısı, rehberlik hizmetleri, (4) fakülte-okul işbirliği, (5) tesisler, kütüphaneler, donanım, (6) yönetim, (7) kalite güvencesidir (EPDAD, 2016). Programların özdeğerlendirme sürecinde öğrencilerin görüş ve önerilerine göre kendi işleyişlerini gözden geçirmeleri ve gereken düzenleme ve iyileştirmeleri yapmaları son derece önemlidir. Bu yaklaşım, programların akredite edilebilme olasılıklarını da artıracaktır.

Bu araştırmanın amacı, bir Sınıf Eğitimi programının geliştirilmesi gereken yönlerinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma

grubunu İstanbul'da yer alan büyük bir eğitim ve araştırma üniversitesinin Sınıf Eğitimi alanında okuyan 129 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin yaşı 19 ila 34 arasında değişmektedir (Ortalama = 20.69, ss = 1.47). Öğrencilerin 100'ü bayan (%77.5), 29'u erkektir (%22.5). Araştırmada, öğrencilerden kendi perspektif ve deneyimlerinden yola çıkarak Sınıf Eğitimi programının odaklanması gereken problemlerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerini yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin görüşleri dört temel alt başlık altında toplanmıştır. Bunlar, (1) ders materyalleri, ders işleniş şekilleri ve öğretim elemanı yeterliklerine ilişkin görüşler, (2) öğrenme ortamına ilişkin görüşler, (3) öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerine yönelik görüşler ve (4) tesisler, donanımlar, sosyal, kültürel ve sportif imkânlara yönelik görüşler. Öğrenciler ayrıca problemlere ilişkin kendi önerilerini de geliştirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(1) Okutulan kitapların ihtiyaçlara, değişim ve gelişimlere cevap verecek özelliklere sahip olması, sürekli aynı kitapların okutulmaması

(2) Eğitimde ileri teknolojilerin kullanılmaya başlaması nedeniyle öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı konusunda yeterliklerinin geliştirilmesi, bilgisayar derslerinde temel bilgisayar bilgisi yerine ileri eğitim teknolojilerine yönelik dersler verilmesi ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi

(3) Derslerin öğretim kadar eğitim odaklı olması

(4) Ürün odaklı olmak yerine süreç odaklı değerlendirmelerin daha sıklıkla yapılması

(5) Tek tip öğretmen yetiştirme davranışından kaçınma

(6) Öğrenme ortamlarını işbirlikli çalışmaya uygun olacak şekilde tasarlama

(7) Öğretim elemanlarının verdikleri emek kadar beklenti içine girmeleri, yüksek beklentiler için öğrencilere verdikleri emeği artırmaları

(8) Uzaktan eğitimle verilen derslerin sayısının azaltılması

(9) Stajın üniversite eğitiminin erken dönemlerinde başlaması

(10) İdeal öğretmenin nasıl olması gerektiği üzerinde daha fazla durulması

(11) Öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel etkinliklerin artırılması

(12) Öğretmen adayının çok yönlü olması gerektiğinden ilgili fırsatların artırılması

(13) Devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin belirli aralıklarla değerlendirilmesi

Akreditasyon sürecine hazırlanan eğitim fakülteleri programlarının öğrenci görüş ve memnuniyetine odaklanmaları zaruridir. Öğrencilerin eleştirilerine ve önerilerine kulak verilmesi, öğrenciler tarafından paylaşılan problemlerin çözümüne odaklanılma-

sı eğitim programlarının niteliğini artıracağı gibi aynı zamanda akreditasyon sürecinde programların özdeğerlendirme farkındalıklarını geliştirerek değerlendirmelerini daha objektif olarak gerçekleştirebilmelerine ve akreditasyon ekip ziyaretleri gerçekleştirilmeden eksikliklerini giderme konusunda adım atmalarına da imkân sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Akreditasyon, öğrenci memnuniyeti, sınıf eğitimi

Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna İlişkin Görüşleri

DUYGU SAĞLAM [1], CEYDA ÖZÇELİK [2]

[1] Bülent Ecevit Üniversitesi, [2] MEB

duygusaglam@beun.edu.tr

Küreselleşen dünyada gelişim ve bu gelişime bağlı değişim kaçınılmazdır. Toplumun her alanında değişim, çağın gereklerine ayak uydurmak, teknolojik gelişimleri takip edebilmek ve bireylerin gelişimine katkıda bulunmak için gerekmektedir. Eğitim de bu gelişime bağlı değişime tabi olan bir alandır. Eğitimin çağın gereklerine ayak uydurabilmesi için yeniliklere ayak uydurup sürekli bir devinim içinde bulunması gerekmektedir. Günümüzde eğitim kurumlarının yeniliklere ayak uydurup, gelişebilmeleri ve kalite kavramına ulaşabilmeleri için belli standartlara sahip olmaları gerekmektedir. Kalite, bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu olarak ifade edilebilir. Özdemir (1995, 379)'e göre kurumlarda kalite sağlanabilmesi için o kurumda görevli olanların da başarıya giden yolun kaliteden geçmekte olduğunun ve üretim esnasında hata olmaması gerekliliğinin bilincinde olması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında kaliteyi sağlama çalışmaları akreditasyon adı altında yürütülmektedir. 'Akreditasyon, kuruluşların üçüncü bir tarafça belirlenen teknik ölçütlere göre çalıştığının bağımsız ve tarafsız bir kuruluş tarafından onaylanması ve düzenli aralıklarla denetlenmesi' olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2004). Öğretme ve öğrenme, akreditasyon sürecinin en önemli öğeleridir. Eğitimin dünya standartlarını yakalayabilmesi için ilk önce öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak gerekir ve yetişen öğretmenler de daha nitelikli öğrenciler yetiştirmelidir. Bu yüzden, öğretmen yetiştirme programları yüksek kalite ve nitelikte öğretmen yetiştirme eğilimindedirler. Eğitim fakültelerine öğrenciler Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin uyguladığı Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'na girerek aldıkları puanların hesaplanmasıyla tercih etmeleri sonucunda yerleşmektedirler. Öğretmen eğitiminde aday öğretmenlerin seçiminden başlayarak, hizmete başlamadan önceki eğitim süreçlerinde dünya standartlarında eğitim verebilmek çok önemlidir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren nitelikli öğretmen yetiştirmek için çeşitli tip ve düzeyde birçok kurum görev yapmıştır. 1982 yılında bu görev üniversitelere verilmiştir. Yükseköğretim Kurulunca öğretmen yetiştirmede değişiklik ve yeniliklerin gerekli olduğuna karar verilmiş ve 1996 yılında YÖK ve Dünya Bankası'nın

birlikte yürüttüğü hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sistemini de kapsayacak şekilde değişiklikler yapılmıştır. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilip okulların yeniden düzenlenmesinin ardından 1998-1999 öğretim yılı itibariyle üniversitelerin eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu projenin amaçları doğrultusunda programlar geliştirilmiş, eğitim-öğretim materyalleri kullanılmaya başlanmış, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerinin yolu açılmış, pedagojik formasyon dersleri ve zorunlu derslerde düzenlemeler yapılmış ve öğretmen eğitiminde uygulama okulları gibi yararlı uygulamalar başlatılmıştır (YÖK, 1998).

Bu araştırmanın amacı, Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanlarının programların akreditasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla 'Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarına yönelik neler yapılmaktadır?' sorusu yanıtlanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)'nin yayınlamış olduğu EPDAD Akreditasyon El Kitabı (2016)'nın 'Öğretim Elemanlarına Sorulacak Sorular' bölümünden alınmıştır. Görüşme formu; kişisel bilgiler, öğrenci özellikleri, öğrenme-öğretme süreci, eğitim ortamları ve fakülte etkinlikleri olmak üzere 5 bölümü içeren sorulardan oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Toplanan verilerin ışığında, akreditasyon sürecine girerken üniversitelerdeki öğretim elemanlarının görüş ve önerilerine başvurularak, eksiklik ve sınırlıkların tamamlanması gerektiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitimde kalite ve standartları yakalayabilmek için üniversitelerin eğitim-öğretimin her alanında kendilerini geliştirmeleri gereğine ulaşılmıştır. Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarının gelişen eğitim ortamları ve uygulamalarına kayıtsız kalmaması gerektiği ve kalite çalışmalarına önem vermesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, Kalite, Öğretmen Yetiştirme, Yükseköğretim

Öğretmen Adaylarının Programların Akreditasyonuna İlişkin Algıları

FATMA ÜNAL [1], NURİYE SEMERCİ [1], ÇETİN SEMERCİ [1]
[1] *Bartın Üniversitesi*
drfatmaunal@gmail.com

Her alanda gelişme ve değişimlerin vazgeçilmez olduğu günümüzde bütün kurumlar kendilerini yenilemek ihtiyacındadır. Yenileme ihtiyacı beraberinde bir kali-

te arayışını getirmekte ve kalitenin güvence altına alınması ve sürdürülebilir olması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimle ilgili kurumların da kalitesinin arttırılması, sürdürülebilir bir gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Eğitimde en önemli öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenin rolleri zaman içinde değişmiş ve değişmeye de devam edecektir. Bu değişime uyum sağlamanın ötesinde sürdürülebilir bir gelişim sağlamak ise öğretmenlerin kalitesinin arttırılması ve bu kalitenin izlenmesi ile mümkün olacaktır. Aynı zamanda, öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin arttırılmasına ve sürekli geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç için geliştirilen önemli modellerden birisi ise akreditasyondur. Latince kökenli Fransızca bir sözcük olan "accreditation = akreditasyon" güvenilir ve inanılır olma hâlidir. Güvenilir olmanın izlenmesi; güvenilir, inanılır olduğunu belirtmek ise yine Fransızca'da "accrediter= akredite" eylemi ile ifade edilir. Buradan yola çıkılarak akreditasyon "Bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme süreci" olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir izlemeden yani akreditasyondan amaç ise kurumların ürün kalitesini artırmak; bu bağlamda kurum çalışanlarının motivasyonlarını artırmaktır. Öğretmen eğitimi veren eğitim fakültelerindeki programların akreditasyonu ile hem eğitimin niteliğinin arttırılması ve bunun sistemli olarak geliştirilmesi hem öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması hem de eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (öğrenciler, okullar, veliler gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır.

Akreditasyon, çoğu zaman yanlış algılandığı için kurumları ve yöneticileri korkutan kelime olarak bilinir. Oysa akreditasyon; ulusal ve uluslararası düzeyde tanınmayı kolaylaştırma, büyümenin temel taşı, bir yaşam savaşı, kaliteye kalite katma çabasıyla varolmanın tescillenmesi anlamına gelmektedir. Akreditasyon minimum standartlarla yapılan bir ölçme ve değerlendirmedir. Türkiye'de öğretmen eğitimi akreditasyon çalışmalarında; başlangıç, süreç ve ürün standartları bulunmaktadır. Bu standartlara bağlı olarak, öğretim, öğretim elemanları, öğrenciler, işbirliği, fiziksel altyapı, yönetim ve kalite güvencesi olmak üzere yedi alan vardır. Bu alanlar bağlamında da 40 standart belirlenmiştir.

Akreditasyondaki standartlar; tep tipliliği, tek düzeliği beraberinde getiren bir olgu olan standardidasyon olarak algılanmamalıdır. Akreditasyon uygulamalarında standart ile kastedilen, eğitim kurumlarının çeşitli yönlerden belirli bir hedefi gerçekleştirmiş olmaları, çıtanın altına düşmemeleridir. Çıtanın bulunduğu yükseklik, meslektaşların uygulamalarına ve toplumun beklentilerine göre şekillenmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının önemli paydaşlarından biri olan öğretmen adaylarının akreditasyona ilişkin algıları ise standartlardaki hedeflerin gerçekleştirilmesinde oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algılarının belirlenmesidir.

Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda bir ölçek geliştirilmiştir. "Öğretmen Adaylarının Programların Akreditasyonuna İlişkin Algıları Ölçeği", 32 maddelik olup "1=Hiç, 2=Az, 3=Kısmen, 4=Çok,

5=Çok fazla" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek pilot olarak Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği (56), Sınıf Öğretmenliği (41) ve Matematik Öğretmenliği (44) üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan rasgele seçilmiş 141 öğretmen adayına uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, 0.865'tir. Bartlett test değeri 2.432 şeklindedir. Açıklanan varyans değeri 34.453'tür. Faktör yükleri 0.381-0.759 arasında değişmektedir. Ölçek, nitelik (11 madde), mekân (6 madde), kütüphane (8 madde) ve kalite (7 madde) olmak üzere dört ana tema ve toplam 32 madde üzerine kuruludur. Geliştirilen ölçek kullanılarak Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının program akreditasyonlarına ilişkin algıları betimlenmiştir. Çalışmaya toplam 134 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şunlardır: Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının program akreditasyonlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre (Kadın: 93, Erkek: 41); nitelik ($t=0.134$, $p>0.05$), mekân ($t=-0.231$, $p>0.05$), kütüphane ($t=0.114$, $p>0.05$) ve kalite ($t=-0.401$, $p>0.05$) temalarında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği (71) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (63) programları arasında istatistiksel olarak; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine nitelik ($t=3.416$, $p<0.05$), mekân ($t=2.202$, $p<0.05$), kütüphane ($t=3.566$, $p<0.05$) ve kalite ($t=3.513$, $p<0.05$) temalarında bir farklılık bulunmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının akreditasyon süreci ile eğitim niteliğinin arttırılması ve sürekli bir izleme ile sistemli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde, kaliteye kalite katarak bir varolma çabasının tescillenmesinden bahsedilebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, akreditasyon, öğretmen eğitimi programları.

Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Akreditasyonuna İlişkin Görüşleri

CEYDA ÖZÇELİK [1], DUYGU SAĞLAM [2]

[1] MEB, [2] Bülent Ecevit Üniversitesi

ceydakara1@gmail.com

Yaşadığımız yüzyılda endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde, teknolojik değişim ve gelişimleri takip edebilmek için yoğun bir çaba harcanmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için, her alanda bilgili, temel becerilere sahip birey yetiştirmenin önemi büyüktür. Eğitimin bireyin doğduğu andan başlayıp, ölünceye kadar devam etmesi, eğitimin çok uzun ve geniş bir süreç olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla bu süreçte eğitime düşen sorumluluk giderek artmıştır ve mevcut eğitim sistemleri bu süreçte eleştirilere maruz kalmıştır. Değişim ve yeni-

leşmeyi ciddiye alıp kendi iş alanları üzerinde çalışmalar yapan, lider olma düşüncesiyle hareket eden farklı alanlarda birçok örgütlenme ortaya çıkmıştır. Bu örgütlenmelerden eğitim sistemimiz de etkilenmiş ve eğitimde kalite gibi bir oluşum ortaya çıkmıştır.

Eğitimin ekonomi, tıp, mühendislik vb. gibi diğer alanlarla benzerlik gösteren yaklaşımları, üretim süreci ve ürünleri mevcuttur. Dolayısıyla kaliteyi müşteri talebi olarak gören kalite yönetimi eğitimde de öğrenenin talebini karşılamak üzere bir örgütlenme içinde olmuştur (Karaca, 2008, 64). Eğitim kurumlarının amacı öğrencilerin memnuniyeti ve topluma nitelikli iş gücünü kazandırmak olduğuna göre bu durum sunulan hizmetin kalitesine göre değişim gösterecektir. Sunulan hizmetin kalitesini etkileyebilecek eğitim öğretim kurumunun her öğesi (öğretmen, öğretim elemanı, idari personel, yönetici, öğrenci ve fiziki şartlar) öğretimde kaliteyi artırmada sorumlu ve etkili olacaktır. Bu öğeler arasında olan uyumlu ve dinamik bir ilişki kaliteyi üst düzeye taşımakla birlikte, oluşan her hangi bir eksiklik de kaliteyi olumsuz yönde etkileyecektir. Bu öğeler arasında yer alan öğretmen, eğitim çalışmalarını etkileyecek en önemli unsur olarak görülmekte ve bu yüzden öğretmenlerin yüksek kalitede olması kurumlar tarafından hedeflenmektedir. Öğretmene istenilen niteliği kazandırma görevi de yüksek öğretim kurumlarına aittir. Bu anlamda yüksek öğretimin son yıllarda kalite güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışmaları giderek hız kazanmıştır.

Nitelikli öğretmenin yetişme sürecinde kurumların sadece iyi bir alan bilgisini vermesi yeterli gelmeyecektir. Bunun yanında öğretmenin ihtiyacı ve ilgisi doğrultusunda donanımlı olmasından sorumlu olmalıdır. Öğretmen adaylarından pedagojik becerilere sahip, farklı yöntem ve teknik kullanma düzeyi yüksek, alanla ilgili kaynaklara erişimde ve kullanmada özgür olmaları beklenir. Aksi takdirde niteliksiz mezunlar oluşacak ve bu mezunlara tekrar eğitim vermek için para ve zaman harcanmak zorunda kalınacaktır. Öğretmen adaylarının bu özelliklere sahip olmasında katkısı olacak kişiler de öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının yeniliğe ve değişime açık olması, farklı öğretim programlarını öğrencilere sunmaları, kişisel özelliklerinin olumlu olması, mesleki yeterliliklerinin niteliği kaliteyi olumlu yönde etkileyecektir. Rekabet ortamındaki eğitim fakültelerinin, öğretmen olmak isteyen adaylara gerek sosyal, kültürel gerekse fiziksel, eğitsel imkânları sunarak seçilen kurum olmak için çaba harcamaları beklenmektedir.

Bu araştırmada Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının programın akreditasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı 3. ve 4. sınıflarında devam eden, öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olup nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplamak için eğitim fakülteleri programlarını değerlendirme ve akreditasyon derneği (EPDAD, 2016) el kitabında yer alan, öğretmen adaylarına yöneltilebilecek 11 maddelik görüşme soruları seçilmiştir. Görüşme sorularında öğretim elemanına, uygulama okuluna, fiziki şartlara ve programla ilgili kaynağa ulaşma şekillerine yönelik sorular bulunmaktadır.

Görüşme sonucunda elde edilecek verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma grubundaki öğretmen adayları için Ö1, Ö2, Ö3, … şeklinde kodlama yapılarak sorular belirli temalar altında toplanmıştır.

Toplanan veriler neticesinde öğretmen adayları, öğretim elemanlarının konular hakkında bilgili ve uzman kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları dersliklerin büyüklüklerinin iyi, fakat tahtaların kullanışsız ve sınıfların soğuk olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından yeterli dönüt aldıkları ve iletişim içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın, öğretmen eğitimi kalitesinin artırılması, öğretmen eğitimi niteliğinin güvence altına alınması ve eğitimin sistemli olarak geliştirilmesi bakımından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, akreditasyon, öğretim elemanı, kalite

Öğretimsel Web 2.0 Araçları Eğitiminin Aday Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Algılarına Etkisi

M. BETÜL YILMAZ [1]

[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi*

mbetul.yilmaz@gmail.com

Günümüzde öğrenme ve öğretme ortamlarında dijital teknolojilerin kullanılması; yeni neslin ihtiyaçları, eğitimin hizmet verdiği toplumun doğallıkla kullandığı teknolojileri bünyesine alması gereği, öğrenmeyi destekleyici araç olma özelliği gibi nedenlere dayalı olarak yoğun bir şekilde desteklenmektedir. Son yıllarda bu dijital teknolojilerin öğrenme ortamlarındaki yansımalarından bir tanesi de Web 2.0 araçlarıdır. Bu araçlar, öğretmen, öğrenen ve materyal arasında eğlenceli, anında ve çok yönlü etkileşime imkân tanıyan ve her gün yenilerinin piyasaya sürüldüğü gözlemlenen araçlardır. Öte yandan söz konusu araçlar mevcut öğretmenler ve öğretmen adayları için tanınırlığı ve kullanılabilirliği yüksek araçlar değillerdir. Önemli bir kısmının üç yaşını bile doldurmadığı düşünüldüğünde öğretmenlere ve adaylara bu tür araçların derslere nasıl entegre edileceğine yönelik eğitim verilmesi gereği net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada matematik öğretmen adaylarına böyle bir eğitimin verilmesinin bu adayların derslerinde teknoloji kullanımına yönelik algılarında bir etki yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırma tarama türünde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde açılan pedagojik eğitim formasyon programına katılan matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. Grupta bulunan 69 aday öğretmenden; dersi bırakan, öntest ve sontesti doldurmayan veya hatalı/eksik dolduran ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmayanlar dışarıda bırakılmış ve araştırma 50 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Gruptaki aday öğretmenlerin yaşları 21 ilâ 45 arasında değişmektedir ve ortalaması 25,2'dir.

Araştırmanın veri toplama aracı, öntest ve sontest olarak kullanılan, Öksüz, Ak ve Uça (2009) tarafından geliştirilmiş 73 maddelik "ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği"dir. Ölçeğin orijinal çalışmasında .96 olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) eldeki çalışmada .88 bulunmuştur. Ölçeğin 'matematik öğretiminde teknoloji kullanımının gerekliliği', 'matematik öğretiminde teknoloji kullanımının avantajları' ve 'matematik öğretiminde teknoloji kullanımının dezavantajları' şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır. Orijinal ölçekte sırasıyla .95, .96, .84 olarak verilen iç tutarlılık katsayıları bu çalışmada yine sırası ile .88, .93 ve .75 olarak hesaplanmıştır. 50 kişilik grup için yapılan Shapiro Wilk normallik analizleri ve incelenen histogram normallik şartlarının üç alt faktör için de öntestlerde sağlandığını göstermiştir. Ancak son testlerde sadece üçüncü alt boyut için normallik şartlarının sağlandığı görülmüş ve tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra yapılan analizlerde gruplar arası farkları anlamak için bağımlı gruplar t testi yanı sıra Wilcoxon işaretli sıralar testi analizler gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler için SPPS 21.0 kullanılmıştır.

Araştırmada aday öğretmenlere özellikle ilköğretim matematik dersi için uygun olabilecek etkileşimli Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağı ile ilgili uygulamaya dönük 14 haftalık bir eğitim verilmiştir. Aday öğretmenler yirmi civarında Web 2.0 aracının nasıl kullanılacağı ve etkili bir şekilde derse nasıl entegre edileceği ile ilgili öğrenci merkezli eğitime tabi tutulmuşlardır.

Çalışmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin algıları ile ilgili ortalamalar her üç alt boyutta da artmıştır. Eğitim sonrasında grubun 'matematik öğretiminde teknoloji kullanımının gerekliliği' algısı 3.93'ten 4.07'ye; yine 'matematik öğretiminde teknoloji kullanımının avantajları' algısı 3.86'dan 4.04'e yükselmiştir. Aday öğretmenlerin öntest ve sontest uygulamaları ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır [sırasıyla $Z= -2.907$, $p<.01$ ve $Z = -3.179$, $p<.01$]. Bulgulara göre grubun eğitim öncesinde olduğu gibi eğitim sonrasında da bu alt boyutlarla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamaları beşli Likert düzeninde 'katılıyorum' seçeneğinde toplanmıştır ve eğitim sonrasında bu algının istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı, diğer bir deyişle katılma fikrinin güçlendiği anlaşılmaktadır.

Bulgularda ilginç olan nokta, olumsuz maddelerden oluşan 'matematik öğretiminde teknoloji kullanımının dezavantajları' ile ilgili algılarının da ortalamasının 2.45'ten 2.88'e yükselmesidir. Buna göre aday öğretmenlerin dezavantajlar konusundaki algıları 'katılmıyorum' seçeneğinden 'kararsızım' seçeneğine doğru değişmiştir. Bu alt boyut için yapılan bağımlı gruplar t testi analizleri de öntest ve sontest üçüncü alt boyut ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir ($t(49) = -4.803$, $p<.01$).

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımının gerekliliği ve yararları hakkında zaten var

olan olumlu algılarının Web 2.0 araçlarının yoğun bir şekilde ve uygulamalı kullanıldığı bir eğitim sonunda güçlendiği görülmektedir. Nitekim literatürde benzer bulgulara sahip çalışmalara da rastlanmaktadır. Ne var ki aynı öğretmenler bu uygulamalar sonucunda bu araçların kullanımının daha önceden görmedikleri bazı dezavantajları olduğunu fark etmiş ve bu konuda kararsızlığa kapılmışlardır. Diğer bir deyişle matematik öğretmen adayları bir yandan derslerinde teknoloji kullanılması gerektiğine ve bunun avantajları olduğuna 'katılmakta' diğer yandan ise bu durumun dezavantajları olup olmadığı konusunda 'kararsız" kalmaktadırlar. Literatürde bu durumun yaşanmasına neden olabilecek; öğretmen adaylarının bu yeni teknolojilerin kullanıldığı öğretim ortamları ile ilgili deneyimlerinin sınırlı olması, Web 2.0 araçlarının önemli bir kısmının Türkçe dil desteği vermemesi, bu teknolojileri kullanmanın asgari düzeyde de olsa bir beceri gerektirmesi gibi gerekçelere rastlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Teknoloji entegrasyonu, matematik öğretimi, Web 2.0 araçları

Almanya'da Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Dersleri Öğretmen Eğitiminde Yeterlilik ve Standartlar

İREM PAMUK [1], AKİF PAMUK [2]

[1] İstanbul Üniversitesi, [2] Marmara Üniversitesi

iremkab@gmail.com

Eğitimde kalitenin sağlanması ve arttırılması, birçok başka parametreye de bağlı olmakla birlikte, öğretmenlerin yeterlilikleriyle yakından ilgilidir. Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli aktörleridir. Programların, öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken yeterlilikleri edinebilmelerine olanak sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle programlar, belirli standartlar doğrultusunda şekillendirilmektedir.

Almanya'nın tarihsel arka planı göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin dönüşümünü de takip etmek kolaylaşacaktır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Doğu ve Batı Almanya olmak üzere iki ayrı devlete bölünmesi, 1955'te başlayan 'kültürel yönden yakın ülkelerden' işçilerin göç etmesine ve de 1961'de Berlin Duvarı'nın inşası ile Batı Almanya'ya günübirlik gelen iş gücünün birden kesilmesi, Türkiye'den de işçi göçlerinin gerçekleşmesine sebep olmuş ve bu süreç de toplumsal bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Almanya, misafir işçi göçleri ile ekonomik mucizeyi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Misafir işçi göçleri, Almanya için birçok yönden önemli bir dönüm noktasıdır. Etnik ve kültürel yönden çok farklı ülkelerden insanların Gastarbeiter (misafir işçi) adı altında çalışmaya gelmesi ve Almanya'da kalıcılaşması, zaman içinde Almanya'nın heterojen bir toplumsal yapıya sahip olmasına yol açmıştır. Toplumsal yapı, eğitim amaçlarını belirleyen önemli

unsurlardandır. Bu nedenle çokkültürlü Almanya'da, eğitim de toplumsal dönüşümden payına düşeni almıştır ve günümüzde çoğulculuğu temel alan, kültürler arası bir boyut taşımaktadır. Müfredatta yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri, bireyin, kendisiyle, zamanla, mekânla, diğer insanlarla ve toplumla etkileşimi temelli derslerdendir. Bireyin fikirlerinin oluşmasında, bireysel ve kolektif kimlik inşasında, aidiyet gelişiminde ve vatandaş olarak toplumda yer almasında bu dersler ve öğretmenleri, önemli role sahiptir.

Almanya'da eğitim sisteminin yapısı, eyaletler ve yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Federal yapı, her eyaletin kendi gerçekliğine özgü eğitim sistemi ve uygulamaları geliştirmesine olanak sağlar (Busemeyer, 2013: 135; Hoff, 2001: 824). On altı eyalete sahip Almanya'da, eğitimin kalitesinin sağlanması ve alan öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için yerine getirmeleri beklenenlerin genel çerçevesi, Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı tarafından, "Öğretmen Eğitiminde Eyaletlerin, Alanın Bilimsel İçeriğinde ve Didaktiğinde Ortak Beklentileri" olarak belirlenmiştir. Bu çerçeve, temel görevleri; amaçlanan ve bilimsel bilgiler doğrultusunda şekillendirilen eğitim- öğretim süreçlerini planlama, düzenleme ve yansıtma ve de bireysel ve sistematik değerlendirme (Standards für die Lehrerbildung, 2014: 3) olan öğretmenlerin, genel öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin yanı sıra alan öğretmenlerinin sahip olması gereken genel standartlar ve yeterlilikleri içermektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık aşamasında, alanın kendine özgü yeterliliklerini de edinmeleriyle, genel öğretmenlik yeterliliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu çerçevede, her bir ders için, dersin öğretmeninden beklenen, alana özgü yeterlilik profili ve öğrenme içerikleri belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı, Almanya'nın tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri öğretmen eğitiminde yeterlilik ve standartlarını inceleyerek akreditasyon ve değerlendirme sürecinde nasıl temel alındıklarını tartışmaktır. Çalışmada, 2016 yılında Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı tarafından güncellenen "Öğretmen Eğitiminde Eyaletlerin, Alanın Bilimsel İçeriğinde ve Didaktiğinde Ortak Beklentileri" çerçeve metni incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bağlamında, ilgili çerçeve metne doküman incelemesi yapılmış, bulgular içerik analizi yapılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Almanya'da tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin öğretmen eğitiminde yeterliliklerine bakıldığında, her bir ders için mesleki yeterliliği temel alan, alana özgü temel yeterlilik profilleri oluşturulmuştur. Bu temel yeterlilik profili, öğretmen adaylarının mezun olduklarında sahip olmaları gereken temel bilgi ve becerileri içermektedir. Ayrıca bu temel çerçeveye ek olarak her bir ders için Ortaöğretim I ve Ortaöğretim II kademelerinde öğrenme içerikleri ve alana özgü temel yeterlilik çerçevesi (didaktiği) belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Almanya, tarih, coğrafya, vatandaşlık, öğretmen eğitimi, yeterlilik, standart, yeterlilik profili, öğretmen adayı

Nafi Atuf Kansu'nun Öğretmene ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı

MEHMET BAŞARAN[1], İSMAİL ÇELİK[2]
[1] Muş Alparslan Üniversitesi, [2] Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
mehmetbasaranoglu@gmail.com

Günümüzde bilim ve teknoloji gibi alanların yanında eğitimsel açıdan ilerlemeler, farklılaşmalar, yönelimler olmaktadır. Bu gelişmeler, eğitim kurumlarının yapısı, amacı, içeriği, ölçme ve değerlendirme süreci, yöntem ve teknikler gibi konulardaki değişimleri de beraberinde getirmiştir. Eğitim ile ilgili değişim ve gelişmeler devam ederken, bu sistemin ana uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerde bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışmak durumundadırlar. Modern zamanın ve toplumlarının gereksinim ve değerlerine uygun bireylerin, vatandaşların, yöneticilerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin üç temel unsuru olan eğitim programları, öğrenci ve öğretmene gereken ehemmiyetin verilmesiyle mümkündür. Öğretmen eğitim sürecinde diğer tüm öğelere mana kazandıran ve eğitimin meydana gelmesinde en büyük etkiye sahip ögedir. Çağın koşullarına göre ortaya çıkan gelişmeler ışığında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak öğretmenin sahip olması gereken temel kişisel ve mesleki nitelikler, devamlı bir şekilde eğitimciler tarafından tespit edilerek onlara kazandırılmaya çalışılmıştır.

Tarihsel boyutta öğretmenlerin sahip olması gereken ve kaçınmaları icap eden faktörler birçok eğitimci tarafından söylenegelmiştir. Nafi Atuf Kansu'da bu eğitimcilerden biri olup Mutlakiyet, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet gibi eğitimle ilgili hızlı değişimlerin olduğu zamanlarda gerek Türkiye Cumhuriyeti'ndeki eğitim kurumlarında gözlem ve tecrübesi, gerekse yurtdışındaki eğitim kurumlarını araştırması ve incelemesi sonucu elde ettiği veriler eğitimsel açıdan büyük bir önem sahiptir. Saltanat dönemindeki okullarda eğitimini tamamlayan, II Meşrutiyet döneminde öğretmenlik, okul müdürlüğü gibi eğitim vazifelerinde bulunan, özellikle bu dönemde yurt dışı seyahatlerine çıkarak yabancı düşünür ve eğitim sistemleri hakkındaki düşüncelerini birçok dergide paylaşan, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ise eğitim sisteminin üst kademelerinde görev alan, gözden ırak olma isteği gibi sahip olduğu meziyetler sebebiyle eğitim tarihinde yeteri kadar değinilmemiş olan Nâfi Atuf Kansu'nun kitap ve makalelerindeki düşünceleri incelenerek öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bu çalışma, eğitimin en temel öğesi olan öğretmene gereken önemin verilmesi noktasında ciddi katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (incelemesi) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu yöntem bir zaman dilimi içerisinde üretilen belge ve dokümanların analizini olanaklı kılması açısından araştırma konusuna uygundur. Araştırmada herhangi bir sınırlandırma olmadan Kansu'nun tüm çalışmalarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veri kaynakları öncelikle birincil kaynaklardır. Bunlar Nâfi Atuf Kansu'nun

Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphane Seyfettin Özege salonundaki kitapları, Beyazıt Kütüphanesi İsmail Hakkı Us bölümündeki dergi koleksiyonlarındaki ve Cumhuriyet dönemi Türkçe eserleridir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi birbiriyle ilişkili belli kavram veya temaların anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Bu bağlamda Nafi Atuf Kansu'nun eserlerinde öğretmen unsuruna vurgu yapılan düşünceleri analiz edilerek sınıflandırılmıştır.

Araştırma sonucunda Kansu'nun eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenlik hakkındaki görüşleri şu şekilde ortaya konulmuştur: Eğitimin en büyük sorumluluğu öğretmene aittir. Öğretmenin öğrenciden şikâyet etme hakkı yoktur. Toplumu şekillendirecek olan öğretmenler kendi alanlarında yetkin olmalı, güncel konuları takip etmelidir. Her kitap bir muallime muhtaçtır. Muallim, derslerde ele aldığı kitapların uygulayıcısı olmalıdır ki çocuk üzerinde tesirli olabilsin. Taassup ve siyaset öğretmenin meslek hayatında kaçınması gereken iki önemli olaydır. Öğretmen bu olayları eğitim hayatına yansıttığı zaman çocukları ilgilenmeleri gereken olaylardan uzaklaştırıp birkaç kişinin tesirine bırakır. Böylece öğretmen çocuğun nezdinde kendi değerine gölge düşürmekle kalmaz aynı zamanda öğretmenin siyaset temelli oluşturacağı kurumlarda istikbal hayatı için de hastalıklı olur. Çocuğu etkilemenin en tesirli yolu ona zihninden ziyade kalbinden yaklaşmaktır. Öğretmen bunu yapabildiği sürece başarılı olur. Bu eğitim ise eğitim sistemindeki derslerden ziyade bütün hayatı kapsamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Nafi Atuf Kansu, öğretmen, eğitim, program

Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması

ESAT YILDIRIM [1]

[1] *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

esatyldrmm@gmail.com

Günümüz dünyasının eğitim ve öğretim anlayışı; sorgulayan, düşünen, üreten ve aktif bir şekilde eğitim ve öğretim ortamlarına katılan bir öğrenci yetiştirmektir. Bu nedenle günümüzde eğitim ve öğretimin sadece okul ortamında yapıldığı görüşü geçerliğini yitirmiştir. Dünya ülkelerinin birçoğunda uygulanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ülkemiz de 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu sebeple okul dışı öğrenme ortamının önemi daha çok artmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarına; tarihsel çevreleri, müzeleri, sanal müzeleri, doğal çevreleri, coğrafi alanları, resmi kurumları, özel kurumları, bilimsel ve sanatsal etkinliklerini, sosyal medyayı, ev ödevlerini örnek olarak verebiliriz. Bu okul dışı öğrenme ortamlarının en önemlilerinden biride müzede eğitimdir. Müze eğitimi; bugünü, geçmişi ve geleceği ilişkilendirerek, empati yaparak, kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıma ve bu kültürlere ait her türlü tarihi eseri anlama, koruma ve gelecek nesillere taşıyabilme anlayışı doğrultusunda müzelere yaşayan kurum kimliği kazandırma uğraşıdır. Daha geniş mana-

da müze eğitimi, müzede öğrenmek ve tecrübe kazanmak için planlama yapmak ve bu planları gerçekleştirmek olarak tanımlanmıştır. İnsanların yaşam boyu eğitimlerine katkı sağlayarak onların bilgilerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre müze koleksiyonlarından anlam çıkarması ve tecrübe kazanması olarak da tanımlanabilir. Müzelerde eğitimin amacı, müzelere eğitim işlevi kazandırarak toplumda bir müze kültürü oluşturmak ve insanlarda müzelere yönelik farkındalık yaratmaktır. Müze eğitiminin amaçları arasında, müzelerin; ziyaretçilerin hayal dünyasının kapılarını açmakla kalmaz aynı zamanda ziyaretçilere duygusal farkındalığı geliştirme imkanı da sağlamaktadır. Ulusal ve uluslararası birçok araştırma, müzelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının önemli derecede faydalarının olduğunu tespit etmiştir. Yapılan çalışmalarda müzelerin; öğretim programındaki konuların öğrenilmesine yardımcı olduğu, ders başarısını ve derse ilgiyi arttırdığı, yüksek düzey düşünme becerilerini olan yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini geliştirdiği, tarihsel düşünme becerilerine (zaman ve kronolojiyi algılama, tarihte değişim ve sürekliliği kavrama, tarihsel kanıtları kullanma, tarihsel empati yapma gibi) katkı sağladığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak geçmişten günümüze pek çok farklı uygarlığa ev sahipliği yapmış bu toprakların kültür hazinesinin değeri, yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, kültürümüzün korunması, kültürümüzün benimsetilip geleceğe aktarılması, geçmişimize sahip çıkma noktasında gelecek neslimize karşı bir borçtur. Ancak ülkemizin tarihi eser ve mekân zenginliği göz önüne alındığında, müzelerin eğitim amaçlı kullanımının çok düşük seviyede kalması, yurt dışında ise müze eğitiminin 19. yüzyıldan itibaren yoğun olarak uygulanıyor olması büyük bir tezattır. Bu açıdan öğretmen adaylarının bu bilince sahip bir şekilde yetişmeleri, gelecek kuşaklar için büyük bir önem taşımaktadır. Ülkemizde müzelerin eğitimde kullanılması ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda müzelerin daha çok tarih ve sosyal bilgiler öğretimi derslerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak özellikle sınıf öğretmenliği derslerinde müzelerin eğitimde kullanılması ile ilgili çalışmalara neredeyse hiç rastlanılmamıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenliği lisans programlarını incelediğimizde, sınıf öğretmenliği lisans programında müzelerin bir ders olarak yer almadığı, diğer derslerde ise eğitimde müzelerden yararlanılmadığı görülecektir. Oysaki müzede eğitimin faydalı ve etkili şekilde geçmesi için öğretmenin belli bir alt yapısı ve donanıma sahip olması ve bu konuda eğitim alması gerekir. Bu bağlamda yapılacak çalışmanın önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının müzelerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmada, araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfında öğrenim gören 21 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler içerik analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmen adayları müzede eğitimi; okuldaki konuların müzelerle ilişkilendirerek anlatılması olarak ifade etmişlerdir. Müzelerin öğrenmelerde kalıcılığı sağladığını;

tarihimizi ve kültürümüzü öğrenmede de müzelerin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin eğitimde müzelerden sık sık yararlanması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları; müzelerin görsel hafızayı güçlendirdiği ve tarihi kültürümüzü bizlere tanıttığı için eğitim programları içerisinde mutlaka yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Müzelere rahat ulaşmada ve müzelerin eğitim alanı olarak kullanılmasında "üniversitelere ve müze yetkililerine büyük görevlerin düştüğünü; bu görevlerin başında müzelere ücretsiz geziler düzenlenmesi ve müzelerle ilgili teşvik edici çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Müze, müzede eğitim, sınıf öğretmeni adayı

Osmanlı Klasik Çağı öğretimine Dair Tarih Öğretmenlerinin Algıları ve Görüşleri

AHMET ŞİMŞEK [1], MEHMET ALPER CANTİMER [2]
[1] İstanbul Üniversitesi, [2] Sakarya Üniversitesi
mcantimer@sakarya.edu.tr

Tarih öğretimi zorunlu eğitimin başladığı 19. Yüzyıldan itibaren vatandaşlık ve milli kimlik aktarımı noktasında gelecek kuşakları yetiştirmek için kullanılan en önemli ders olmuştur. Tarih öğretmenleri de bu amaçla yetiştirilmeye çalışılmış ve dersin içeriği, konularıyla bağlantılı olarak da uyguladıkları eğitim, öğretim modelleri, yöntemleriyle bu noktada okullarda saygın, örnek alınan kişiler olarak temayüz etmiştir. Öğretmenler devletin uyguladığı politikalarla özdeşleşmiş olarak kendilerini bu önemli misyon için önemini fark etmiş ve bu amaçla çalışmışlardır. Osmanlı Devletinden bugüne önemli tarih eğitimcileri olarak Abdurrahman Şeref, Selim Sabit Efendi, Ali Reşat Satı Bey, Faik Reşit Unat, Fuat Baymur, İsmayil Hakkı Baltacıoğlu, İbrahim Kafesoğlu, Mustafa Çağatay Uluçay gibi isimler sayılabilir.

Geçmişten günümüze, ülkemizde ders öğretiminin en önemli ayağını oluşturan tarih öğretmenleri ortaöğretim tarih derslerinin en önemli aktörüdür. Öğrencilerin derse uyumu, dersi dinlemesi, sevmesi ve öğrenmesi süreci ağırlıklı olarak öğretmen üzerinden yürümektedir. Bu sebeple tarih öğretmenleri Osmanlı tarihi ve klasik çağı ile ilgili algısı, programlarda yazılı olan kazanımların öğrenci tarafından algılanması ve davranış haline gelebilmesi için vazgeçilmezdir. Tarih öğretmenlerinin dönemsel algısı Osmanlı tarihi öğretimini ve öğrenci anlayışını biçimlendirmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ne düşündüğü ve tarih algıları önem kazanmaktadır. Lisans eğitimleri tamamlandıktan sonra eğitim- öğretim sürecindeki yenilikleri takip edip etmedikleri, öğrencilerin sorularına yaklaşımları ve tarih bilgisine, eğitimine olan yaklaşımları önem kazanmaktadır. Çağdaş öğretim modelleri ile ilişkisi ve bilgi düzeyi, tarihsel düşünme süreçlerini derse yansıtıp yansıtmadığı, materyal kullanımı, yenilikleri, akademik ve popüler tarihçiliğe bakış açısı dersin öğretim sürecine etki etmektedir. Öğretmenlerin Osmanlı klasik çağı tarihi ve öğretiminden

anladıkları dersin programıyla ne derece uyumludur ve öğretmenler çağdaş tarih öğretimiyle ilgili ne düşünmektedir? Soruları önem arz etmektedir.

Çağdaş tarih öğretimi sadece vatandaşlık ve kimlik aktarımından oluşmamakta, yapılandırmacı anlayış kapsamında ortaya çıkan yeni tarih ders programları çerçevesinde tarihsel düşünme basamakları ve tarih öğretiminin modern işlevleri üzerinde durmaktadır. Öğretmenler tarihsel düşünme becerilerini de bu kapsamda bilmeli ve ders öğretiminde uygulamalıdır. Bunlar kronolojik düşünme becerisi, Tarihsel kavrama becerisi, Tarihsel analiz ve yorum becerisi, Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisidir. Milli eğitim bakanlığı ve programlar çerçevesinde yenilikçi öğretim modellerini öğretmenlerin tanımaları dersin amaçlarıyla uyumlu bir şekilde verimli hale gelebilmesi için önemli görünmektedir. Tarih öğretmenleri, Milli eğitimi Bakanlığı tarafından hazırlanan özel alan yeterlilikleri kapsamında ifade edildiği gibi sosyal bilimlerin pek çok farklı alanında fikir sahibi olmalı. Sosyoloji, Felsefe, tarih felsefesi, tarih yazımı, arkeoloji, antropoloji, bilim tarihi gibi farklı alanlarda sahip olacağı bilimsel altyapıyı tarih derslerine uyarlayabilmeli, öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerine katkı sağlamalı, Osmanlı tarihini anlatırken salt kendi dünyamızdan değil, senkronik yaklaşımlarla dünya tarihinin farklı bölge, topluluk ve kurumsal yapılarını örnekleyerek dersi daha anlamlı hale getirebilmelidir.

Bu araştırma, Türkiye'de liselerde ikinci sınıfta okutulmakta olan zorunlu Osmanlı tarihi ve onun özelinde Osmanlı Klasik çağının öğretimini gerçekleştiren dört farklı okuldan seçilen öğretmenlerin Osmanlı tarihi ve klasik çağına özgü algılarını, gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacındadır. Bu okullar, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, İmam hatip Liseleri, Meslek Liseleridir. Görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde cinsiyet faktörü de göz önünde tutulmuş, görüşmeciler beş kadın beş erkek olarak seçilmiştir. Çalışma, nitel araştırma modellerinden birisini oluşturan durum çalışmasına dayalı gerçekleştirilecektir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile işlenecek ve sempozyum katılımcılarına, dinleyicilere sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Tarih, Osmanlı tarihi, Klasik Çağ, tarih öğretmenleri.

Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Programına İlişkin Görüşleri

HALİME DOĞAN [1], AHMET ŞİMŞEK [2]

[1] Munis Faik Ozansoy İlkokulu, [2] İstanbul Üniversitesi

halimeogretmen@gmail.com

Ülkemizde öğretmen yetiştirme kurumları 1848 yılından kurulmuştur. Öğretmen yetiştiren bu kurumlar ve programlar aradan geçen yaklaşık 170 yılda pek çok değişikliğe uğramışlardır. 1920'li yıllara kadar öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde ancak küçük değişiklikler yapılmıştır. Ancak Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde

ilkokul öğretmeni yetiştirmeye özel bir önem verilmiş ve geliştirilmesi amacıyla pek çok değişiklik yapılmıştır. 1926 yılında ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar "İlk Muallim Mektepleri" ve "Köy Muallim Mektepleri" olarak belirlenmiştir. 1953 yılında bu iki kurum "İlköğretmen Okulu" adı altında birleştirilmiştir. Bu okular ilkokuldan sonra 6, ortaokuldan sonra 3 yıl eğitim vermişlerdir. 1977-1978 eğitim öğretim yılına kadar lise seviyesinde 3 yıllık eğitim veren bu kurumların süresi, bu tarihten sonra 4 yıla çıkartılmıştır.

1989 yılına gelindiğinde öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK'e bağlanarak dört yıllık fakültelere dönüştürülmüşlerdir. 1997 yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştiren bütün eğitim fakültelerinde ortak bir program uygulamaya konulmuştur. Eğitim Fakültelerinin programları ise en son 2006- 2007 yılında Yüksek Öğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile değiştirilmiştir. Yapılan değişiklik kapsamında derslerin adları değiştirilmiş ve seçmeli ders sayıları artırılması gibi bazı yenilikler yapılmıştır.

Zorunlu eğitimin basamağında olan ilkokul öğrencilerinin çağın gereklerine uygun bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. İlkokul öğrencilerin çeşitli bakımdan yetiştirilmesinde en önemli görev sınıf öğretmenlerindedir. Eğitimin niteliği her alanda iyi yetişmiş öğretmenlere bağlıdır. Eğitim sisteminin gelişmesi ve nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi öğretmenin eğitiminden bağımsız olamaz. Bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştirme programının sürekli bir değerlendirme sürecine tabi tutulması ve nitelik bakımından donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren programların geliştirilmesi önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik mesleğine başlamış olan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili görüşlerini almaktır. Meslek yaşamına başlamış olan öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları dersleri değerlendirmeleri, lisans programlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmaya en son değişen lisans programında eğitim almış olan öğretmenler, eğitim aldıkları lisans programlarını değerlendirmişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunu 4'ü erkek ve 11'i kadın 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 2006- 2007 eğitim öğretim dönemi ve sonrası sınıf öğretmenliği lisans programına başlamış olmaları kriter olarak belirlenmiştir

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ve kişisel bilgiler formunun geliştirilmesinde uzman görüşü alınmıştır. Sorulara son halini vermek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası sorulara son hali verilmiştir. Bununla beraber veri toplamayı kolaylaştırması amacıyla sınıf öğretmenliği lisans programı fromu kullanılmıştır. Bu form öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları dersleri hatırlamalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersler gösterilmiştir. Öğretmenlerden bu dersleri gerekli ve gereksiz olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla beraber öğretmenlere 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuştur. Öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

Programda hangi dersleri gerekli olarak değerlendiriyorsunuz? Neden?

Programda hangi dersleri gereksiz olarak değerlendiriyorsunuz? Neden?

Meslek yaşamınızda ihtiyaç duyduğunuz hangi alanlarla ilgili dersler programa eklenebilir? Neden?

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğretim ve uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Sanat etkinlikleri, müzik, öğretmenlik uygulaması ve drama gibi derslerin sayılarının artırılması gerektiğini; bununla beraber zekâ oyunları, diksiyon, teknoloji okuryazarlığı ve çocuk oyunları gibi derslerin lisans programına dâhil edilmesinin faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sınıf öğretmenliği lisans programının geliştirilmesi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmenliği, lisans programı

Sınıf Eğitimi Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar ile İlgili Algıları

SÜLEYMAN GÖKSOY [1]

[1] *Düzce Üniversitesi*

suleymangoksoy@duzce.edu.tr

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, genelde nüfusu az ve dağınık olan yerleşim yerlerinde az sayıda öğrenci, fiziki kapasitesi yetersiz okul binası ve derslik ve yetersiz sayıda öğretmen ile yapılan eğitim öğretim faaliyetleridir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıf birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir öğrenci grubuyla bir öğretmen tarafından yapılan öğretimdir. Bu öğretimde sürecinde farklı yaş, sınıf ve yetenekteki öğrenciler aynı grup içinde öğrenim görürler. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda dersler, öğretmenli ve ödevli olarak gerçekleşmektedir. Bu okullarda öğretmenin kendisinin yönettiği, öğretmenin öğrencilerle doğrudan doğruya ilgilendiği, öğrencilere kılavuzluk ettiği, kazandırmak istenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile ilgili etkinliklerin öğrenciler ile birlikte yapıldığı saatlerdeki derslere öğretmenli dersler denirken, öğretmenin yönetiminde yapılmayan, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmek, beceriler edinmek durumunda kaldıkları, öğrencilerin kendi kendilerine meşgul oldukları saatlere ise ödevli dersler denilmektedir. Günümüzde Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hep-

sinde, ABD'de, Japonya, Avusturalya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır Alan yazında birleştirilmiş sınıflı ilkokullar küçük okullar olarak da adlandırılmaktadır. Türkiye'de sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar, birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yararlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da vardır. Türkiye'de küçük ve dağınık yerleşim birimlerinde bağımsız bir sınıf oluşturmaya kafi gelecek sayıda öğrenci bulunmaması birleştirilmiş sınıflarla öğretim yapılmasını zorunlu kılan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği yapanların tamamı, birleştirilmiş sınıflar uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip değildir. Mevcut araştırma ile mezun olduklarında birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda da öğretmenlik yapacak olan temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında okuyan son sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflı İlkokullar hakkında ne derece bilgi, beceri ve tutumlara sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmanın amacı mezun olduklarında birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda da öğretmenlik yapacak olan temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında okuyan son sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflı ilkokullar hakkında ne derece bilgi, beceri ve tutumlara sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu AİBÜ Temel Eğitim Bölümü son sınıfında okuyan öğretmen adayı öğrencilerin tamamı oluşturmuştur. Çalışma grubunu 108 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırma kapsamında araştırmacı kullanılan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Birinci görüşme formunda; birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının nerede yapıldığı, niçin yapıldığı, nasıl yapıldığı ve nelerin verildiği, sorulurken, ikinci görüşme formunda ise birleştirilmiş sınıflı okul uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Cevaplamalar yaklaşık 45 dakikalık sürelerde yazılmış ve toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiş, kategorilere ayrılmış ve frekans değerleri belirlenerek yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi son sınıf öğrencilerin; Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların bulunduğu yerler, birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının niçin yapıldığı, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ne/neler yapıldığı, birleştirilmiş sınıflı ilkokullar uygulamasının nasıl yapıldığı, birleştirilmiş sınıflı ilkokulların olumlu ve olumsuz yönleri hakkında gerekli bilgilere sahip oldukları söylenebilir. Ancak sınıf eğitimi son sınıfında okuyan öğretmen adayı öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda etkili öğretmenlik yapabileceklerine özellikle sınıf yönetimi, zaman yönetimi, derslerde öğrettim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, öğrenci merkezli eğitim gibi konularda öz yeterlik algılarının düşük olduğu, birleştirilmiş sınıflı ilkokullar ile ilgili yeterince uygulama ve staj çalışması yapmadıkları ve meslek öncesi deneyim ve uygulama becerilerinin eksik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapacak öğretmen adaylarının, mesleki öz yeterlik, bilgilerin kullanım, uygulama yönlerden eğitim ve yaşantılar artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, sınıf eğitimi öğrencisi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Sürecini Etkileyen Bilişsel Faktörlere İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Öğretimsel Açıklamalarının İncelenmesi

AHMET ÇAKIROĞLU [1], HAYRİYE GÜL KURUYER [2]
[1] Aksaray Üniversitesi, [2] Ordu Üniversitesi
kuruyergul@gmail.com

Okuma kavramı, eğitsel, dilsel ve bilişsel birçok değişkeni içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. (Kamhi ve Catts, 2008; Gillon, 2004). Okuma ortamında motivasyon, dikkat ve bellek süreçleri öğretmenler tarafından her gün karşılaşılan, kullanılan süreçler olmasına rağmen öğretmenlerin üzerinde derinlemesine düşünmediği bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuruyer, 2014). Kelime tanıma- ayırt etme, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi gibi farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma, öncelikle dikkati ve belleği gerektirir. Bunun yanı sıra okuma işine motive olmak okuma için diğer bir gerekliliktir (Akyol, 2007). Okuma sürecinin her aşamasında söz konusu gerekliliklerin göz önünde bulundurulması önem teşkil etmekte ve okuma performansıyla yakından ilişki göstermektedir (Allen ve Hancock, 2008). Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine okuma becerilerini kazandırmada ve geliştirmede teşvik edici olmaları gerekir. Bununla birlikte okuma performansıyla yakından ilişkili faktörleri göz önünde bulundurması ve bu doğrultuda öğrenme ortamını zenginleştirmesi önem taşımaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma sürecini etkileyen dikkat, bellek, motivasyon gibi bilişsel faktörlere ve bu faktörlerin öğrenme ortamına nasıl aktarılacağına ilişkin bilgi sahibi olmaları ve deneyim kazanmaları gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'de sınıf öğretmeni adaylarıyla ilgili yapılan okuma araştırmaları incelendiğinde, okuma sürecini etkileyen bilişsel faktörlere ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretimsel açıklamalara yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. "Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır" (Özdemir, 2008: s. 277). Bu bakış açısıyla, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okuma sürecini etkileyen faktörlere ilişkin bilgi düzeylerini ve öğretimsel açıklamalarını incelemektir. Araştırma, durum deseniyle yürütülmüştür. Durum araştırması sonuçları, neden ve sonuçların belirleyicisi olan gerçek bağlamda gözlemleyerek ortaya koymaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ve Aksaray Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında üçüncü ve dördüncü sınıfa devam etmekte olan 40 öğretmen adayı oluşturmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin seçilmiş olmasının nedenini Sınıf Öğretmenliği Lisans programında üçüncü sınıf dersleri olan İlkokuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerini almış olmaları şeklinde açıklamak mümkündür. Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada okuma sürecini etkileyen faktörlere ilişkin bilgi düzeyini belirlemek üzere sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış gö-

rüşme formu uygulanmıştır. İkinci aşamada öğretmen adaylarından 1-4. sınıf düzeyinde okuma kazanımlarına yönelik sekiz tane ders planı hazırlamaları istenmiştir. Üçüncü aşamada ise her bir öğretmen adayı ile hazırladığı ders planı hakkında yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde,

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması,

Verilerinin transkript edilmesi

Temalara göre verilerinin düzenlenmesi

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Temalar ve veri analiz sürecinde tanılanan bulgular, araştırmacılar ve bağımsız bir uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmanın iç geçerliği; elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu alıntılardan yola çıkarak bulguların objektif olarak açıklanmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği ise, araştırma sürecinin ve bu süreçte yapılanların ayrıntılı bir şekilde açıklanarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okuma becerilerini öğrencilere nasıl kazandıracaklarına ilişkin bir farkındalığa sahip olduklarını söylemek mümkündür. Ancak öğretmen adaylarının okuma sürecini etkileyen bilişsel faktörlere ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının okuma sürecinin etkileyen bilişsel faktörleri öğrenme ortamına nasıl kazandıracaklarına ilişkin bir öngörüye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının okuma sürecini etkileyen bilişsel faktörler ve öğretimi konusunda geliştirilmesine ve desteklenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Alana yönelik söz konusu ihtiyacın karşılanmasının sınıf öğretmeni adaylarının mesleki gelişimleri bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma, bilişsel faktörler, sınıf öğretmeni adayı

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

ASLI ELGÜN CEVİZ [1]

[1] *Milli Eğitim Bakanlığı*

aslielgun_88@hotmail.com

Sorular, günlük yaşamımızın büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bireylerin konuşmalarının önemli bir bölümü soru ve cevap şeklinde ilerlemektedir. Özellikle de eğitim öğretim sürecinde sorular öğretmen ve öğrenciler için önemli bir araçtır. Eğitim sürecinin niteliğini belirlemede sorular önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda hem öğretmen sorularının hem de öğrenci sorularının iyi ve nitelikli olması öğenim

durumu açısından oldukça önem arz emektedir.Yapılandırmacılığa dayanan günümüz eğitim sisteminin amaçlarından biriside, öğrencinin bilgi ve olguları her yönüyle irdeleyen sorular sormasını sağlamaktır. Öğretim sürecinde; öğretmen ve öğrencilerin soru sorması önemlidir. Özellikle de öğretmen soruları, sınıf içi öğretmen ve öğrenci konuşmalarının akışında belirleyici bir rol almaktadır. Özellikle; öğretmen soruları sınıf içi etkileşimleri hakkında önemli bilgiler barındırmaktadır. Sınıf içinde oluşan öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinin ana kaynağını oluşturmaktadır. Bu sebeple, son yıllarda yapılan çalışmalar; sınıf içi etkileşimleri anlamak için sorulara odaklanmıştır.Yapılan araştırmalara göre; öğrenciler kendiliğinden üst düzey düşünme süreçlerini içeren sorular sormamaktadır. Öğrencilerin üst düzey sorular sorabilmesi, öğretmen sorularının niteliğiyle ilişkilidir. Kavramaya yönelik sorular sormak öğrencilerin fikirlerini ve yaşam tecrübelerini ortaya çıkarmada ve onları yeni bilgiler ile ilişkilendirmede yardımcı olabilmektedir.Bloom ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar sonucunda, 1956' da Bloom Taksonomisi yayınlanmıştır. Bloom Taksonomisi, bilişsel seviyeleri aşamalı bir şekilde sınıflandırmak için eğitim alanında kullanılmıştır. Taksonomi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarından oluşmaktadır. İlk Bloom Taksonomisi'nde bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı temel basamak biçiminde oluşturulmuştur. Taksonomideki bu sınıflandırma hiyerarşik yapıdan oluşmaktadır.Bloom'un orijinal taksanomi; Anderson ve arkadaşları belirtilen eksiklikleri gidermek için taksonomiye bazı yeni eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Anderson ve Krathwohl önderliğinde yapılan bu düzenlemeler sonucunda hazırlanan taksonomi, 'Yenilenmiş Bloom Taksonomi' olarak adlandırılmıştır. Yenilenmiş taksonomide, bilişsel alanın iki farklı boyutu ön plana çıkmaktadır. Bunlar bilgi ve bilimsel süreçlerdir. Bunlar; Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutudur.Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilgi boyutu, bilimsel düşüncede var olan bilgilerle ilişkilendirilmektedir. Bilgi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbiliş bilgi olmak üzere dört temel bilgi türüne yer verilmiştir. Bilşsel süreç boyutu; orijinal taksonomide olduğu gibi yenilenmiş taksonomide de altı kategoriden oluşmaktadır. Üç kategorinin isimleri değiştirilmiş ve ikisinin ise; sıraları değiştirilmiştir. Orijinal Bloom taksonomisinde birinci kategoride yer alan Bilgi boyutu yerini korumuştur ancak; Bilgi kategorisi, Hatırlama şeklinde yeniden adlandırılmıştır. Kavrama kategorisi ise, Anlama şeklinde ismi değiştirilmiştir. Uygulama, Analiz ve Değerlendirme kategorilerinin isimleri kullanılmış ancak kategorilere eylem forumları eklenerek Uygulamak, Analiz Etmek ve Değerlendirmek biçiminde küçük değişiklik yapılmıştır. Sentez kategorisi ile Değerlendirme yer değiştirilmiş ve Sentez kategorisi, Yaratmak olarak adlandırılmıştır.Öğretmen sorularının eğitim öğretim sürecinde kullanılmasının birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar; öğrencilerin öğretilen konuyu anlama düzeyini belirlemek, üst düzey düşünme becerilerini artırmak, derse olan ilgi ve katılımını artırmak, önceki öğrendiklerini yeni bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlamaktır. Bu araştırmada amaç; öğretim sürecinde kullanılan öğretmen adayları sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırmak ve adayların daha çok hangi basamaklarda soru sorduklarını tespit etmektir. Bu

araştırmanın problem cümlesi: "Öğretmen adayları sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?"

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimleri sürecinde kullandıkları soru türlerinin incelenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşımda amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı Kocaeli Üniversitesi Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim gören 9'u erkek ve 30'u kadın toplam 39 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları ulaşılabilirlilik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşları ortalama 22 civarındadır. Araştırma, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemler İzmit ilçesinde bulunan dört devlet ilköğretim okulunda gerçekleşmiştir. Araştırma Okullardaki sınıf mevcutları ortalama 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan her öğretmen adayı seçtiği Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinden belirlediği bir dersi ortalama 35-40 dakika süre boyunca anlatmıştır. Öğretmen adaylarının dersleri araştırmacı tarafından video kamera ile kaydedilmiştir. Bu video kayıtları sonradan bilgisayar ortamında Microsoft Office Word programı kullanılarak yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı dokümanda yer alan öğretmen adaylarının soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Boyutlarına göre araştırmacı ve bir uzman tarafından incelenmiştir. Video kaydı öğretmen ve öğrencilerin izni ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde sordukları sorular, öncelikle Bloom'un Yenilenmiş taksonomisinde yer alan basamaklara göre sınıflandırılmıştır. Yazılı doküman haline getirilen öğretmen adaylarının soruları iki araştırmacı tarafından ayrı bir şekilde incelenecektir. Öğretmen adaylarının soruları yenilenmiş taksonominin bilişsel alan basamaklarına göre ayrı ayrı çözümlenecektir. Uzmanlar arasındaki güvenirliliği test etmek için Cohen'in Kappa değerlerine bakılacaktır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğretmen sorularına ait yüzde ve frekans değerlerine ait tablo ve grafikler sunularak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Soru sorma becerileri, yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğretmen adayları

Tarihsel Süreçte Öğretmenlerin Toplumsal Statüsündeki Değişim

İBRAHİM TURAN [1]

[1] *İstanbul Üniversitesi*

ibrahim.turan@istanbul.edu.tr

İlkçağ toplumlarında öğretmen Tanrı kadar saygı gören ulu bir kişidir (Akyüz, 2014). Platon "öğretmenlik Tanrı mesleğidir" sözüyle bu anlayışı ifade etmiştir. Çin'de de öğretmen, kutsal bir varlık olarak görülürdü. Öğretmene gösterilen saygı,

sadece okul hayatı süresince değil ölünceye kadar devam ederdi (Kanad, 1948, s.38). Hindistan'da hem Brahmanizm hem de Budizm kültüründe eğitim işi rahipler tarafından icra edildiğinden öğretmen kutsal sayılmıştır. Öyle ki öğrenci üzerinde öğretmenin nüfuzu babanınkinden daha fazlaydı, çocuk âdeta Brahma'ya, Buda'ya tapar gibi öğretmenini saymaya mecburdu (Kanad, 1948, s.39). İbrani kültüründe de öğretmen çok üst mertebede görülmektedir. "Babanız ve öğretmeniniz size muhtaç olursa evvela öğretmeninize yardım ediniz" (Binbaşıoğlu, 1982, s.15) sözü öğretmenin babadan önce geldiğini ifade etmektedir. İslam kültüründe bu meslek her ne kadar "Tanrı mesleği" olarak algılanmasa da "peygamber mesleği" olarak kabul edilmiştir.

Ancak öğretmenler veya öğretmenlik mesleği hakkındaki bu özlü sözler ne yazık ki mesleğin toplumsal statüsünü değerlendirmede kullanılabilecek objektif kriterler değildir. Herhangi bir mesleğin toplumsal statüsünü belirlemede;

Mesleğin genelde toplumun hangi kesimi tarafından icra edildiği,

Mesleğin profesyonel bir meslek dalı olarak görülüp görülmediği

Maaşı (Compensation level)

Mesleği icra edenlerin sahip olduğu yetkiler (Authority),

Meslek tercihleri ile ilgili araştırmalar,

daha objektif kritelerdir (Ornstein, Levine, Gutek ve Vockevd, 2016; Sunar v.d. 2015; Goldstein, 2014; Ingersoll & Merrill, 2011; UNESCO, 1996).

Bu araştırmanın amacı yukarıda belirlenen beş kriter bağlamında dünyada ve Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün mesleğin ilk ortaya çıkışından günümüze geçirdiği değişimi ortaya koymaktır. Araştırma için gerekli veriler nitel araştırma bağlamında belge taraması yöntemiyle ilgili literatürün taranması ve içerik analizine tabi tutulması ile elde edilmiştir.

Araştırmanın önemli bulgularına göre; Tarihsel sürece baktığımızda öğretmenlik mesleği genellikle orta gelir grubundan kişiler tarafından kısmen ise zaruretten dolayı (iflas etme ya da borçları veya savaşlar yüzünden köle durumuna düşme) eğitimli tüccar veya soylular tarafından icra edilmiştir. Cinsiyet kriteri açısından değerlendirildiğinde bu mesleğin sanayi inkılabına kadar erkeklerce ama bu devirden itibaren giderek artan oranlarda kadınlar tarafından icra edildiği görülmektedir. Bu meslek 17. yy.'a kadar özel ihtisas gerektiren bir meslek olarak görülmemiş bilakis bilen öğretir anlayışı ile okuma-yazma bilen herkesin yapabileceği bir meslek olarak kabul edilmiştir. Türkiye'de öğretmenliğin özel ihtisas gerektirdiği ancak 1973 yılında resmen kabul edilmiştir. Ancak pratikte eski anlayışın devamı uygulamaların daha uzun yıllar devam ettiği görülmektedir.

TÜİK verilerine göre Türkiye'de 2014 yılında yıllık ortalama brüt kazanç 27.830 TL'dir. Sektörel bazda en yüksek kazanç 62.250 TL ile "finans ve sigorta" sektörlerinde, en düşük yıllık ortalama brüt kazanç ise 20.451 TL ile "konaklama ve yiyecek hizmeti faaliyetleri" sektöründe elde edilmektedir (TÜİK, 2014). Aynı yıl öğretmenlerin yıllık ortalama net maaşının 27.600 TL civarı olduğu düşünülürse

Türkiye'de öğretmen maaşlarının ancak ek ders ücretleri ile ülke ortalamasının üzerine çıkabildiği görülmektedir.

Maaşına rağmen öğretmenlik Türk halkına göre halen en itibarlı 4. meslektir (Sunar v.d., 2015). Bu alanda yapılan uluslararası çalışmalara göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün en yüksek olduğu ülke Çin'dir ve bunu sırasıyla Yunanistan ve Türkiye takip etmektedir (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013, s.12). Son olarak bu araştırmada "geçmişte öğretmenlik mesleğinin itibarı daha yüksektir" görüşünün doğruyu yansıtmadığı görülmüştür. Tarihsel sürece bakıldığında öğretmenlik mesleğinin statüsünün inişli çıkışlı bir grafik gösterdiği bazı dönemlerde övüldüğü bazı dönemlerde ise küçümsendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, mesleki itibar, toplumsal statü

Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Millî Eğitim Şûralarında Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Alınan Kararlar ve Bu Kararların Uygulamalara Yansıması

İBRAHİM TURAN [1], HAMİDE KILIÇ [1]
[1] *İstanbul Üniversitesi*
hamide.kilic@istanbul.edu.tr

Eğitimde yaşanan sorunların bizzat işin uzmanı eğitimciler tarafından tartışıldığı ve bu sorunlara çözüm önerilerinin getirildiği bir danışma kurulu olarak oluşturulan Heyet-i İlmiye, 1933 yılında Millî Eğitim Şûrası ismini almıştır. Heyet-i ilmiye ve sonrasında Millî Eğitim Şûraları Türkiye Cumhuriyetinin eğitim politikalarının belirlenmesinde ve bu alanda yapılan düzenlemelerde önemli bir paya sahiptir. Bu şûralarda Millî Eğitim Bakanlığının yapısı, teşkilatlanması, Millî Eğitim Kanunu, farklı kademe ve türdeki okulların program ve yönetmelikleri, müfredat programları, okutulacak dersler, öğretmen eğitimi, sınavlar, değer eğitimi gibi pek çok konu tartışılmış ve karara bağlanmıştır. Ancak Türk Millî Eğitim teşkilatının en yüksek danışma kurulunca alınan bu tavsiye kararlarının farklı zorunluluk ve gerekçelerle uygulanmadığı/uygulanamadığını görmekteyiz. Millî Eğitim Şûralarında tartışılan konulardan biri de Tanzimat Döneminden beri Türk Maarifinin en önemli sorunlarından biri de öğretmen eğitimi (öğretmen yetiştirme, öğretmen açığının giderilmesi, öğretmen kalitesinin arttırılması) meselesidir. Türk eğitim tarihinde modern anlamda öğretmen eğitimi rüşdiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 16 Mart 1848'de Darülmuallimîn'in açılmasıyla başlar. Öğretmenliğin ayrı ve ihtisas gerektiren bir meslek olması açısından önemli olan bu adımın ardından sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimîn-i Sıbyan (1868), kız okulları ve kız rüştiyeleri için Darülmuallimat (1870) ve 1878'de Darülmuallimîn-i Âliye açılmıştır. Bu okullardan mezun olanlar mezuniyet derecelerine göre istihdam edilmiştir. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaîye Kanun-ı Muvakkatı ile birlikte ehliyet-

name sınavları düzenlenmiş ve ehliyetname alanların 3 yıl boyunca öğretmenlik yapmaları karara bağlanmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme hususunda çalışmalar yapılmış; 1924'te ilk muallim mektebi, 1926'da öğretmen kursları, 1927'de köy muallim mektepleri, 1935'te ilk öğretmen okulu, 1940'ta köy enstitüleri açılmıştır. Bu dönemde ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları açılmıştır. Bu tarihlerden itibaren yapılan tüm çalışmalara rağmen dönem dönem farklı kaynaklardan öğretmen istihdamına da gidilmiştir: yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu kursları, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, farklı fakülte mezunlarından öğretmen atanması, vs. 1982 yılında yapılan yasal düzenlemeyle öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. 1997'de yapılan düzenlemelerle eğitim fakülteleri yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihsel süreçte bakıldığında ülkemizde öğretmen yetiştirme meselesi sürekli gündemde olmuş farklı yollarla öğretmen alımları yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı; Heyet-i ilmiye toplantıları ve Millî Eğitim Şûralarında öğretmen yeterlilikleri, öğretmen eğitimi ve atama kriterleri ile ilgili alınan kararları ve bu kararların Millî Eğitim Bakanlığı uygulamalarına ne şekilde yansıdığı ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilecek bu araştırma için gerekli veriler şûra kararları, dönemin gazeteleri, MEB yasa, yönetmelik ve tebliğleri ile ilgili diğer araştırmalar kullanılarak elde edilecektir. Araştırmada elde edilen veriler aşağıdaki araştırma sorularına cevap verecek şekilde içerik analizine tabi tutulacaktır:

Öğretmen eğitimi, yeterlilikleri ve atama kriterleri ile ilgili gündem maddelerine hangi şûralarda ve ne şekilde yer verilmektedir?

Heyet-i İlmiye toplantıları ve Millî Eğitim Şûralarında öğretmen eğitimi, yeterlilikleri ve atama kriterleri ile ilgili hangi kararlar alınmıştır?

Şûralarda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili alınan kararlar ile Millî Eğitim Bakanlığının uygulamaları arasında paralellik var mıdır?

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Şûraları, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen eğitimi.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Bağlamında 1923 Uluslararası Prag Kongresinin Değerlendirilmesi

MUHAMMET AHMET TOKDEMİR [1], ABDÜLKADİR COŞKUN [2]

[1] Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, [2] Başbakanlık Osmanlı Arşivi

ahmet.tokdemir@erdogan.edu.tr

Milli Mücadele yılları ve hemen sonrasında ülkenin durumu ve imkanların yetersizliği nedeniyle eğitimle ilgili yapılanlar sınırlıdır. Bu dönemde Ankara'da top-

lanan ve açılışı Atatürk tarafından yapılan I. Maarif kongresi (15-21 Temmuz 1921) ön plana çıkmaktadır. Kongre, Cumhuriyetin ilanına kadar olan süreçte eğitime ilişkin en dikkat çekici faaliyet olarak karşımıza çıkmakta ve savaş döneminde bile eğitime önem verildiğini göstermektedir. Maarif Kongresi gibi eğitime verilen öneminin göstergelerinden sayılabilecek bir başka dikkat çekici faaliyet 1923 yılının ağustos ayında düzenlenmiş olan bir eğitim kongresine Türkiye'den katılımın sağlanmasıdır. Zira Kongre'de konuşma yapan Türk üye Zeki Mesud (Alsan) Bey'in belirttiği gibi, bu kongre ile TBMM'nin açılışı sonrasında uluslararası bir eğitim kongresine ilk defa katılım sağlanmıştır.

Kongre 27-30 Ağustos 1923 tarihinde Çekoslovakya'nın Prag şehrinde "Orta Mektep Muallimlerinin Beynelmilel Prag Kongresi" adıyla toplanmıştır. Kongreye Türkiye'den eğitim alanında önemli çalışmalar yapmış olan Ali Haydar (Taner) ve Zeki Mesud (Alsan) Beyler katılmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni temsilen kongreye katılan Zeki Mesud Bey kongrede bir selamlama konuşması yapmış; Ali Haydar Bey ise 1925 yılında Matba-i Amirece basılmış olan kongreye ilişkin tanıtımın yapıldığı kitabı hazırlamıştır.

Dört gün süren kongrede tartışılan ana başlıklar "Lise muallimlerinin terbiyevi tahsilleri", "Mektep ve aile arasında münasebet" ve "Terbiye-i ahlakiye" olarak belirlenmiştir. Bu konuların yanı sıra kongrede ele alınan alt başlıklar şunlardır: ortaöğretimin ıslahı, kızların eğitimi, ortaöğretim öğretmenlerinin maddi durumları, ortaöğretim mezuniyetinde imtihanlar ve diploma, uluslararası öğrenci değişimleri, diplomaların muadilliği, Kongre programına bakıldığında bu temel başlıklar dışında açılış konuşmaları, sergi, müze ve okul ziyaretleri ve Şehir gezisi gibi sosyal etkinlikler de yer almıştır.

Kongreye ilişkin olarak hazırlanan kitapta yapılan konuşmaların hulasalarına yer verilmiştir. Öğretmen eğitimi bağlamında yapılan konuşmalarda eğitim bilimin (ilm-i terbiye/pedagoji) felsefeden ayrılarak müstakil bir bilim haline gelmesinin olumlu olduğu ancak, yirmi- otuz yıl geçmiş olmasına rağmen bu ilmin icaplarının öğretmen eğitimine yansıtılamadığı ifade edilmiştir. Öğretmen eğitiminde niceliğin niteliğin önüne geçmiş olmasının olumsuzluklarından bahsedilmiş, sosyoloji ve felsefenin öğretmen eğitimi bağlamında ihmal edilmemesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenler pedagojik olarak yetiştirilirken bu ilimlerin yanı sıra psikoloji, biyoloji ve fizyoloji konularını da öğrenmeleri gerekli görülmüştür. Böylece öğretmenlerin öğrencilerin ahval-i bedeniye, zeka ve ahlaklarını doğru bir şekilde gözlemleyip anlayabilecekleri belirtilmiştir.

Öğretmenlerin yetiştirilirken genel anlamda öğretim yöntem ve teknikleri bilmelerinin yanında öğrettikleri dersin özel öğretim yöntemlerini de bilmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde bunların yanı sıra okulların teşkilat yapısının da öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen eğitiminin daha çok teorik olduğu ve bu sebeple istenilen düzeyde olmadığı, hafızalarının isimler ve tarihlerle yüklendiğinden yapılan eğitimin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen eğitiminde tecrübenin önemi vurgulanmış, bu bağlamda darülfünunla-

rın yanında açılacak uygulama okulları ile öğretmen adaylarının daha iyi yetiştirilebileceği belirtilmiştir. Buna göre öğretmen adayları bir yandan darülfünunda pedagoji nazariyatı (teorik eğitim bilim dersleri) almalı diğer taraftan ise tatbikat okullarında seminer ve stajlar yapılmalıdır.

Kongrede, ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi bağlamında öğretmenliğe kabul imtihanları ve öğretmenliğe kabul şartları, çeşitli ülkelerde lise öğretmenlerinin eğitimi vb konularda görüşler beyan edilmiştir. 1923 şartlarında öğretmen eğitimi bağlamında yaşanan sorunlar ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi bağlamında yapılan tespitlerinin birçoğunun günümüzde de geçerli olması ilgi çekicidir. Bu bildiride Ali Haydar (Taner) bey tarafından aktarıldığı kadarı ile kongrede ele alınan konulara yer verilecek; esas olarak Lise Muallimlerinin Tahsilleri başlığı altında ele alınan konulara odaklanılarak o dönemde yapılan tespitler günümüzle karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Prag Pedagoji Kongresi, ortaöğretim

Sorgulamaya Yönelik Bir Adım: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öncül ve Sonuçlara Yaklaşımı

MAİDE ŞİLA TİFTİKÇİ [1], NEVAL AKÇA BERK [1]
[1] *Çukurova Üniversitesi*
sila-tftkc@hotmail.com

Sosyal bilgiler tarih, coğrafya, hukuk, antropoloji, dil bilimi, siyaset bilimi, psikoloji, ekonomi, sosyoloji gibi sosyal bilimlerin yer aldığı disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır. Çok disiplinli bir yapısı bulunan sosyal bilgilerin öğretim programında eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu beceriyi öğrencilere kazandıracak olan öğretmen/öğretmen adaylarının da eleştirel düşünebilme, geniş bir bakış açısına sahip olma, sorgulayabilme gibi becerilere sahip olması veya bu özelliklerin geliştirilmesi beklenmektedir. Öğretmen/Öğretmen adaylarında bu becerilerin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında felsefenin rolünden söz edebilmek mümkündür.

Felsefenin genel geçer bir tanımlamasını yapmak zor olmakla birlikte, "felsefe nedir?" sorusuna verilebilecek yanıtlardan biri filozofların yaptıklarıdır veya Grekçedeki karşılığı olan "bilgelik sevgisi" yanıtıdır. Felsefe belli türden sorular üzerine düşünmedir. Felsefenin en ayırt edici noktası ise mantıksal argümanlara dayanıyor olmasıdır. Dolayısıyla felsefeyi; düşünme ve akıl yürütmeden ayrı bir etkinlik olarak ele almak mümkün değildir. Felsefenin sorularla başladığı düşünüldüğünde, felsefenin önemli işlevlerinden birinin de bir iddianın, bir görüşün doğru olup olmadığını araştırmak olduğu söylenebilir. Alan yazında, sorgulama sırasında soru sormanın önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Bir iddiaya veya bir görüşe karşı

çıkılırken gerekçelere dayanarak bir yargıya varılır. Bu noktadan hareketle sorgulamada, kanıtlara dayanma ve akıl yürütmenin etkisinden söz edilebilir.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programında yer alan felsefe dersi kapsamında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verilen öncülleri ve sonuçları nasıl değerlendirdiklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adayları verilen öncül ve sonuç ilişkisini nasıl yorumlamaktadır?

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, verilen öncül-sonuç ve çıkarım arasındaki bağlantıyı nasıl kurmaktadır?

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, verilen çıkarım örneklerinde kullanılan akıl yürütme biçimleri hakkında ne bilmektedir?

Çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu çalışma özelinde çalışma grubu olarak lisans birinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zorunlu bir ders olarak felsefe dersi ile ilk ve son kez birinci sınıfta karşılaşıyor olmalarıdır. Söz konusu bu araştırma, verilen bir durumu mümkün olabildiğince eksiksiz ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçladığı için betimsel araştırma türünde tasarlanmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, üç farklı çıkarım örneklerinin yer aldığı formlar oluşturulmuştur. Formların üç farklı nitelikte olmasının sebebi; tümdengelim, tümevarım ve akıl yürütme sürecine uygun olmayan bir çıkarımı temsil etmesi olarak ifade edilebilir. Oluşturulan bu form, alanında uzman (bir felsefe eğitimcisi, bir sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir de eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere) üç kişi tarafından incelenmiş, forma son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracı olarak oluşturulan bu formda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına öncüller ve sonuçlar yazılı olarak verilmiş, sosyal bilgiler öğretmen adaylarından öncülleri ve sonuçları tespit etmeleri, öncüllerin niteliğinin sonuçla ilişkisini değerlendirmeleri ve çıkarımda hangi akıl yürütme biçiminin kullanıldığını belirtmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Söz konusu araştırma özelinde elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öncülleri ve sonuçları tespit edebildiği görülürken, öncüllerin niteliği ve sonuçla ilişkisinin değerlendirilmesi kısmında hatalarının olduğu saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, formda verilen ifadelerin hangisinin öncül hangisinin sonuç olduğunu tespit edebilmelerine rağmen, çıkarımların geçerli veya geçersiz olduğu noktasında bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları görüş belirtmezken, bazılarında da hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, formlardaki çıkarımlarda kullanılan akıl yürütme biçimleri konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu ya da akıl yürütme biçimleri hakkında yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, öncül, sonuç

Türkçe Öğretmenlerinin Kuralavarım Yaklaşımını Kullanımı

SELİM TİRYAKİOL [1], HİMMET SARITAŞ [2], AHMET BENZER [3]
[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi,* [2] *Milli Eğitim Bakanlığı,* [3] *Marmara Üniversitesi*
selimtiryakiol@gmail.com

Geleneksel olarak Türkçe öğretmenleri kuraldangelim yaklaşımını kullanagelmiştir. Buna göre öğretmenler dilbilgisi öğretiminde önce kuralı açıklar, sonra örnekleri verip alıştırmaları yaparlar. Kuralavarım yaklaşımında ise dilbilgisi konuları somuttan (örnekten) soyuta (kurala) doğru ele alınır. Bu yaklaşım yıllar önce Pascal'ın şu deyişiyle belirlenmiştir: "İnsanlar genellikle kendi kendilerine keşfettiklerine öbür insanların zihinlerinden gelenlere nazaran daha kolay inanırlar.". Bu sebeple bu yaklaşımda öğrenciler, kendilerine verilen örnekleri yorumlayarak kurallara kendileri ulaşırlar. Bir anlamda kuralları keşfederler. Burada öğretmenin rolü ise rehberlik etmesi ve öğrencileri doğru soruları sormak konusunda yönlendirmesidir. Öğretmen eğer doğru yönlendirmeler yapmazsa ve dersi iyi planlamazsa öğrencilerde yanlış öğrenme gerçekleşir. Bu yüzden öğretmenin kuralavarımla ders planının nasıl hazırlanması gerektiğini iyi anlaması gerekir. Örneklerden yola çıkan bir ders planı tasarlamak kuraldangelime alışmış olan öğretmenler için zordur.

Araştırmanın amacı bilişsel öğrenme çalışmalarının bir sonucu olan bu yaklaşımın sınıf ortamlarında nasıl kullanılabilir hâle getirilebileceğini öğretmenlere göstermektir. Bugün için eğitimdeki problemlerimizden biri de alandaki teorik çalışmaların öğretmenlerin uygulamaları ile birleştirilemiyor olmasıdır. Bu problemin çözümünde sorumluluk daha çok eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren akademisyenlerindir. Eğitim fakülteleri hem alan bilgisini hem de pedagojik bilgiyi harmanlayarak öğretmenler için pedagojik materyaller tasarlamak durumundadır. Öğretmenler için kuramsal bilginin pedagojik hâlde sunulduğu materyallere kolay ulaşmak ve onları kullanabilmek derslerinin verimini artıracaktır. Böylece eğitimde kaynak sorunu da birer birer çözülecektir.

Bu yüzden bu araştırmada bağlam içinde kullanılmış örneklerden yola çıkan bir dilbilgisi ders planı tasarlanmış ve öğretmenler için nasıl uygulanacağı resimlerle tarif edilmiştir. Kuralavarım yaklaşımıyla dilbilgisi öğretimi dört temel adımda gerçekleştirilmektedir: 1. Öğrencilere dilbilgisinin herhangi bir konusundan veriler verilir. 2. Öğrencilerden bu veri setinden bir dilbilgisi kuralı çıkarmaları istenir. 3. Öğrencilerden bu kuralları başka dil verilerine de uygulayarak (mesela cümlelerle) test etmeleri istenir. 4. Öğrencilerden kuralları bu yeni verilerin uygulama sonuçlarına bakarak gözden geçirmeleri ve düzeltmeleri istenir. Böylece öğrenciler dilbilgisi kurallarını nedenine bakmaksızın ezberlemek yerine örnekleri kendisi oluşturmakta, kontrol etmekte ve gözden geçirmektedir. Araştırmada bu adımların da kendi içinde nasıl işlenmesi gerektiği teker teker resmedilmiştir. Öğretmenlerin bu ders planlarından derslerinde faydalanabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma sadece teorik bilgi ile kalmamış hazırlanan bu ders planı İstanbul'da bir ortaokulda uygulanmıştır. Uygulama dört hafta sürmüştür. Uygulamada karma

yöntem desenlerinden iç içe (müdahale) deseni kullanılmıştır. Araştırma yarı deneysel bir özellik gösterdiğinden ve uygulama bir ortaokulda yapıldığı için seçkisiz olmayan örnekleme yapılmıştır. Deneysel çalışmaların okullarda yapıldığı durumlarda genellikle seçkisiz örnekleme yapmak mümkün olmadığı için hazır gruplar üzerinde çalışılabilir. Araştırmacı bazı verilere bakarak görece birbirine en çok benzeyen iki grubu seçebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013: 197). Biz de bu çalışmada İstanbul'da bir ortaokulda 7. sınıflardan görece birbirine yakın olduğunu düşündüğümüz iki şube seçtik. Araştırmanın çalışma grubunu bu öğrenciler (n=48) oluşturmaktır. Büyüköztürk vd. (2013: 197) deneysel çalışmalarda uygun örneklem büyüklüğü için kesin bir kural olmadığını ancak 30-40 kişilik gruplarla yapılan çalışmaların genellenebilirlik açısından araştırmacıya avantaj sağladığını belirtmektedir.

Çalışmanın nicel boyutunda eşitlenmemiş ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel veri toplamak için araştırmacılar tarafından 'Kipler konusuna ilişkin akademik başarı testi' oluşturulmuştur. Uygulamanın nitel verileri deney sırasında ve deney sonrasında deneye eklenmiştir. Nitel veriler uygulama dersleri boyunca 'Deney Grubu Uygulama Dersleri Araştırmacı Gözlem Notları', 'Deney grubu Uygulama Dersleri Bağımsız Gözlemci Notları', 'Kontrol Grubu Uygulama Dersleri Bağımsız Gözlemci Notları' ve 'Araştırmacı Öğretmen Günlükleri' aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testleri sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bu tür uygulamaları kullanmalarının öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerini ve becerilerini artıracağı ve onlara dili yorumlayabilme yeteneği kazandıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kuralavarım, Türkçe

Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bölümlerinden Beklentilerinin Belirlenmesi

MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ [1], TALHA GÖKTENTÜRK [1], EMRE YAZICI [1]

[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi*

talhagoktenturk@gmail.com

Türkçenin eğitimi ve öğretiminin alanda profesyonelleşmiş ve mesleki eğitimini almış kişilerce yapılması için gösterilen faaliyetler cumhuriyetin kuruluşundan günümüze giderek gelişmektedir. Bu sebeple 1926-1927 yılında kurulan Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünde ilk açılan bölümlerden biri de Türkçe Öğretmenliğidir. 1928 yılında ise Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla Ankara'ya taşınan bu bölüm 1928 yılında ilk mezunlarını verir. Bu dönemlerde enstitülerle devam eden Türkçe Öğretmenlerinin yetişmesi süreci 1982 yılında 2547 sayılı kanunla YÖK'e tüm eğitim kurumlarının bağlanmasıyla Eğitim Fakültelerinde devam et-

miştir. Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliğinin ayrı bir alan olarak kurulması ise 1992-1993 eğitim-öğretim yılındadır. Belirtilen eğitim öğretim yılı içinde hizmete açılan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümüne bağlı olarak Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının kurulması gerçek manada bir Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının kurulması için ilk adımdır ve böylece Gazi Üniversitesi ilk Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalını açan ve Türkçe Öğretmenliği lisans programı bünyesinde Türkçe Öğretmenlerini yetiştirmeye başlayan bölüm olur. Programın ilk amaçlarından biri anaokulu, kreş, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesi, yetişkinler, iki dilliler, Türk cumhuriyetlerinden yurdumuza gelen orta ve yüksek öğretim öğrencileri ve yabancılara Türkçenin öğretimi gibi konularda Türkçe Öğretmenlerinin yetişmesi olmuştur. Gazi Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği programının kurulmasından günümüze Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalına bağlı olarak eğitim veren Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının sayısı giderek artış göstermiştir. Gününüzde de bu misyonunu devam ettiren Türkçe Eğitimi Bölümleri 2017 yılı itibariyle 83 bölüme ulaşmıştır. Öğretmenlik yapmak, akademisyen olmak gibi farklı alanlarda vazife almak isteyen pek çok öğretmen adayı da bu alanda lisans öğrenimi alabilmek için üniversite sınavlarının akabinde başvuruda bulunmakta ve eğitim öğretim almaya başlamaktadır. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde "gerçekleşmesi beklenen şey, bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü" olarak tarif edilen beklenti kavramı Türkçe öğretmenliğine yönelik olarak eğitim veren lisans programlarına başvurarak kayıt hakkı kazanan öğrencilerin bölümlerinde geçirecekleri eğitim ve öğretim süreci boyunca mühim rol oynamaktadır. Öğrencilerin beklentileri ise sosyal faaliyetler, akademik çalışmalar, mesleki kaygılar gibi farklı faktörlerle biçimlenmektedir. Gelen her öğrencinin ise kazandığı Türkçe Öğretmenliği bölümünden farklı beklentileri olmaktadır. Geleceğin Türkçe Öğretmenlerini yetiştirecek olan Türkiye Cumhuriyetindeki Türkçe Öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin beklentilerini belirleyebilmek ve bu beklentiler doğrultusunda onlara eğitim imkânları hazırlamak hem lisans programının bağlı olduğu ana bilim dalının başta akademik çalışmalar olmak üzere işleyişindeki kaliteyi geliştirecek hem de öğrencilere farklı imkânların sunulmasıyla bölümlerinden beklentilerinin karşılanması sağlanacaktır. Beklentilerinin karşılık gördüğünü düşünen öğrencilerin eğitilme ve öğretilme süreci boyunca motivasyon sıkıntı çekme bakımından daha az problem yaşayacağını ve ihtiyaçları karşılanmış bir birey olarak üniversite bünyesindeki akademik faaliyetlere daha istekli bir katılım göstereceğini söylemek mümkündür. Bu sebeple çalışmamızda Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin geleceğe dair beklentilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerden seçilen 6 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmadaki örnek grubun belirlenmesinde homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen grupla hazırlanan görüşme formu doğrultusunda odak grup görüşmesi yapılarak elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra yazılı hâle getirilen veriler NVIVO programına girilmiş, kodlama ve kod çözümlemesi yoluyla analiz edilen veriler üzerinde Türkçe öğretmen-

liği lisans programının birinci sınıfında okuyan öğrencilerin beklentileri üzerine değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Türkçe Öğretmenliği, beklenti, öğrenci.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

ALİ FUAT ARICI [1], TALHA GÖKTENTÜRK [1]

[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi*

talhagoktenturk@gmail.com

1982 yılına kadar eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler ile yetişen branş öğretmenleri 1982 sonrasında ise sadece üniversiteler vesilesiyle yetişmeye devam etmiştir. 1997 yılında ise eğitim fakülteleri yeniden yapılanmış ve günümüze kadar gelen süreçte YÖK tarafından yapılan düzenlemeler doğrultusunda branş öğretmenlerinin yetişmesi devam etmiştir. Branş öğretmenlerinin yetişmesi için yapılan çalışmalar cumhuriyet tarihi boyunca devam ederken hangi branşta nasıl bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşeceğine yönelik ders programlarının da gelişmeye devam ettiği görülmektedir. Belirtilen amaçla ilk olarak 1924 yılında müfredat programları yayımlanır. Bu dönemlerde dersler ve derslerde işlenecek konuların listesi anlamında kullanılagelen "Müfredat Programı" ifadesi 1950'li yıllar ve sonrasında yerini "Eğitim Programı" ifadesine bırakmıştır. 1960'lı yıllara geldiğimizde Türkiye'ye program geliştirme faaliyetleri daha ziyade ilköğretimlere odaklanmaktadır. 1970'li yıllarda ise sekiz yıllık ilköğretim okulunun ilk denemeleri üzerine tartışmalar devam etmiştir. Sekiz yıllık eğitim kurumunun amaçları ve bu okulların eğitimde sahip olması gereken ilkeleri ortaya koymaya çalışan çalışmalar bu dönemde sadece teoride kalmış uygulanma şansı bulunamamıştır. 1980'li yıllar ise ders programlarında yeni arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla kabul edilen yeni bir modelin uygulanmaya başladığı görülmektedir. 1990'lı yıllarda ise program geliştirmeye ve ölçme değerlendirme alanına daha çok ehemmiyet verildiği görülmektedir. 2000'li yıllarla birlikte ders programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi faaliyetinin hız kazandığı görülmektedir. Bu amaçla en son 2017 yılında taslak program yayımlanmıştır. Buradan hareketle ders programlarının ve bu programlarla alakalı olarak farklı başlıklar üzerine yapılan çalışmaların hız kesmeden devam edebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca MEB tarafından yapılan düzenlemelerin sadece öğrenciler üzerinde olmaması bunun yanında eğitme ve öğretme sürecine katılan öğretmen, veli, personel gibi unsurların da MEB tarafından yapılan düzenlemeler çerçevesinde süreçte yer alması gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencilerden sonra eğitim sürecinde rol alan en mühim unsur olan öğretmenler öğrencilerin becerilerinin gelişmesinde sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları faaliyetlerle başlıca amillerdendir. Öğretmenin kendi branşında yeterli olması ve mesleğini icra edecek seviyede yeterliliğe sahip olması büyük ehemmiyet taşır. Bir öğretme-

nin yeterliliği 'öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar' olarak tarif edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk önce 2006 yılında Genel Öğretmen Yeterlikleri sonrasında da Özel Alan Yeterlikleri adıyla 2008 yılında yayımlanmıştır. Çalışmalarda "öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarının hazırlanmasında yol gösterici" olacağına yer verilmiştir. İlgili çalışmalarda belirtilen yeterliklere sahip olma derecesinin eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine dair görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün orta öğretim projesi olan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri hakkında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin algılarının belirlenmesinde veri toplamak için odak grup görüşmesi yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam eden Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu lisansüstü eğitime devam eden adayların proje hakkında daha detaylı bilgiye sahip olacaklarının düşünülmesi sebebiyle lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmenlere uygulanacak odak grup görüşmesindeki soruların anlaşılabilir olup olmadığının anlaşılabilmesi için çalışma grubu olarak seçilen öğretmenlerle ön test çalışması yapılacaktır. Çalışmamızda seçilen gruptaki öğretmenlere hazırlanan odak grup görüşme formundan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri hakkında sorular sorulacak ve akabinde elde edilen veriler kayıt altına alınarak öğretmenlerin algılarına yönelik veriler ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yeterlilikleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmen yeterlikleri, Türk dili ve edebiyatı.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

ALİ FUAT ARICI [1], TALHA GÖKTENTÜRK [1]

[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi*

talhagoktenturk@gmail.com

1926-1927 yılında kurulan Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünde ilk açılan bölümlerden biri de Türkçe Öğretmenliğidir. 1928 yılında ise Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla Ankara'ya taşınan bu bölüm 1928 yılında ilk mezunlarını verir. Bu dönemlerde enstitülerle devam eden Türkçe Öğretmenlerinin yetişmesi süreci 1982 yılında 2547 sayılı kanunla YÖK'e tüm eğitim kurumlarının bağlanmasıyla Eğitim Fakültelerinde devam etmiştir. Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliğinin ayrı bir alan olarak kurulması ise 1992-1993 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümüne bağlı olarak Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının kurulması

ile gerçekleşir. Programın ilk amaçlarından biri anaokulu, kreş, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesi, yetişkinler, iki dilliler, Türk cumhuriyetlerinden yurdumuza gelen orta ve yüksek öğretim öğrencileri ve yabancılara Türkçenin öğretimi gibi konularda Türkçe Öğretmenlerinin yetişmesi olmuştur. Gazi Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği programının kurulmasından günümüze Türkçe Eğitimi bölümleri giderek artış göstermiştir. Gününüzde de bu misyonunu devam ettiren Türkçe Eğitimi Bölümleri 2017 yılı itibariyle 83 bölüme ulaşmıştır. Türkçenin eğitimi ve öğretiminin bir diğer ayağını da Türkçe dersi öğretim programları oluşturmaktadır. İlk olarak 1924'de müfredat programlarının yayımlanmasıyla cumhuriyet döneminde ders programları ile ilgili ilk adım atılmıştır. 1950'li yıllar ve sonrasında ise Müfredat Programı ifadesi yerini "Eğitim Programı" ifadesine bırakmıştır. 1960'lı yıllara geldiğimizde Türkiye'ye program geliştirme faaliyetleri daha ziyade ilköğretimlere odaklanmaktadır. 1970'li yıllarda ise sekiz yıllık ilköğretim okulunun ilk denemeleri üzerine tartışmalar devam etmiştir. Sekiz yıllık eğitim kurumunun amaçları ve bu okulların eğitimde sahip olması gereken ilkeleri ortaya koymaya çalışan çalışmalar bu dönemde sadece teoride kalmış uygulanma şansı bulunamamıştır. 1980'li yıllar ise ders programlarında yeni arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla kabul edilen yeni bir modelin uygulanmaya başladığı görülmektedir. 1990'lı yıllarda ise program geliştirmeye ve ölçme değerlendirme alanına daha çok ehemmiyet verildiği görülmektedir. 2000'li yıllarla birlikte ders programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi faaliyetinin hız kazandığı görülmektedir. Belirtilen gelişmelerden hareketle Türkçenin eğitimi faaliyetlerinin hız kesmeden devam edeceğini söylemek mümkündür. Sürecin mühim paydaşlarından olan öğretmenlerin de bu gelişme sürecine ayak uydurabilmesi eğitimdeki kaliteyi belirleyen unsurlardandır. Öğretmenin beklenen katkıyı sağlaması için de mesleği için gereken yeterliliklere sahip olması gerekir. Bir öğretmenin yeterliliği 'öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar' olarak tarif edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk önce 2006 yılında Genel Öğretmen Yeterlikleri sonrasında da Özel Alan Yeterlikleri adıyla 2008 yılında yayımlanmıştır. Çalışmalarda "öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarının hazırlanmasında yol gösterici" olacağına yer verilmiştir. İlgili çalışmalarda belirtilen yeterliklere sahip olma derecesinin eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmada Türkçe Öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine dair görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün projesi olan Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinde veri toplamak için odak grup görüşmesi yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam eden Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu lisansüstü eğitime devam eden adayların proje hakkında daha detaylı bilgiye sahip olacaklarının düşünülmesi sebebiyle lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmenlere uygulanacak odak grup görüşmesindeki soruların anlaşılabilir olup olmadığının anlaşılabilmesi için çalışma grubu olarak seçilen öğretmenlerle ön test çalışması yapılacaktır. Ça-

lışmamızda öğretmenlere hazırlanan odak grup görüşme formundan hareketle Türkçe Özel Alan Yeterlilikleri hakkında sorular sorulacak ve akabinde elde edilen veriler kayıt altına alınarak öğretmenlerin algılarına yönelik veriler ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yeterlilikleri, Türkçe öğretmenliği yeterlikleri, Türkçe.

İngiltere'de Öğretmen Standartları ve Coğrafya Eğitimi

VEDAT ŞAHİN [1]

[1] *Namık Kemal Üniversitesi*

v.sahin29@hotmail.com

Genç nesillere coğrafya öğretme konusu dünyanın birçok ülkesinde önemli bir mesele olduğu gibi İngiltere'de de önemlidir. Bu çerçevede İngiltere'de eğitim işlerini bir seviyeye taşımak amacıyla Ulusal Müfredat yayınlanmış ve coğrafya dersleri programları da buna göre şekillendirilmiştir. Diğer yönden İngiltere'de öğretmen eğitimi sürekli sorgulanmış ve hatalı bulunan yönler düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin niteliklerine yönelik dünyada birçok ülkelerde farklı standartlar olması normaldir. Ancak genel olarak ele alındığında öğretmenliği meslek edinmiş olanlarda temel bazı özelliklerin bulunması beklenir. İngiltere'de de öğretmenlerden mesleki olarak belli özellikleri bulundurması istenir. Örneğin meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmesi, uygun öğretim yöntemlerini bilmesi ve bunları derslerde uygulaması. Bunun yanında branşlara has mesleki özellikler bulunur. Öğretmenler bu özellikleri çeşitli programlar yoluyla ve eğitim vasıtası ile kazanırlar. Ancak günümüzde eğitim alanında gerçekleşen yenilikler ve teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin elde etmesi gereken özelliklerin yeniden değerlendirilmesine ve güncel bilgiler doğrultusunda yapılandırılmasına neden olmuştur. Bu açıdan gerek üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği yeterlilikleri için gerekli şartları kazanmaları için verilen eğitimin içeriğinin yeniden yapılandırılması, gerekse öğretmenlik yapanların hizmet içi eğitim yoluyla eksiklerinin giderilmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Coğrafya öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim, eksiklerin giderilmesi ve alanında gelişmesini sağlamayı hedeflese de bu programlara katılım zorunlu değildir. Diğer yönden İngiltere'de çok sayıda üniversitede coğrafya öğretmeni yetiştirme programı vardır. Bu çalışmada İngiltere'deki coğrafya öğretmeni standartları ele alınmıştır. Bu yönüyle ele alındığında cevapları aranan önemli sorular şunlardır;

İngiltere'de coğrafya öğretmeni nasıl olunur?

İngiltere'de coğrafya öğretmende bulunması gereken standartlar nelerdir?

İngiltere'de öğretmen yetiştirme programlarından beklenen hedefler nelerdir?

İngiltere'de öğretmenlik görevi yapabilmek için Qualified Teacher Status (QTS) almak veya Teaching Qualification (TQ) olarak isimlendirilen"öğretmenlik

belgesine" sahip olmak gerekmektedir. Qualified'in Türkçe karşılığı; nitelikli, kalifiye, ehliyetli veya uzaman anlamı geliyor olup, Nitelikli Öğretmen Statüsü elde etmenin yanında öğretmen olabilmek için Öğretmen Yetiştirme Kurumları (Teacher Training Agency-TTA) tarafından öğretim yapmaya yeterlilik belgesi almış olmakta gereklidir. İngiltere'de Postgraduate Certificate in Education (PGCE), yani Eğitimde Lisans Üstü Sertifika sahibi olanlarda öğretmen olma imkanına ulaşırlar. Ayrıca öğretmenlerin Genel Öğretim Kurumu'na (General Teaching Council) kayıt yaptırmaları da gerekir. Diğer yönden Öğretmen yetiştirme kurumları ve Nitelikli Öğretmen Statüsüne yönelik programlar Yükseköğretim Kurumu (Higher education institutions-HEIs) vasıtası ile akredite edilmektedir.

Çalışmada öncelikle kaynak taramasına gidilmiş ve konu üzerinde detaylı veri toplanmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve İngiltere'de yayınlanmış olan akademik çalışmalar incelenmiş ve literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili temel verilerin elde edilmesinde İngiltere'nin resmi kaynaklarından elde edilen bilgilerin esas alınması yolu izlenmiş ve bu yönüyle güvenilir kaynaklardan yararlanmaya özen gösterilmiştir. Çalışmada genel olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

İngiltere'de eğitim öğretim konusu üzerinde her geçen gün yeni çalışmalar yapılmakta ve devlet tarafından belirlenmiş olan standartlar yenilenmektedir. Coğrafya eğitimi de İngiltere'de önemli konudur. Bu açıdan İngiltere'de coğrafya eğitimi veren öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde durulmakta ve coğrafya öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler üzerinde standartlar belirlenmedir. Coğrafya öğretmenlerinin bu standartlara uygun yetiştirilmesi ve gerekli nitelikleri kazanmaları istenmektedir. Bu bakımdan İngiltere'de coğrafya öğretmenliği yapabilmek için coğrafya eğitimi almış olmanın yanında öğretmenli belgesinin de bulunması gerekmektedir. Bu çalışma İngiltere'deki coğrafya öğretmeni standartlarını ele alması nedeniyle, gerek devlet sektöründe gerekse özel sektörde yer alan coğrafya eğitimi ile ilgilenenlerin istifade edeceklerdir. Ayrıca başka ülkelerin coğrafya öğretmenlerinde aranan şartların bilinmesi inşalara ufuk vermesi ve daha geniş düşünebilmesi açısından önemlidir. bu açıdan coğrafya alanında önemli bir yeri olan İngiltere'nin coğrafya öğretmeni standartlarının ele alınmış olması, coğrafya eğitimi alanı ile ilgilenenlere büyük fayda sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya, öğretmen eğitimi, standartlar

Coğrafya Öğretmenlerinin Eğitiminde Lisans Programlarının Etkisi

MEHMET ÜNLÜ [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

munlu45@gmail.com

Genellikle üniversitelerde mesleki eğitim zorunluluğu olan 4-5 veya 6 yıllık kesintisiz eğitim veren fakülte ya da yüksekokul öğrenimleri lisans eğitimi olarak

adlandırılır. Bunlardan bazılarında fiziksel olarak katılma zorunluğu olmayan açık öğretim ve uzaktan eğitim uygulamasına dayanan öğretim modelleri de vardır. Öğretim alan adaylar sözü edilen öğretim sonunda elde edilen sonunda lisans diplomayla belgelendirilir.

Lisans programları; lisans eğitimi boyunca belirlenen eğitimsel amaçlara ulaşmak için ilgili derslerin nasıl yapılandırılacağını içeren planlamalardır. Bir lisans programının ders, amaç, işleniş ve değerlendirmenin okulda ya da okul dışındaki etkinliklerini kapsar. Programlar ilgili lisansta hangi ders ve konularının öğretileceğini, bunların hangi sırayı takip edeceğini düzenler. Bunlar öğretimin planlaması aşamasında yapılacak olan etkinliklerin, uygulamaların ve kazandırılacak olan davranış ve becerilerin tanımlamalarını içinde barındırır.Ortaöğretimde öğretmen ihtiyacının karşılanmasında kuruluş gayesi öğretmen yetiştirmek olan Eğitim Fakülteleridir. Öğretmen ihtiyacının Eğitim Fakültelerinden yeterince karşılanmadığı durumlarda ise diğer öğretmenliğe kaynaklık eden Fen-Edebiyat (Edebiyat, Beşeri Bilimler, Temel Bilimler ve Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim) Fakültelerinin ilgili lisans bölümleridir. Bunlardan esas maksadı öğretmen yetiştirmek olan Eğitim Fakültelerinden mezun olanlar öğretmenlik başarı sınavına girmeye hak kazanır. Diğer fakülte mezunları ise alan eğitimi derslerinin bir kısmının yer aldığı pedagojik formasyon eğitimini de aldıktan sonra ilgili sınava girmeye hak kazanır. Burada bilinmesi gereken en önemli husus Eğitim fakültelerin öğretmen, Fen-Edebiyat Fakülteleri ve diğer tanımlanan fakülteler ise bilim insanı yetiştirmek olduğu gerçeğidir.

Kuruluş maksatları birbirinden farklı olan iki fakültenin eğitim öğretim uygulamaları birbirinden farklıdır. Fen-Edebiyat Fakültelerinin ilgili bilim alanındaki öğretim programlarındaki konularını derinlemesine inceleme ve laboratuvar uygulaması yapmakta veya yapması gerekmektedir. Eğitim Fakülteleri ise alan eğitiminde yönelik olarak MEB'in hazırlamış olduğu ilgili bilimin ortaöğretim ders programlarını da dikkate almak zorundadır. Yoksa yetişecek bilim insanları ve öğretmenler, mesleklerini icra edecekleri uygulama yerlerinde yeterli beceriye sahip olamazlar. Çünkü bilim insanının mesleğini icra edeceği yer fabrikalar, şantiyeler, araziler olurken, öğretmenlerin mesleğini icra edeceği yer okullardır.

Ortaöğretimdeki coğrafya öğretmenleri ise yukarıda izah edildiği gibi gayesiyle öğretmen yetiştirme olan Eğitim Fakültelerinin Coğrafya Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olanlardır. Bu durum çerçevesinde Eğitim Fakülteleri ise Coğrafya Öğretmeni, Fen-Edebiyat Fakültelerinde Coğrafyacı yetiştirilir gerçeğidir. Burada coğrafya öğretmenleri alan bilgilerinin yanında pedagojik bilgiler ve alan eğitimini öğrenirken, coğrafyacılar yarınların bilim insanları olarak alanda derinlemesine bir branşı öğrenmek zorundadırlar. Bu bakımdan iki fakültedeki lisans programları birbirine benzemekle birlikte temelde birbirinden farklıdır. Bu farklılıklara iki fakülte arasındaki ders programları, öğrenme çıktılarında ve yeterliliklerinde açıkça görülmektedir. Örneğin, Marmara Üniversitesi'nde iki fakülteye ait ders programları ve öğrenme çıktıları incelendiğinde; Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı ders programlarındaki derslerin ve öğrenme çıktılarında coğrafya alanın yanında alan eğitimi ve öğretmenliğe dair ders ve becerilerin yer aldığı görülmektedir.

Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü'nün ders programları ve öğrenme çıktılarında ise sadece alan dersleri ile meslek bilgisi ve becerisine yönelik hazırlandığı belirlenmiştir.

Ülkemizde 2017 ÖSYM verilerine göre 8 adet coğrafya eğitimi (1 tanesi öğrenci olmamakta), 35 adet örgün ve 13 adet ikinci öğretim ve 1 adet uzaktan eğitim coğrafya bölümü bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrenci sayıları bakımından ise her anabilim dalı 20-21 kontenjan Fen-Edebiyat Fakülteleri ise 30-150 kişilik kontenjanlar ayrıca Uzaktan Eğitim Fakültesinde 3000 kişilik kontenjan bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi dışındaki mezunlarında özellikle öğretmenliğe yönlendirilmesi dikkat çekici bir husustur. Burada bilim insanlarına olan ihtiyacın fazlalığı ya da planlama yanlışlığıdır.

Bunun sonuçlarını öğretmenlik giriş sınavları olan ÖABT sonuçlarında da görmek mümkündür. Nitekim Eğitim Fakültesi mezun öğrencilerinin bu sınavlardaki başarısı %80'lerde olduğu halde diğer fakültelere ait mezunların başarısı %20'lerdir. Amacı öğretmen yetiştirmek olan Eğitim Fakültelerinin gayesini ve sonucunda başarısının göstergelerinden birisidir.

Toplumun geleceğin sekreterlerine, tüccarlarına, askerlerine, mühendislerine ve siyasilerine yararlı bilgi ve becerileri öğretecek olan coğrafya öğretmenlerinin yetişmesi tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli olduğu bir gerçektir. Yarınlarımızın şekillenmesi etkili olacak olan coğrafya öğretmenlerinin lisans eğitim ve öğretimin verimli olabilmesi için öğretim planlamalarının daha dikkatli yapılmasına ihtiyaç vardır.

Burada kısaca belirtildiği üzere lisans programları öğretmen eğitiminde önemli bir konumdadır. Bu kapsamda niteliksel bir çalışma olan makalede başta Eğitim Fakülteleri Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalına ait programları ve Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü programları incelenmiş ve önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, öğretmen, lisans

Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Yetiştirmeye Olan Yansımaları

MEHMET ÜNLÜ [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

munlu45@gmail.com

Öğretim programları belirlenen eğitimsel amaçlara ulaşmak için ilgili derslerin nasıl yapılandırılacağını içeren planlamalardır. Bir dersin konu, amaç, işleniş ve değerlendirmenin okulda ya da okul dışındaki etkinliklerini kapsar. İlgili dersin hangi konuların öğretileceğini, bunların hangi sırayı takip edeceğini verir. Öğreti-

min planlaması aşamasında yapılacak olan etkinliklerin, uygulamaların ve kazandırılacak olan davranış ve becerilerin tanımlamalarını içinde barındırır.

Program planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Öğretim programı planlaması uzman kişiler tarafından yapılır. Yürütme geliştirilen dokümanların sınıflarda uygulanması öğretmen, öğrenci, veli, idareci ve diğer ilgililerin duygu ve düşünceleri alınarak problemler tespit edilir. Değerlendirme aşamasında öğretim programlarını yürütme aşamasında elde edilen verilerin yorumlama sürecidir. Yorumlar süreçte değerlendirme ve sonuçta değerlendirmesi şekilde iki farklı süreçte yapılır.

Eğitim programlarının bir parçası olan öğretim programları coğrafya derslerinin de mihveri ve çerçevesidir. Planlı eğitim programları içinde coğrafya dersi öğretim programları coğrafya konularının ve kazanımlarının sınırlarını belirler.

İnsanlık tarihi boyunca sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda çok önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu kapsamda yaşanan değişim ve gelişmeler eğitim ve öğretim süreçlerini de yakından etkilemiştir. Öğretmen ve öğrenci rolleri çağın şartlarına göre tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de değişmiştir. Bu değişimler ve geleceğe yönelik perspektifler doğrultusunda eğitim ve programları dolaysıyla öğretim programları da yeniden düzenlenmiştir. Benzer düzenlemelere coğrafya dersinde de yaşanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde çeşitli adlar altında okutulan Coğrafya; 1869 yılında Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde Darülfünun şubelerinde yer almıştır. Coğrafya eğitimi ilk olarak rüştiye mekteplerinde daha sonra sıbyan (sübyan) okullarında verilmeye başlanmıştır. Dört yıllık eğitim veren bu okullar coğrafyanın özetini "Muhtasar Coğrafya" ile vermekteydi. Kasabat mekteplerinde ise 1892 yılında çıkan ders programında "Muhtasar (Genel) Osmanlı Coğrafyası" dersinde coğrafya yer almıştır. Rüştiye mekteplerinde 1892'deki programa göre ilk üç sınıfta Şifahi Malumat ve Malumat-ı Nafia dersleri adı altında zaman, mevsimler ve hava olayları dördüncü sınıf coğrafya dersi konuları öğretilmiştir. 1915 yılı ders programlarına göre sultani(lise)lerde coğrafyanın yanı sıra nebatat, hayvanat, kozmografya (uzay) gibi dersler okutulmuştur.

Cumhuriyet döneminde ise ilk olarak 1924'te uygulamaya konulan coğrafya dersi öğretim programı daha sonra 1927 ve 1934'te değişikliğe uğramıştır. 1941 yılında 1. Türk Coğrafya Kongresi kararları doğrultusunda hazırlanan 1942 program, çok ciddi olmayan değişikliklerle varlığını 1957'ye kadar sürdürmüştür. 1971 geçici ve onu izleyen 1973 programı daha sonra da 1982 geçici ve 1983 uygulama programları ile 1991 ve en köklü değişikliklerin yapıldığı 2005 programı öğretim programları gelir.

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) 1998'de YÖK-Dünya Bankası ve MEB işbirliğine dayalı olarak ilköğretim düzeyinde daha sonraki yıllarda ortaöğretim düzeyinde ders programlarında güncelleme, geliştirme ve değişikliklerin yansımasıdır. Çünkü 2005 CDÖP'nın en temel gerekçelerinden birisi 2005–2006 öğretim yılında üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresi ülke genelin-

de 9. sınıflardan başlamak üzere 4 yıla çıkarılmıştır. Buna göre ortaöğretim düzeyinde haftalık ders dağıtım çizelgeleri yeniden geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur.

Ortaöğretim düzeyinde 9-12. sınıflara ait geliştirilen Matematik, Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri öğretim programlarının ülke genelindeki uygulamasına 2005–2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmıştır. Ortaöğretimde bunu yapmak bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü ilköğretim 1. ve 2. kademesinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları müfredat programı uygulamalarına 2002 yılında başlanmıştır. Bu uygulamadan yetişen öğrenciler 9. sınıfa geldiklerinde tekrar eski öğretim programına dönmemeleri için 2005-2006 öğretim yılındaki uygulamaya 9. sınıflardan itibaren kademeli olarak geçilmesi gereklilik haline gelmiştir. Bu kapsamda coğrafya öğretim programı başarılı bir süreç geçirmiş ve diğer alanlara örnek olmuştur.

1998'de YÖK-Dünya Bankası ve MEB işbirliğine dayalı geliştirme ve yenileme süreçleri Yükseköğretimde de görülmüştür. İlk önce Eğitim Fakülteleri ilköğretim ve yabancı diler bölümlerindeki yapılandırmalar, ortaöğretim bölümlerine de yansımıştır. Nitekim bu bölümler 3,5+1,5=5 yıl şeklinde öğretimleri yapılandırmıştır. Eğitim Fakültelerindeki dersler tekrar bu doğrultuda daha fazla alan eğitimi ve eğitim derslerinin yer aldığı programları hazırlamıştır.

Lisansüstü programlarında ise 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programları ve alan eğitiminin zorunlu olduğu tezli yüksek lisans ve doktora programları hazırlanmıştır.

Makale bu kapsamda nitel bir çalışma olarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, öğretim, programı.

Coğrafya Öğretmenliği Lisansüstü Programlarında Okutulan Derslerin İçerik Bakımından İncelenmesi

ALİ OSMAN KOCALAR [1], RAMAZAN ÖZEY [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

aliokocalar@gmail.com

Bilim dallarının lisansüstü eğitim programlarının içeriğinin bilinmesi, alanda çalışan bilim insanlarına yol gösterici bir nitelik taşıyacağı gibi o bilim dalının gelişimi hakkında da bir bilgi sağlayacaktır. Alan eğitimcisi yetiştirmeyi amaçlayan üniversitelerdeki Eğitim Bilimleri Enstitülerine bağlı farklı lisansüstü programların niteliği de bu açıdan oldukça önemlidir. Bu amaçla ülkemizde Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, lisansüstü eğitim olarak yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar yürütülmektedir. Bu çalışmada alan eğitimi uzmanı yetiştirmeyi amaçlayan Coğrafya Öğretmenliği yüksek lisans programlarında uygulanan müfredatın içeriği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda coğrafya eğitimi yüksek lisans programlarında okutulan derslerin sayı ve çeşidinin ortaya konulması ve ders içeriklerinin alan

eğitimi ile ilgilerinin tespit edilmesi düşünülmektedir. Coğrafya eğitimi alanında lisansüstü düzeyde verilen derslerin değerlendirilmesi yapılırken, sadece coğrafya ve coğrafya eğitimi alanında değil, lisansüstü öğrenim görecek olan öğrencinin, öğrenim görülecek olan coğrafya eğitimi alanı ile ilgili lisans döneminde elde edeceği bilgilerle öğrenimini sağladığı belirli bir bilgi birikimine sahip olduğu düşünülmüştür. Farklı alanlardan gelip bilimsel hazırlık yapmak durumunda kalan öğrenciler için de bazı dersler verilmektedir. Bunlar da dikkate alınacaktır.

Yapılan çalışmada elde edilecek olan bilgi ve veriler; ilgili kaynaklar, yayınlar ve dokümanların taranması suretiyle sağlanacaktır. Coğrafya Öğretmenliği Lisansüstü Programı bulunan farklı üniversiteler olmakla birlikte alan eğitimi yapan üniversitelerde sınırlandırma yapılmıştır. Böylece Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde bulunan Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans programları incelenecektir. Okutulmakta olan yüksek lisans derslerinin adları, haftalık ders saatleri ve ders içerikleri ilgili anabilim dallarından elde edilmiş ya da bağlı bulundukları enstitülerin web sayfalarından alınmıştır.

Coğrafya yüksek lisans programlarının müfredatlarında en çok yer verilen ders grubu olan alan derslerini eğitim ile bağlantılı dersler takip etmektedir. Bu ders grubunun ardından yüksek lisans programlarında en çok yer verilen diğer derslerin ise araştırma yöntemleri dersleri olduğu görülmüştür. Yüksek lisans programlarında en az yer verilen ders grupları ise belli bir uzmanlık gerektiren konu ile ilgili dersler olmuştur.

Elde edilen bilgiler ışığında Coğrafya Öğretmenliği yüksek lisans programlarında uygulanan müfredatların ortak yanları bulunduğu gibi, farklılaştıkları pek çok alan da bulunmaktadır. Coğrafya Öğretmenliği okuyan ve mezun olan öğrencilerin temel dersleri lisans öğreniminde almaları nedeniyle, lisansüstü eğitimde farklı uzmanlık alanlarına göre dersler sunma eğiliminde olmaktadırlar. Benzer durum, alan derslerinin lisans düzeyinde daha çok zorunlu olup, lisansüstü düzeyde seçmeli olması için de geçerlidir. Lisansüstü öğrenim genelde belirli bir alanda uzman yetiştirmeyi amaçladığından, bu dönemde öğrencinin, müfredatlarda farklı alan derslerinin yer alması yoluyla ilgi duyduğu alan veya bölüm üzerine öğrenim görmesi istenmektedir.

Coğrafya eğitimi alanında lisansüstü düzeyde önerilen alan dersleri daha çok çeşitlilik göstermelidir. Ayrıca, alan dersleri lisans düzeyinde büyük oranda zorunlu ders olarak okutulurken, yüksek lisans düzeyinde bir veya birkaç alan dersine müfredatlarında zorunlu ders olarak yer veren, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans programı vardır. Diğer Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans programlarında ise zorunlu alan dersi verme durumu büyük oranda ortadan kalkmıştır. Yerine seçmeli dersler konulmuştur.

Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans programlarında seçilen ve okutulan zorunlu ve seçmeli derslerin birçoğu, anabilim dallarında bulunan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre olduğu dikkat çekmektedir. Bunun ise belli bir standardı olmalıdır. Yoksa aynı ülkede bulunan fakat farklı özellikleri kendisinde bulunduran alan eğitimcisinin yetişmesi kaçınılamaz bir hal alacaktır.

Belki çeşitlilik açısından kabul görebilir ancak bu alan eğitimcilerinin yetiştireceği farklı öğretmen adayları aynı ülke içinde aynı ders müfredatını işleyen öğrencilere öğretmenler yetiştirecektir. Bu açıdan bakıldığında ise belli bir program dahilinde olması gerektiği düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya öğretimi, programlar, yüksek lisans, ders içerikleri

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci ile İlgili Görüşleri

CAVİDE ÇİFTCİ [1]

[1] *Milli Eğitim Bakanlığı*

cavide.ciftci@yahoo.com

Bir toplumun ilerleyebilmesi için nitelikli insan gücüne ihtiyacı olduğu açıktır. Toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücüne ulaşmanın en kestirme yolu da nitelikli bir eğitim sunmaktır. Okullarda verilen eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ise iyi eğitilmiş, mesleki yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirilmesine bağlıdır. Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları Türkiye'de ve tüm dünya ülkelerinde önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde daha nitelikli yetiştirilmeleri için tarihsel süreç içerisinde çeşitli modellere başvurulmuştur. Günümüzde ise öğretmenliğe kaynak teşkil eden alanlardan mezun ve pedagojik formasyon eğitimini tamamlamış olanlar yeterliklerini ölçen merkezi bir sınava (KPSS) alınmaktadır. Bu sınavdan atama alanlarına göre belirlenen puanı geçenler Milli Eğitim Bakanlığı'na yaptıkları başvuru üzerine başarı sıralamalarına göre aday öğretmen olarak atanmaktadırlar. Aday olarak atanan öğretmenler ise zorunlu olarak aday öğretmen yetiştirme sürecine alınmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme süreci 02/03/2016 tarihine kadar "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik" hükümlerine göre yürütülmekteydi. Bu yönetmeliğe göre aday öğretmenler temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitime tabi tutuluyorlardı. Temel eğitim toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olmayacak şekilde; hazırlayıcı eğitim, toplam 110 saatlik programdan aşağı olmamak üzere bir aydan az üç aydan çok olmayacak şekilde yapılmaktaydı. Bu eğitimler sonucunda yapılan sınavdan 60 ve üstü puan alanlar başarılı sayılırlardı. Uygulamalı eğitim ise toplam 220 saatlik programdan aşağı olmamak üzere, iki aydan az beş aydan çok olmayacak şekilde düzenlenmekteydi. Bu süreç 02/03/2016 tarihli ve 2456947 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı makam oluru ile yürürlüğe giren "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" ile köklü bir değişikliğe

uğradı. Bu değişiklikle aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaya başlanmıştır. Yetiştirme süreci, bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda aday öğretmenlerin tercihlerine göre belirlenen eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, yetiştirme programı kapsamında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmeye ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya başlamışlardır. Bu yönerge hükümlerine göre aday öğretmenler, derslere danışman öğretmen nezaretinde girmekte ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Aday Öğretmen Yetiştirme Programına göre yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadırlar. Bu programa göre aday öğretmenler 16 hafta süresince haftada dört (4) gün sınıf ve okul içi uygulamalara, bir (1) gün okul dışı faaliyetlere katılmaktadır. Aday öğretmenler, farklı günlerde farklı alanlardaki öğretmenlerin derslerini de izlemekte, 16 haftalık okul içi ve okul dışı uygulamalardan sonra, toplam 8 hafta (240 saat) sürecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Aday öğretmenler ilk altı ay içerisinde 1. Performans değerlendirmesine, ikinci altı ay içerisinde 2. ve 3. Performans değerlendirmelerine tabi tutulmaktadırlar. İlk değerlendirme aday öğretmenin yetiştirme sürecine dahil olduğu eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılmakta, ikinci değerlendirme aday öğretmenin kadrosunun bulunduğu okulda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılmakta, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılmaktadır. Performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılmakta ve sınava girmeye hak kazanmaktadırlar. Göreve başlama tarihine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenler yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Bakanlık gerekli görmesi halinde yazılı sınavdan sonra sözlü sınav da yapabilmektedir.

2016 yılı Mart ayında aday öğretmen yetiştirme sürecine dahil olan aday öğretmenler 2017 yılı Mart ayında adaylık sürecini tamamlamıştır. Performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenler, yazılı ve sözlü sınava alınmıştır. Bu yeni düzenlemeye göre yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenlerin süreç hakkındaki görüşlerinin alınmasının literatüre katkı getireceği düşünülmektir. Yapılacak araştırmada aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda aday öğretmen yetiştirme sürecinin etkililiği, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla, Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde aday öğretmenlik sürecini tamamlayan 10 öğretmenle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Aday öğretmen yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenlere;

1) Aday öğretmen yetiştirme sürecinin verimli geçtiğini düşünüyor musunuz?
2) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde hangi mesleki becerileri kazandınız?
3) Aday öğretmen yetiştirme sürecinin size göre olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

soruları sorulacak ve görüşmeler Microsoft Office Word programı kullanılarak yazılı döküman haline getirilecektir. Yazılı döküman haline getirilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular belirlenen temalara göre sunulacaktır. Yapılacak araştırmanın ilgili paydaşlara uygulamanın işleyişi hakkında fikir sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Aday öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen eğitimi, öğretmen niteliği

Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Meslekle İlgili Öznel Algılarının İncelenmesi

BİROL ALVER [1]

[1] *Kırıkkale Üniversitesi*

birolalver@hotmail.com

Bu araştırmanın amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının meslekle ilgili öznel algılarının incelenmesidir. Bu araştırma çoklu durum çalışması desenli nitel bir çalışma olup, araştırmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşme (mülakat) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bireysel görüşme (mülakat) formu kullanılmıştır. Bireysel gözlem formu, öncen belirlenen uygun derslerde öğretim görevlisine önceden haber verilerek öğretmen adaylarına yüz yüze uygulanmıştır. Bireysel görüşmenin içten ve gerçekçi bir şekilde gerçekleşmesi için uygulamadan önce öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar ve uyarılar yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde öğretmen adaylarına sırasıyla; öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri, kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğinin doğasına ne oranda uygun olduğu, öğretmenlik yapacakları alana dönük bilgi düzeyleri, öğretmenlik eğitimi sürecinde nelerin değiştirilmesi gerektiği ve kendi alanlarında iş bulabilme imkanları olsaydı yine de öğretmenlik mesleğine yönelip yönelmeyeceklerine dair öznel algılarını içeren çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Döneminde ağırlıklı olarak Fen ve Edebiyat Fakültelerinden mezun ya da hala son sınıfta öğrenim gören ve aynı zamanda Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan yaklaşık 800 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, söz konusu evrenden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 372 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin içerik analizleri sırasıyla; verileri kodlama, belli başlı temaları bulma, kodları ve temaları düzenle ve bulguları tanımlama ve yorumlama şeklinde dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Son aşamada, nitel verilerin nicel sonuçlara dönüştürülmesinde ise SPSS İstatistik Paket Programından yararlanılmıştır.

Araştırmadan özetle şu bulgular elde edilmiştir: Araştırmaya katılan kız (n= 281; % 75.5) ve erkek (n= 91; %24.5) öğretmen adaylarının en çok katılan grubu

Türk Dili ve Edebiyatı (n= 77; % 20.7), en az katılan grubu ise Mütercim ve Tercümanlık (Arapça) (n= 2; % 0.5) grubudur. Araştırmada öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri incelendiğinde, en çok "öğretme sevgisi" (n= 153; % 13.3) temasının; en az ise "sanata bakış açısını değiştirme" (n= 1; % 0.09) ve "ekonomik özgürlük elde etme" temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğinin doğasına ne oranda uygun olduğu ile ilgili bulgularda ise "tamamen uyumlu görenler" (n= 99; % 26.6); "oldukça uyumlu görenler" (n= 179; % 48.1); "uygun görenler" (n= 83; % 22.3); "biraz uygun görenler" (n= 10; % 2.7) ve "bu konuda görüş beyan etmeyenler" (n= 1; % 0.3) şeklinde dağıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sürecinde nelerin değiştirilmesi gerektiği ile ilgili ifadelerine dayalı bulgularda en çok "staj çalışmaları ve uygulamaların artırılması" (n= 66; % 17.7); en az ise "ders veren öğretim elemanlarının değiştirilmesi" (n= 1; % 0.3) temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, kendi alanlarında iş bulabilme imkanları olsaydı yine de öğretmenlik mesleğine yönelip yönelmeyeceklerine dair bulgularda ise "evet, yine de yönelirdim" (n= 316; % 84.9); "hayır, yönelmezdim" (n= 53; % 14.2) ve "bu konuda görüş beyan etmeyenler" (n= 3; % 0.8)şeklinde dağıldığı görülmektedir.

Bu bulgular topluca değerlendirildiğinde, genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelimin öğretme sevgisinden kaynaklandığı; öğretmenlik mesleğinin para kazanma aracı olarak görülmediği; öğretmen eğitiminde uygulama çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerektiği; formasyon eğitiminde görev alan öğretim elemanlarının akademik yeterliliklerinden öğretmen adaylarının memnun olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelme konusunda öğretmen adaylarının yüksek bir motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının meslekle ilgili öznel algıları

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi

SİBEL CENGİZHAN [1], IŞIL TANRISEVEN [2]
[1] Marmara Üniversitesi, [2] Mersin Üniversitesi
sibel@marmara.edu.tr

Öğrencilerin öğrenmesi üzerine etki eden faktörler içerisinde en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenin sahip olduğu pek çok özellik, oluşturduğu öğrenme ortamına, sınıf içi davranışlarına, öğrencilerle olan iletişim sürecine yansımaktadır. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenden öğrenme-öğretme sürecinde beklenen roller farklılaşmakta, 21. yüzyıl yaşam becerilerine sahip olma ve bu becerileri öğrencilerine kazandırma bağlamında öğretmenin pek çok kişisel ve mesleki niteliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin bu mesleki niteliklere sahip olma ve sahip oldukları mesleki nitelikleri geliştirmelerinde motivasyonun önemli

bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip oldukları motivasyon düzeyinin ve niteliğinin öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açısında, öğrenme-öğretme sürecinde sergilenen davranışlar ve harcanan çaba üzerinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri tespit edilmiş, öğretme motivasyon düzeylerinin programa, cinsiyete, bölüme ve yaşa bağlı olarak değişim gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, var olan durumu betimlenmeyi amaçlayan tarama yöntemine dayanmaktadır. Araştırma verileri Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretme motivasyonu ölçeği, öğretmen adaylarının içsel ve dışsal öğretme motivasyonlarını ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. 12 maddeden oluşan 6'lı likert tipi ölçme aracı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Yapılan çalışma için ölçek toplam puanı Cronbach alfa güvenirliği 0.847, içsel motivasyon Cronbach alfa güvenirliği 0.79, dışsal motivasyon Cronbach alfa güvenirliği ise 0.70 olarak saptanmıştır. Bu değerler de örneklem grubu için ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ölçme aracının başında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyetleri, bölümleri ve yaşlarının sorulduğu bir bölüm oluşturulmuştur. Araştırmaya Marmara ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıflarına ve Pedagojik Formasyon Programına devam eden 404 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 219'u (%54.2) Pedagojik Formasyon, 185'i (%45.8) ise Eğitim Fakültesi öğrencisidir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin 34'ü (%8.4) Sınıf Öğretmenliği, 34'ü (8.4) Matematik Öğretmenliği, 46'sı (%11.4) İngilizce Öğretmenliği, 42'si (%10.4) Türkçe Öğretmenliği, 30'u (%7.4) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde okuyan son sınıf öğrencisidir. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin ise 50'sini (%12.4) Sosyoloji, 67'sini (%16.6) Türk Dili, 25'ini (%6.2) Psikoloji, 33'ünü (%8.2) Rehberlik, 43'ünü (%10.6) ise Çocuk Gelişimi bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde ölçme aracı maddeleri ve alt boyutları bazında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Toplam puan ile içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir (KSZİÇSEL=0.096, KSZDIŞSAL=0,073, KSZTOPLAM=0.097, $p<0.05$). Dağılım normal olmadığı için cinsiyet ve program değişkenleri ilişkin Mann-Whitney U; yaş ve bölüm değişkenlerine ilişkin ise Kuruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının içsel, dışsal ve toplam öğretme motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda; pedagojik formasyon öğrencilerinin dışsal ve toplam motivasyonlarının lisans öğrencilerine göre; 28 yaş ve üzeri öğrencilerin içsel, dışsal ve toplam motivasyonlarının 20-23 ve 24-27yaş gruplarına göre; sosyoloji bölümü öğrencilerinin ise içsel, dışsal ve toplam motivasyonlarının diğer (Türk Dili, Psikoloji, Rehberlik,

Çocuk Gelişimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği) bölüm öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından içsel, dışsal ve toplam motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır..

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme, öğretmen adayı, öğretme motivasyonu

Öğretmen Adaylarının Sosyal Proje Geliştirme Deneyimi

TUBA ÇENGELCİ KÖSE [1], GALİP ÖNER [2]
[1] Anadolu Üniversitesi, [2] Erciyes Üniversitesi
tubacengelci@anadolu.edu.tr

Sosyal Bilgiler sosyal bilim disiplinlerine dayalı olarak öğrencinin gelişim düzeyine uygun biçimde içeriğin oluşturulduğu, öğrencilere toplumsal yaşama ilişkin temel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı bir ders olarak tanımlanabilir. İçeriğinde farklı sosyal bilim disiplinlerini bütünleştiren bu dersi yürütecek öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde bilgilerini uygulamaya aktarabilme, var olan sorunlara bilimsel yaklaşımla çözüm üretebilme ve eğitim ortamına yenilik katabilme gibi özellikleri kazanmaları önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ile uygulamayı birleştirmelerine, grup içinde çalışarak işbirliği yapmalarına ve sosyal bakımdan anlamlı bir ürün ortaya koymalarına yardım olan derslerden biri Sosyal Proje Geliştirme dersidir. Proje belirli bir zaman içerisinde, sınırlı kaynakları kullanarak önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen planlı bir süreç olarak tanımlanabilir. Projenin sonunda farklı bir ürün ya da hizmet oluşturulabilir. Projeler gerçekçi hedeflerin belirlenmesi, geçici bir örgütlenme ve ilişkiler ağını, aynı hedefe ulaşma çabası içerisinde olan grup üyeleri arasında işbirliği ve sağlıklı bir iletişimi gerekli kılar. Proje geliştirme çalışmalarında proje yönetimi önemli bir boyuttur. Proje yönetimi belirlenen hedef, maliyet ve zamanı göz önünde bulundurarak insan kaynaklarını ve maddi kaynakları düzenlemeyi gerektirir. Proje hazırlama, bu konuda kapsamlı bir eğitimi gerekli kılmakta, bireylerin farklı bilgi ve becerilerini sistemli biçimde işe koşmalarını gerektirmektedir. Bu bakımdan proje hazırlama günümüz eğitim yaşamında giderek önem kazanan bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik proje çalışmaları destek görmektedir. Bu bakımdan eğitimcilerin proje geliştirme süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmaları mesleki yaşamları bakımından katkı sağlayıcıdır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan Sosyal Proje Geliştirme dersi öğretmen adaylarının proje hazırlama konusunda bir deneyim yaşamalarına olanak sağlaması bakımından önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu ders kapsamında sosyal bilgilerde projenin yeri ve önemine değinilerek öğretmen adaylarının proje türleri ve proje hazırlama aşamaları konusunda gerekli bilgileri edinmeleri öngörülmektedir. Ayrıca

öğretmen adaylarının bu derste örnek bir sosyal proje planlamaları, projeyi hazırlayıp sunmaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Proje Geliştirme dersinde elde ettikleri proje deneyimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar Türkiye'de bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına devam eden ve Sosyal Proje Geliştirme dersini alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları Sosyal Proje Geliştirme dersinde proje geliştirme ile ilgili temel bilgileri aldıktan sonra gruplara ayrılmış ve kendi sosyal proje konularını belirlemişlerdir. Gruplar projelerini planlamış ve hazırladıkları çalışma takvimi doğrultusunda projelerine ilişkin uygulamaları yapmışlardır. Projelerini sonuçlandıran öğretmen adayları değerlendirme çalışmalarını yaparak proje sunumlarını gerçekleştirmişlerdir.

Araştırma verileri Sosyal Proje Geliştirme dersinde proje çalışmalarını tamamlayan 11 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde proje konusunun belirlenmesi, projenin planlanması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde yaşadıkları deneyime ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu süreçte elde ettikleri kazanımlar, yaşadıkları sorunlar ve yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma kapsamında verilerin analizi sürmektedir. Araştırmada ulaşılacak sonuçlar bağlamında öğretmen eğitiminde proje çalışmalarının işlevi konusunda elde edilecek bulgular alanyazında ilgili araştırma sonuçlarıyla tartışılacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının proje çalışmaları konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda yapılması gerekenler ele alınacaktır. Son olarak sosyal proje çalışmalarına ilişkin olarak ileriki araştırmalara yönelik öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, sosyal proje, sosyal bilgiler

Öğretmen Adaylarının "KPSS" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

ESAT YILDIRIM [1]

[1] *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

esatyldrmm@gmail.com

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hız kazandığı günümüzde birçok alanda yeni düzenlemeler gerçekleşmekte ve bireylerden beklenen rol ve görevler de artmaktadır. Kişilik oluşumundan bireylerin yetiştirilmesine kadar eğitim sistemine ve eğitim sisteminin uygulayıcı olan öğretmenlerimize çok önemli görevler düşmektedir. Türkiye'de devlette memur olarak çalışacak personelin seçilmesinde ve işe yerleştirilmesinde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin düzenlediği Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kullanılmaktadır. Sınavın amacı ilk defa kamu hizmeti ve görevlerine atanacakların seçimi ile kamu kurum ve kuruluşlarında özel

yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle girilen mesleklere atanacakların ön elemesi amacıyla yapılacak sınavların genel ilkeleri ile usul ve esaslarını tespit etmektir. Bir öğretim programına veya işe yerleştirmede sıkça tercih edilen sınavlar bireylerin yaşamlarının yönünü de belirlemektedir. Türkiye'de birçok bakanlık gibi Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmen atamalarında KPSS sınavını ölçüt olarak kullanmaktadır. Bu sınav öğretmen adayları için çok önemlidir; çünkü bu sınavda başarı kazanıldığında öğretmen olunabilmektedir. Girmesi gereken sınavlar da(GK, GY, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi Sınavı ve Mülakat Sınavı) başarılı olanlar arasından öğretmen seçilmektedir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince özellikle de son sınıfta KPSS sınavına hazırlanmaktadırlar. KPSS sınavında etkin öğretmen seçim sürecinin ana amacı doğru, güvenilir ve aranan niteliklere sahip elemanı belirleyebilmektir. Bireyler düşüncelerini ifade ederken kavramlara çeşitli anlamlar yüklerler. Bu noktada bireylerin o kavrama yönelik zihinlerinde oluşturdukları şemalar, imgeler kullanılabilir. Araştırmacılarda kişilerin bu kavramlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntem veya tekniklerden biri de metaforlardır. Metafor olgusu bireyin iç dünyasındaki zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak kullanılmaktadır. Metafor eğitim ve öğretim açısından ele aldığında ise bir şeyi (olgu,olay,nesne) başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak olarak açıklanabilir. Metaforlar, eğitimde anlaşılması zor kavramlara ait algıların net ve zengin bir şekilde açıklanmasını sağlar. Bireylerin yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan metafor, son yıllarda öğretim aracı olarak da çok sık kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarının "KPSS" kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda algılar ve olaylar doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül biçimde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleriyle ayrıntılı bir şekilde ortaya konulur ve niçin, nasıl, ne şekilde gibi sorulara cevap aranır. Bu çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 303 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının belirlenmesinde öğretmen adaylarının yeterli pedagojik ve alan bilgisine sahip dersler almış olması, KPSS maratonuna girmiş olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. "KPSS ……gibidir/benzer. Çünkü ……." şeklinde öğretmen adaylarına açık uçlu soru yöneltilmiş ve bu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada, öğrencilerin," KPSS" kavramı hakkında oluşturdukları metaforlar alanında uzman araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bir metafor olmayan, birden fazla metafor üretilen, kullanılan metafor ile açıklama cümlesi

uyuşmayan ve boş verilen çalışma kağıtları (25) araştırmadan çıkarılmak üzere işaretlenmiştir. Ardından metaforları içeren kâğıtlar numaralandırılarak listelendirilmiştir. İkinci aşamada ise üretilen metaforların benzer özellikte olanları gruplandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise bu gruplara ayrılan metaforlar, alanında uzman araştırmacı tarafından isimlendirilerek kategorize edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında; öğretmen adayları KPSS kavramını genel anlamda olumsuz metaforlarla özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Algı, metafor, öğretmen adayları

Sosyal Bilgiler Perspektifinden Küresel Sosyal Sorumluluklar Üzerine Bir İnceleme

ZAFER ÇAKMAK [1], BİROL BULUT [1], CENGİZ TAŞKIRAN [1]

[1] *Fırat Üniversitesi*

birolbulut1@gmail.com

Teknolojinin gelişmesi, dünyanın küçülmesi ve dünya nüfusunun artması belki hiçbir zaman yüz yüze göremeyeceğimiz insanlarla karşılıklı bağımlılığımızı artırmaktadır. Artık günümüzde insanların küresel düzeydeki gelişmelerden ve bunun etkilerinden kaçınabilmesi mümkün değildir. Dahası, küreselleşme ile dünya toplumlarının içine girdiği bu dönemeçten artık geriye dönebilmeleri pek olası değildir.Son zamanlarda sıkça duyar olduğumuz Küreselleşme kavramı, yeryüzünde meydana gelen hızlı dönüşümlerin ve muazzam hayat akışının izahını yüklenen yaygın bir kelime halini aldı. Küreselleşme tanım olarak; yeryüzünde insan ve insan elindeki varlıkların her türlü sınırı aşarak uluslararası dolaşımının kolaylaştığı, insan ve toplumlar arası ilişkilerin de daha hızlı ve daha sık yaşandığı bir süreci ifade eden bir kavramdır. Bazı düşünürler, teknolojide meydana gelen değişmelerin, tüm sosyal ve kültürel değişmelerin kaynağı olduğunu ileri sürerler. Küreselleşmenin bu etkileri aslında bütün insanların omuzlarına da belli bir sorumluluğu yüklüyor. Daha iyi bir gelecek, daha yaşanır bir dünya ve daha huzurlu bir yaşam düşlüyorsak biz bu sorumlulukları yerine getirmeye mecbur kalıyoruz. Bu sorumlulukların başında küresel sorunlara karşı yine o ölçüde bir kollektif tepkinin ve davranışın geliştirlmesi gelmektedir. Küresel sorunlarının çözümü konusunda halen en akılcı yolun küresel tepki ve küresel örgütlenmeler olduğu ve yerel ve ulusal düzeylerdeki tepki ve örgütlenmelerin yeterli olmadığı açıktır. Bunun sonucu olarak, küresel boyuta ulaşarak, tüm dünyayı ve insanlığı çok ciddi ölçülerde tehdit etme noktasına gelen küresel sorunlara karşı küresel boyutta ve yeni tepki ve örgütlenme modelleri geliştirilmelidir. Yapılan bu çalışmayla katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ölçülmüş olup, küresel konularda bireylerin artık küresel tepkiler geliştirmesinin önemi yapılan çalışmalar ve literatür ışığında yeniden yorumlanmıştır.

Araştırma tarama modeli çeşitlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "Küresel Sosyal Sorumluluk" düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla 2016 bahar döneminde Fırat ve Artvin Çoruh üniverselerinde öğrenim gören toplam 350 katılımcıya ait veri üzerinden yürütülmüştür.

Veriler SPSS 21.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, küreselleşme, küresel sosyal sorumluluk

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Proje Geliştirme Deneyimleri

NAZLI GÖKÇE [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

nazliu@anadolu.edu.tr

Dünyadaki ve ülkemizdeki bilim ve teknolojideki değişme ve gelişmeler, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına da yansımış ve çağın gereksinimlerini karşılamaya yönelik değişikliklere neden olmuştur. 2006-2007 yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarında genel kültüre, bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında da değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerden biri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan Sosyal Proje Geliştirme dersidir. Günümüzde proje geliştirme, proje yürütme veya bir projede görev alma çok önemli hale gelmiştir. Okullar sık sık proje yarışmalarına katılmakta, TÜBİTAK başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar ile projeler özendirilmekte ve desteklenmektedir. Projeler yoluyla bir yandan bilimsel düşünme ve araştırma becerileri geliştirilmeye çalışılırken diğer yandan sorunlara çözümler üretilmeye ve somut ürünler ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde proje çalışmalarına ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını uygulayacak olan öğretmen adaylarının proje geliştirme konusunda iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

Sosyal proje geliştirme çalışmaları ile Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, bir yandan proje geliştirme konusunda çeşitli kazanımlar elde ederken diğer yandan mesleki yaşamlarına ışık tutacak deneyimler edinmektedirler. Alan yazında proje geliştirme çalışmalarının öğrencilerin problem çözme, araştırma, iletişim, sosyalleşme, grupla çalışma becerilerine, yaratıcılıklarına, düzenli ve

planlı olma, disiplinli çalışma, sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal proje geliştirme çalışmalarının, sosyal problemlerin görülmesine, bu problemlere çözümler üretilmesine ve sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıları olmaktadır. Proje geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar, yeni yapılacak çalışmaların planlanmasında alınabilecek önlemlerin görülmesini sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal proje geliştirme sürecindeki yaşadıkları deneyimleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanmaktadır. Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinin; doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği gibi özellikleri nedeniyle nitel araştırma yaklaşımı seçilmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında Sosyal Proje Geliştirme dersi alan 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal proje geliştirme çalışması içinde bulunan ve çeşitli deneyimler elde eden öğretmen adayları ile birden fazla sayıda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcı sayısı alan yazına dayalı olarak 5 ve 7 olarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, algılarına, yaşantılarına, ilgilerine, düşüncelerine ve deneyimlerine dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmek olmuştur. Katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak bir ortam oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkması sağlanmaya çalışılmıştır. Karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcıların birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklemesi; böylelikle zengin bir bilgi akışı olması amaçlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde, anlam çıkarmak değil anlama; genelleme değil, çeşitliliği tanımlama; katılımcılar hakkında açıklama değil, katılımcıların durumu nasıl algıladığını ortaya çıkarmaya odaklanılmıştır. Araştırmada gönüllü katılıma önem verilmiş, veriler video kamera ile kaydedilmiştir. Ayrıca raportör tarafından notlar tutulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular temalar ve doğrudan alıntılar ile sunulmuştur. Araştırmanın sonunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal proje geliştirme deneyimlerini açıklayan çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının proje geliştirme sürecine yönelik grup büyüklüğü, planlama, zaman konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları, grup içi çatışmalar olduğu, proje gereksinimlerini tam olarak karşılayamadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sosyal proje, Sosyal Bilgiler, öğretmen adayları, deneyimler, odak grup görüşmesi.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisinin İncelenmesi

AYŞEGÜL ÇELİK [1]
[1] *Bozok Üniversitesi*
seyyahaysegulll@gmail.com

Sosyal Bilgiler dersi, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta yer alan ve öğrencilere çeşitli kazanımları, değerleri, becerileri kazandırmak için pek çok disiplini içinde barındıran bir öğretim programıdır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında belirli amaçlar, değer ve kazanımların yanı sıra çeşitli becerilerde yer almaktadır. Bu becerilerden birisi de Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisidir. Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi dinlenme, okuma, konuşma, görsel okuma, sunu ve yazmadan oluşmaktadır. Bu becerinin kazandırılması için pek çok öğretim tekniği bulunmaktadır. Bu tekniklerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğrencilere kazandırılabilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında kazandırılabilir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin incelenmesidir. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin incelenmesi için nitel model kullanılmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 1. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi veri toplama aracı ile incelenmiştir ve araştırma 2017 yılı içerisinde Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleşmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme içerisinde yer alan 5 soruluk açık uçlu görüşme formu veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş olan, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda birinci sınıfta eğitim gören 9'u erkek, 29'u kadın toplam 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2017 yılının Ocak ayında toplanmaya başlanmıştır. Araştırmanın analizinde, araştırmacı tarafından kategori ve kodlar oluşturulmuştur ve bu doğrultuda içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için Miles ve Huberman (1994)'ın dış geçerlik ve iç geçerlik soruları araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda, araştırmanın geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için, uzman görüşü alınmış ve uzman ile araştırmacının oluşturduğu kategori ve kodlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada, Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan bu hesaplamanın sonucunda kategori ve kodlamaların

güvenirliği yüzde 92 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi görüşme formundaki sorulara göre farklılaştığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması gereken beceriler arasında yer alan Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu becerinin geliştirilebilmesi için, lisans programlarında yer alan ilgili derslerin yanı sıra okuma eğitimi ve dinleme eğitimi üzerine de bir ders konulabilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerde, diğer alan dersleri ve genel kültür derslerinde de, Türkçe'yi güzel, doğru ve etkili kullanma becerisini geliştirmek için etkinlikler yaptırılabilir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına ders dışında da tiyatro, şiir okuma ve yazma, hikaye ya da mektup yazma gibi çeşitli etkinlikler yapmaları için destek olunabilir. Böylelikle, bu becerinin kazandırılmasını sağlayacak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mezun olup mesleğe başladıktan sonra, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini öğrencilere kazandırması daha kolay olabilir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları

NAZLI GÖKÇE [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

nazliu@anadolu.edu.tr

Cinsiyet, kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özelliklerini ifade ederken toplumsal cinsiyet, toplumun verdiği roller, görevler ve sorumlulukları açıklamaktadır. Başka bir deyişle toplumsal cinsiyet toplumun bireyleri nasıl gördüğü, algıladığı ve beklentileri ile ilgili bir kavramdır. Toplumların kadın ve erkek algıları, kadın ve erkeğe yükledikleri roller ve onlardan beklentileri kültürden kültüre farklılıklar göstermektedir. Bir kültürün kadın ve erkeğe yüklediği görevler, sorumluluk ve etkinlikler toplumsal cinsiyet rollerini oluşturmaktadır. Alan yazına göre toplumsal cinsiyet rollerinin kadın ve erkeğin toplumsal yaşamına ilişkin yansımalarını; aile, eğitim, meslek, evlilik ve sosyal yaşamın her aşamasında görmek mümkündür. Örneğin; geleneksel toplumlarda aile yaşamında kadınlardan ev içinde çocuk bakımı, temizlik, yemek yapma gibi işlerle ilgilenmeleri beklenirken erkeklerden alış veriş işleri ile meşgul olmaları istenmektedir. Eğitim yaşamında kız çocuklarının okula gönderilmedikleri; evlilik yaşamın-

da kadının erkek çocuk doğurarak statüsünü yükseltmeye çalıştığı görülmektedir. Mesleki yaşamda kadınlar, statüsü ve ücreti daha düşük işlerde çalışırken erkeklerden bunun tam tersi olan statüsü ve ücreti yüksek işler yapmaları beklenmektedir. Toplum tarafından kadına ve erkeğe yüklenen geleneksel rollerin örneklerini çoğaltmak mümkündür. Gelişmiş ülke toplumlarında kadın ve erkeğe yüklenen roller; aile, eğitim, çalışma ve evlilik yaşamında sorumlulukları eşit olarak paylaşmalarına dayanmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin toplumsal yaşama ilişkin yansımaları, geleneksel ve eşitlikçi roller olarak kadın ve erkeğin yaşamını farklı yönlerden şekillendirmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasında aile, okul, çevre gibi çok sayıda faktör etkili olmaktadır. Okullarda Sosyal Bilgiler dersi, toplumu konu olan bir ders olması ve bireylerin toplumsallaşmasına katkı sağlaması bakımından bu konuda ön plana çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ile bir yandan bireyler içinde bulundukları topluma hazırlanmakta, topluma yararlı, iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılmakta; diğer yandan da derste bireylere kazandırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar ile toplum şekillendirilmektedir. Bu nedenle geleceğin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinin öğretmen yetiştirme bakımından önemli olduğu düşünülmekte, eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler eğitimine ışık tutması ümit edilmektedir. Bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını; aile, anne ve babanın öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, okul, arkadaşlar, kitle iletişim araçları gibi çok sayıda faktör etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin toplandığı anket formu kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı ile ilgili olarak araştırmacılardan yazılı izin alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek, 5'li likert tipidir. Ölçeğin faktör yükü 0.35-0.79 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin birden fazla boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Ölçek; 'eşitlikçi cinsiyet rolü', 'kadın cinsiyet rolü', 'evlilikte cinsiyet rolü', 'geleneksel cinsiyet rolü' ve 'erkek cinsiyet rolü' olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında etkili olan faktörlerin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçek; eşitlikçi tutum cümleleri ile geleneksel tutum cümleleri içeren 38 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan '190'; en düşük puan ise '38' olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan en yüksek değer öğrencinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin 'eşitlikçi tutuma sahip' olduğunu, en düşük değer ise; öğrencinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin 'geleneksel tutuma sahip olduğunu' göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 hesaplanmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmaya Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci katılmıştır. Araştırma

verilerinin çözümlenmesinde Excel ve SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analiz süreci henüz tamamlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal cinsiyet, tutum, Sosyal Bilgiler, öğretmen adayları.

Özel Yetenekli Dijital Yerlilerin Gelecekteki Öğretmen Algısı

SEVAL TOPÇU [1], NAZMİYE ÖĞ [1]
[1] *Milli Eğitim Bakanlığı*
nazmiye131@gmail.com

Günümüzdeki genç nesil, teknoloji ile doğup büyüdüğü ve teknolojiyi etkin şekilde hayatlarının bir parçası gibi kullandığı için "dijital yerliler" olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışma ile günümüz üstün yetenekli dijital yerlilerin gelecekteki öğretmen algısını ortaya çıkarmak ve onların ideal öğretmen portföyünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

Özel yetenekli digital yerli öğrenciler gelecekteki öğretmenin özelliklerini nasıl olması gerektiğini düşünmektedir?

Yapılan araştırma nitel bir araştırma olup, elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çalışmaya Elazığ da yaşayan özel yetenekli 40 erkek 32 kız olmak üzere toplam 72 öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır .Öğrencilerin gelecekteki öğretmen algılarını ortaya çıkartmak amacıyla hazırlanan açık uçlu bir soru öğrencilere telefon bilgisayar gibi çeşitli teknolojik kanallardan yöneltilmiştir. Yine öğrencilerden aynı iletişim yollarıyla geri dönütler alınmıştır. Böylece öğrenciler birbirlerinin etkisi altında kalmadan kendilerini hazır hissettiklerinde farklı zaman ve mekanlarda soruyu cevaplandırmışlardır. Açık uçlu olarak hazırlanan soru ise şu şekildedir: "Sana göre gelecekteki öğretmen nasıl olmalı, hangi özellikleri taşımalıdır? Düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde açıklayınız. " Böyle bir soru tipinin tercih edilmesinin sebebi öğrenciyi etki altında bırakmadan ve belli kalıp düşüncelerle sınırlandırmadan, öğrencinin serbest şekilde fikirlerini ifade etmesini sağlamaktadır. Çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin "geleceğin öğretmeni" konusundaki düşünceleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir ve gelecekte ki öğretmen özellikleri 5 farklı temada toplanmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler belirli temalar çerçevesinde gruplandırılarak ve bu temalar okuyucuların anlayabileceği şekilde organize edilip yorumlanmaktır. Ardından öğrencilerin hangi temaları daha fazla vurguladığını ortaya çıkartmak amacıyla da veriler, içerik analizi ile belirlenmiş olan temalara göre yeniden incelenmiş ve frekans tablosu oluşturularak veriler sayısallaştırılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden "doğrudan alıntı" yoluyla örnekler sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini yükseltmek amacıyla, veriler iki

araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinden incelenerek, Miles & Huberman geliştirmiş olduğu güvenirlilik formülü, P (Uzlaşma Yüzdesi) = [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100 (, 1994), doğrultusunda araştırmanın güvenirliliği hesaplanmış, çalışmanın % 97 oranında güvenilir olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin "Geleceğin Öğretmeni" ile ilgili görüşleri incelendiğinde 4 temel kategoride ön olup bu plana çıkmaktadır. Bu kategoriler "kişisel özellikler", "mesleki özellikler ve alan yeterliliği " , "otoritelerin öğretmen seçim kriterleri" ve "Teknolojik Yeterlilik" şeklindedir. Frekans tablosuna baktığımızda ise 58 öğrenci "kişisel ve meslekî özellikler" in önemi ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu özellikler genel olarak öğretmenin iyi iletişim kuran, sosyal, uyumlu, sevgi dolu, anlayışlı, ilgili, esprili ve eğlenceli olması gerektiği şeklindedir."Mesleki özellikler ve alan yeterliliği " kategorisinde görüşlerini belirten 58 özel yetenekli öğrenci, gelecekteki öğretmenlerin daha çok derslerde kullanılan etkili yöntem ve stratejiler izleyebilmesi gibi mesleki özellikleri üzerinde dururken, alan yeterliliği ikinci planda yer almıştır."Teknolojik Yeterlilik" kategorisinde görüş belirten 52 öğrenci ise derslerin teknolojik araçlarla desteklenmesi ve öğretmenin etkin şekilde teknolojiyi kullanması gerektiğini belirtirken, internetten de ders içerisinde gerekli paylaşımları yapabilir olmalarını önemli görmüştür. "Öğretmen seçimi kriterleri " kategorisinde ise 8 öğrenci görüşlerini belirtmiştir. Öğretmen olmak için sadece sınavlar sonucunda alınan puanın yeterli olmadığını, öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve bu işi içtenlikle severek yapmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Gelecekte öğretmen seçilirken bu hususların dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Özel yetenekli digital yerli öğrenciler gelecekteki öğretmenin algılarını saptamaya yönelik yapılan çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Teknolojiyi ile doğan büyüyen bu öğrenciler, öncelikli olarak öğretmenlerin kişisel özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Bu özellikler ise iletişim kurabilme, sevgi, saygı, hoşgörü, öğrencilere karşı ilgili olma, esprili ve eğlenceli olma gibi özelliklerdir.Öğretmenin alan bilgisinden ziyade etkili öğrenme ortamını sağlaması ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde etkin şekilde kullanılmasının daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Hatta öğrenciler öğretmelerin teknolojinin de faydasıyla ödev ve ders yönlendirmesinin 3D ile telekonferans şekliyle verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.Özel yetenekli öğrenciler öğretmenlerin kendilerini akademik ve kültürel yönden sürekli olarak geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Özel yetenekli öğrenciler gelecekteki öğretmenin teknolojiyi çok iyi şekilde kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Üstün yetenekli bazı öğrenciler gelecekte ki teknolojik gelişmelerin eğitim üzerinde ki etkisinin çok büyük boyutlara ulaşacağını hatta robot öğretmenler ya da sanal öğretmenlerin eğitim sistemine dahil olacağını öne sürerken, bazı öğrenciler ise gerçek öğretmenin her zaman eğitim sisteminde önemli bir yer teşkil edeceğini ve hiçbir teknolojik icadın gerçek duyguların yerini alamayacağını düşünmektedir.

Devletin ya da diğer özel okul yetkililerinin öğretmen atamalarında daha dikkatli ve titiz olması gerektiği, öğretmenlerin alan ve mesleki yeterliliklerinin yanın-

da kişisel özelliklerin ve teknolojiyi ekin kullanmalarının da öğretmen seçiminde önemli olması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenekli öğrenciler, dijital yerliler, gelecekteki öğretmen algısı

Öğretmen Eğitiminde Öz Düzenlemeye Yönelik Bir Etkinlik: Webquest

AYŞE AKDEMİR [1], SALİH ZEKİ GENÇ [2]
[1] *MEB,* [2] *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*
aysenakdemir91@gmail.com

Eğitimin bir amacı da kendi yeteneklerinin ve öğrenmesinin bilincinde olan, öğrendiği bilgiyi yapılandırabilen, kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan ve bu süreçte aktif olan bireyler yetiştirmektir. Böyle bireyler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyen, kendi hedefleri olan başarılı bireyler olarak toplumda yer almaktadır. Hiç şüphesiz, erdemli bir vatandaş olmak, iletişim becerilerini geliştirmek ve hayat boyu öğrenmeye gönüllü olmak doğrudan bireyin hayata bakış açısıyla ilgilidir. (Aktan, Gürgan, Sezer & Tezci, 2016). Yani bireylerin yaşam tarzları ve bakış açıları, öğrenme isteklerini ve biçimlerini belirleyici rol oynar. Barkowski ve Thorpe (1994)' e göre, başarısız bireyler daha fevri, düşük akademik hedefleri olan, kendi yeteneklerini değerlendirmede daha az başarılı, kendi performanslarını az, kişiliklerini çok eleştiren ve başarılı bireylerden daha çabuk pes eden bireylerdir. Başarısızlığın en büyük sebeplerinden biri öz-düzenleme yeteneği eksikliğidir. Öz düzenleme yeteneği olan kişiler, sınıfta yüksek özgüvenleri, stratejik kararları, çözümleyici olmaları, kendilerini güdülemeleri ve sergiledikleri performans ile hemen kendilerini tanıtırlar.(Cubukcu, 2009). Söyleyebiliriz ki bireylerin hayata karşı bu bağlamda bir bakış açısına sahip olabilmeleri için, öz-düzenleme yeteneğine ihtiyaçları vardır. Zimmerman (2002), öz düzenleme becerisinin kişisel bir özellik olmadığını ve kazanılması için belirli süreçlerin sağlanması gerektiğini ifade ederek, bu doğrultuda öz-düzenlemenin okullarda kazandırılabileceğini vurgulamıştır.

Öz düzenleme kavramı bireylerin kendi kişisel öğrenmelerini, özellikle de öğrenmelerini nasıl planlayacaklarını, gözlemleyeceklerini, düzenleyeceklerini ve değerlendireceklerini kişiselleştirmesiyle ilgilidir. (Zimmerman, 1989). Kendiliğinden oluşan düşünceler, hisler ve kişisel amaçlara ulaşmak için döngüsel olarak uyarlanan, planlanan hareketler olarak da ifade edilmektedir. (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996 : Aydın, S., Keskin, M., Yel, M. 2013). Özdüzenlemeye sahip bireyler, sorumluluğunun bilincinde olan kendi hayatını düzenleyebilen ya da kontrol edebilen başarılı insanlardır. (Aydın, S., Keskin, M., Yel, M. 2013). Öz-düzenlemeli öğrenme ise, geçmiş öğrenme tecrübelerine ve mevcut ortamın bağlamsal özelliklerine göre, öğrenicilerin kendilerine hedefler koydukları, aktif ve yapılandırıcı bir süreçtir. (Pintrich, 2000, s.678).

Bu çalışma webquest tekniğinin öğretmen adaylarının öz düzenleme yeteneği üzerindeki etkisini gözlemlemeyi ve webquest tekniği konusunda öğretmen adaylarını bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma hem nicel hem nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın evreni Çanakkale ilinde öğrenim gören bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü, 3. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Üç adımda anlatmak gerekirse;

1. Öz düzenlemeli öğrenme metoduyla desteklenmiş bir WebQuest geliştirilmiş,
2. Normal bir webquest ve öz düzenlemeli öğrenme destekli webquest'ten alınan kazanımlar incelenmiş ve,
3. Öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar ve öz düzenleme davranışları karşılaştırılmıştır.

Araştırma amaçlı biri normal, diğeri öz düzenlemeye yönelik iki webquest öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Öz düzenlemeye yönelik webquest görevini tamamlayan öğrencilerin verdiği cevaplar ve yazdığı raporların, normal webquesti tamamlayan öğrencilere göre daha ayrıntılı ve daha anlamlı bilgiler içerdiği görülmüştür. Bulgular kongre sunumunda ayrıntılı şekilde açıklanacaktır. Bu çalışma sınırlılıkları olmasına rağmen webquest tekniğinin öz düzenleme yeteneğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Özdüzenleme ,teknoloji,webquest

Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi

CAHİT ERDEM [1], BAHADIR ERİŞTİ [2]

[1] Afyon Kocatepe Üniversitesi, [2] Anadolu Üniversitesi

cahiterdem@gmail.com

Medya okuryazarlığının en önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenlerin medya okuryazarı bireyler olmaları medya okuryazarlığı eğitiminin başarılı olması için kuşkusuz önem taşımaktadır. Medya okuryazarlığı K-12 düzeyinde müstakil bir ders ile öğretilebilecek bir beceri olmadığı için bu eğitimin bütün öğretmenler tarafından verilmesi bir gereklilik halini almıştır ve bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi medya okuryazarlığı eğitimi alması gerektiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına böyle bir eğitimin verilebilmesi için yapılacak olan program tasarısı çalışmalarının ilk adımını öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerinin belirlenmesi oluşturur. Öğretmen adaylarının bu konudaki hazır bulunuşluklarının belirlenmesi

onların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak ve bu yönde yapılacak bir eğitimin odaklanması gereken hususlara ışık tutacaktır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerini belirlemek hedeflenmektedir. Öğretmen adaylarının düzeylerini kapsamlı bir şekilde belirleyebilmek için bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu araştırmanın deseni ardışık açıklayıcı karma desendir. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirliği ispatlanmış olan 'Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. 'Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği' bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz küme örnekleme yoluyla belirlenen her bölümün her sınıf düzeyinden bir şubeye uygulanmıştır. 1026 ölçek formu dağıtılmıştır ve analizlere 865 ölçek formu dahil edilmiştir. Kullanılan ölçek için bu örneklemde yeniden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir ve gözlenen değerler ile teorik modelin orta ve mükemmel arası düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Güvenirlik testinde ise ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri .919 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde katılımcıların ölçek ortalamasının 162.33 olduğu belirlenmiştir (maksimum puan 225). Ayrıca, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzey ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında ve başarı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzey ortalamaları ile bölüm değişkeni arasında ve sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Düzey belirleme ölçekleri öz değerlendirme ölçeği olduğundan katılımcıların gerçek performansını değil kendi becerilerini dönük yapmış oldukları değerlendirmeleri içermektedir ve katılımcıların kendilerine güvenlerini daha çok yansıtmaktadır. Bu bir yandan öğrencilerin kendilerine düşük vermiş oldukları puanların gerçek ihtiyaç alanları olduğunu gösterse de daha derinlemesine bilgilere ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarından araştırmaya katılmaya gönüllü olan beş katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu medya okuryazarlığı beceri boyutlarına göre oluşturulmuştur ve ölçekte sorulan maddelere yönelik daha ayrıntılı bilgi edinmek hedeflenmiştir. Görüşme verileri ile yapılan analiz öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusunda önemli eksiklikleri olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kendine yüksek puan vermesinin farkındalık eksikliğine dayandığı çıkarımına ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmı kendilerini medya okuryazarı olarak görürken bir kısmı medya okuryazarı olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca bütün katılımcılar eğitim fakültesindeki diğer öğretmen adayı arkadaşlarının medya okuryazarı olmadıklarını, bu konuda sorunları olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim fakültelerine seçmeli bir medya okuryazarlığı dersinin konulmasının bir gereklilik olduğunda hem fikirdirler. Son olarak, görüşmede katılımcılara haber çıktıları verilmiş ve bu haberleri uydurma haberler ve gerçek haberler olarak ayırmaları istenmiştir. Katılımcıların tamamı bu görevde başarısız olmuşlar ve yanlış bir sınıflama yapmışlar-

dır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerini nicel ve nitel yöntemlerle ortaya koymaya çalışan bu araştırma öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirilecek olan bir medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı için önemli bulgular sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, medya okuryazarlığı becerileri, medya okuryazarlığı düzeyi

Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi Çalışması

BAHADIR ERİŞTİ [1], CAHİT ERDEM [2]
[1] Anadolu Üniversitesi, [2] Afyon Kocatepe Üniversitesi
cahiterdem@gmail.com

Medya mesajlarına erişme, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve yeni medya mesajları oluşturarak bunları diğer insanlara iletme ve medya yoluyla sosyal hayata katılma becerilerini içeren medya okuryazarlığı tüm bireyler için önemli olduğu kadar öğretmenler ve öğretmen adayları için de büyük önem taşımaktadır. Bir medya ve teknoloji çağı olan yirmi birinci yüzyılda kitlesel medya, yeni medya ve televizyon, bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi medya araçları öğrencilerin hayatında merkezi konumda bulunmaktadır. Diğer yandan, okullarda yürütülen eğitim artık büyük oranda medya araçları yardımıyla gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem öğrencilere medya okuryazarlığı bilinci kazandırmaları hem de eğitim öğretim sürecini medya araçları yoluyla etkin bir şekilde yürütebilmeleri için öncelikle kendilerinin medya okuryazarı olmaları bir zorunluluktur. Eğiitim fakültelerinde öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerektiği çeşitli çalışmalarda vutgulanmıştır. Öğretmen adaylarına bu yönde yapılacak bir eğitim için öğretmen adaylarının bu konudaki hazır bulunuşluklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için de yeterli veriyi sağlayacak kadar çok sayı içeren, medya okuryazarlığı becerilerinin tamamını kapsayan, kitlesel medyanın yanı sıra yeni medyayı da içeren güncel medya okuryazarlığı ölçeklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu ihtiyaca dayalı olarak, bu çalışma öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemektedir. Ölçek geliştirme süreci dokuz aşamada yürütülmüştür. Bunun için ilk olarak alan yazın taraması yapılarak ölçülecek yapı tanımlanmış ve medya okuryazarlığı becerilerinden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler binişiklik, benzer durumları ölçme vb. kriterlere göre elenmiş ve medya okuryazarlığı becerilerine dayalı olarak gruplanmıştır. Daha sonra maddeler beşli Likert tipine uygun olarak düzenlenmiştir. 47 sorudan oluşan ölçek formu uygulanmadan önce, 6 alan uzmanından her bir maddeyi puanlaması istenmiştir ve ortalamanın altında kalan maddeler ölçekten atılmıştır. Daha sonra ölçek formu dil uzmanları tarafından incelenmiş ve 17 kişilik bir grup ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Katılımcılar ilgili maddenin kendine uy-

gunluk durumunu belirtmek için 'bana hiç uygun değil, bana pek uygun değil, fikrim yok, bana oldukça uygun ve bana tamamen uygun' seçeklerinden birini seçmiştir. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 394 öğretmen adayına ölçek formu dağıtılmıştır ve 322 öğretmen adayının cevapları analize dahil edilmiştir.

Madde-toplam korelasyonu ile kontrol edilen madde ayırt ediciliği analizi sonucunda hiçbir maddenin .30'un altında olmadığı görülmüştür ve maddeler teorik bir yapıya uygun olarak geliştirildiğinden doğrulayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Ki-kare değerinde büyük oranda artışa neden olan iki madde ölçekten çıkarılmıştır ve analiz 45 madde ile yeniden yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi gözlenen ölçek verileri ve teorik modelin kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Birleşme-ayrılma geçerlikleri ve %27 alt-üst grup ortalama farkları da incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık analizinde ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri .919 olarak ve faktörlerin alpha değerleri sırasıyla .768, .833, .720 ve .838 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar 'erişme, analiz, değerlendirme ve iletme' faktörleri altında toplanan 45 maddeden oluşan Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Bu güncel ölçek medya okuryazarlığının bütün temel becerilerini kapsamaktadır ve ölçüm duyarlığını ve zengin veriyi sağlamak için yeterli sayıda sorudan oluşmaktadır. Ek olarak, kitlesel medyanın yanı sıra yeni medyayı da kapsamaktadır ve bu şekilde medya ve teknolojinin değişen yapısının neden olduğu alan yazındaki boşluğu dolduracaktır. Öğretmen adayları ile kullanılabilecek olan bu ölçek öğretmen adaylarına yönelik planlanan bir medya okuryazarlığı eğitimi için bir ihtiyaç analizi çalışmasına hizmet edebilecektir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının hangi boyutlarında güçlü ve zayıf olduklarının belirlenmesi etkili bir eğitim için ilk adım olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Medya okuryazarlığı becerileri, öğretmen adayları, ölçek geliştirme

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modelinin İlkokul Matematik (İm) Öğretimine Uygulanması: Ölçek Uyarlama Çalışması

MEHMET HAYRİ SARI [1], ALİ BOSTANCIOĞLU [1]
[1] *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*
mhsari@nevsehir.edu.tr

Genel olarak ilkokuldan üniversiteye kadar her kademede verilen eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla dünya genelinde teknolojiye yapılan yatırımların son yıllarda arttığı görülmektedir. Şüphesiz dünya genelindeki bu eğilimin ülkemizde de belli başlı etkileri olmuştur. Başta eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) olmak üzere, son yıllarda teknoloji üzerine pek çok farklı yatırım hamleleri yapılmıştır. Buna ek olarak, derslerde teknolojinin etkin

bir şekilde kullanımı pek çok öğretim müfredatında yer bulmaya başlamıştır. Bu derslerden birisi de matematiktir. Teknolojinin eğitime entegrasyonunun gerekliliği öğrenme-öğretme sürecindeki bir takım rollerin değişimini de beraberinde getirmiştir. Bu rollerdeki değişimin en büyük parçasını öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak eğitim teknolojisi uzmanları, teknolojinin sadece sınıf ortamında bulundurulmasının etkin bir şekilde kullanılabildiği anlamına gelmediğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin teknolojiyi uygun ve etkili kullanabilmesi durumu akla "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi"ni (TPAB) getirmektedir. Bu teoride bir öğretmenin etkililiğinin Teknoloji Bilgisi (TB), Pedagoji Bilgisi (PB) ve Alan Bilgisine (AB) ve bu bilgi türlerini harmanlama derecelerine bağlı olduğu savunulmaktadır. Bu temel bilgilerin (TB, PB, AB) birbirleriyle etkileşimleri sonucu dört yeni bilgi alanı oluşmaktadır. Bunlar; Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisidir (TPAB). TPAB teknolojinin eğitim öğretim ortamına entegre edilmesi sürecinin planlanmasında ve/veya analiz edilmesinde kullanılan popüler bir model haline gelmiştir. TPAB modeli, araştırmalara farklı şekillerde konu oluşturmuştur. Birtakım araştırmalarda TPAB modeline yönelik ders tasarımları oluşturulması, bazı araştırmalarda TPAB konusunda verilen eğitimin çıktılarının ölçülmesi ve çoğu araştırmada TPAB yapısını ölçebilecek araçların geliştirilmesi ve uyarlaması yapılmıştır. Mevcut araştırmada ise, Türkiye'de ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik alanındaki TPAB'ı ölçmeye yönelik bir aracın olmadığını ve bu nedenle sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışmasının yapılması önemli görülmüştür. Bu kapsamda Zelkowski, Gleason, Cox ve Bismarck (2013) tarafından geliştirilen "TPACK Instrument for Secondary Mathematics Preservice Teachers" ölçeği ilkokul matematiğine yönelik uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için toplam 372 sınıf öğretmeni ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için de toplam 310 sınıf öğretmenin verisinden yararlanılmıştır. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapısının "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" ölçeğine daha uygun olduğu ve bu nedenle ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Başlangıçta yer alan 62 maddelik ölçek temel bileşenler analizi sonucunda 47 maddeye düşmüştür. Ölçekte yer alan toplam 47 madde değerlendirildiğinde faktör yük değerinin en düşük .511 ve en yüksek değerin .796 olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan toplam dört faktör ise; tüm ölçekteki maddelerin % 62.20'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha (α)) değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan her bir alt boyuta bakıldığında ise; teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutunda .96, pedagojik alan bilgisi boyutunda .94, alan bilgisi boyutunda .89 ve teknolojik bilgisi boyutunda .91 olarak iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iyilik uyum değerleri ise; NNFI .98, NFI .97, CFI .98, IFI .98, RMR .06 ve RMSEA değeri .07 olarak bulunmuştur. Tüm bu elde edilen veriler değerlendirildiğinde ilkokul matematiğine yönelik 47 maddelik ve dört alt boyuttan (teknolojik pedagojik alan

bilgisi, pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ve teknolojik bilgisi) oluşan güvenilir ve geçerli Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Teknolojik pedagojik alan bilgisi, ilkokul matematik, sınıf öğretmeni

Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Alan İncelemesi

CENNET ŞANLI [1], HÜLYA YILDIZLI [2]

[1] Nevşehir Bilim ve Sanat Merkezi, [2] Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

cennet2011@gmail.com

Akıllı tahta diğer bir adıyla etkileşimli beyaz tahta, çoğunlukla bilgisayar ve projeksiyon cihazına bağlı olarak çalışan ve bilgisayardan düz bir zemine yansıtılan içeriğin etkileşimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir teknolojidir. Akıllı tahtaların Türkiye'de okullarda kullanımı, 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Eğitim Çerçevesi Projesi" kapsamında bilgi teknolojisi sınıflarının oluşturulmasıyla başlamış ve 2010 yılında MEB ile Ulaştırma Bakanlığı'nın işbirliği içinde yürüttüğü Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesiyle yaygınlaşmıştır. Yaklaşık onbeş yıllık bir süreçte öğretimde yerini almış akıllı tahtanın, öğrenme ortamına, öğretmene ve öğrenciye etkisi bu nedenle farklı alanlardaki pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmada da Türkiye'de yapılan akıllı tahta uygulamaları ile ilgili araştırmalarının genel eğilim¬lerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ele alınan çalışmaların değişik boyutlarıyla ortaya konulması alan yazına ve ileride bu konuyla ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutması açısından önemli görülmüştür. Bu amaç ve önem doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır: Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların (1) önem, (2) yöntem, (3) çalışma grubu, (4) veri toplama araçları, (5) veri analiz yöntemleri, (6) bulgular, (7) öneriler boyutları nasıl ele alınmıştır? Araştırma verilerinin; alt problemler çerçevesinde belirlenen temalar (önem, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, bulgular, öneriler) doğrultusunda betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Betimsel analizin kullanıldığı araştırmada, Türkiye'de yapılan akıllı tahta kullanımına ilişkin yapılan tez ve makaleler ele alınmıştır. Araştırma kapsamına ele alınan yayınların dahil edilmesinde; 2002—2016 yılları arasında web'de tam metin olarak ulaşılabilen kaynaklardan Google akademik arama motoru, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, EBSCO veri tabanlarında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezi, makaleler olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, araştırma kapsamındaki çalışmaların ortak sonucu olarak, akıllı tahta kullanımın, öğrencinin dersteki başarısını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin olumlu tutum taşıdıkları, ancak öğretmenlerin olumlu tutumlarıyla dersteki uygulamaları arasında önemli farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Veri toplama aracı

olarak anketlerin ve görüşme formlarının kullanıldığı çalışmalar da, akıllı tahta kullanımına ilişkin ölçek geliştirilip, uygulandığı sınırlı sayıda çalışmaların olduğu vardır. Araştırma verilerinin analizinde ise istatiksel yöntemlerin ve betimsel analizin kullanıldığı çalışmalarda , araştırma grubu olarak da çoğunlukla öğrenciler ve öğretmenler tercih edildiği görülmüştür. Genel olarak çalışmalarda çıkan ortak öneri akıllı tahta kullanımının öğretmen ve öğrencilere birtakım kolaylıklar ve etkili öğrenme ortamı fırsatları sunabileceği yönündedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında Türkiye'de akıllı tahta, öğretmen, öğretmen adayları öğrenciler tarafından öğretme ve öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahip teknolojik bir unsur olarak algılanmaktadır. Bu sonuç akıllı tahtanın bir öğretim teknoloji olarak algılanması gerekçesiyle her ne kadar sevindirici olsa da okullarda yaygınlaştırılmasının gerekçelerini kısmen unutturmuş gözükmektedir. Bu nedenle bu teknolojik unsurun bileşenlerinin ayrıntılı olarak incelendiği (EBA; E-kitap, sınıf içi tablet uygulamaları vb gibi) yeni araştırmalar yapılarak akıllı tahta donanımından en iyi sonuç nasıl alınır? sorusuna cevap aranmalıdır. Diğer taraftan öğretmenlere yönelik akıllı tahta kullanımında ortak öneri olarak sunulan hizmet içi eğitim faaliyetleriyle birlikte lisans döneminde öğretmen adayların, akıllı tahta kullanımına yönelik MEB ile iş birliği yapılmasının etkili ve sürdürülebilir olduğuna inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Akıllı tahta,öğretmen,içerik analizi

Öğretmenlerin Stem Eğitimi ve Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Yönelik Algıları: Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı STEM Eğitimine Hazırlık Mıdır?

SEVDA KOÇ [1], SEVİM AŞİROĞLU [2]
[1] *Siirt Üniversitesi,* [2] *Maltepe Üniversitesi*
sevdakc@gmail.com

Öğretmenlerin STEM eğitimi ve Yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik algıları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin Yapılandırmacı eğitim anlayışının STEM eğitimine hazırlık olup olmadığı konusundaki görüşleri araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

STEM eğitimi ile ilgili araştırmacılar tarafından eğitim alan öğretmenlerin,

STEM eğitimi ile ilgili algıları nasıldır?

Yapılandırmacı eğitim ile ilgili algıları nasıldır?

STEM eğitimi ile yapılandırmacı eğitim anlayışının benzer yönleri ile ilgili algıları nasıldır?

STEM eğitimi ile yapılandırmacı eğitim anlayışının farklı yönleri ile ilgili algıları nasıldır?

STEM İngilizcede kök anlamına gelmektedir. STEM Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) kelimelerinin birleşiminden oluşuyor. STEM öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik alanında öğrenmiş oldukları teorik bilgileri uygulamaya dönüştüren, öğrencilerin yenilikçi-orijinal buluşlar yapmasını amaçlayan, bilgilerini bütün-parça ilişkisi üzerinde yapılandıran ve dünyada son yıllarda bir çok öğretim programlarında kullanılması önerilen bir eğitim yaklaşımıdır. Çünkü STEM eğitimi alan bireylerin gelecekteki iş yaşamında başarılı bir birey olması, bireyin iş yaşamına rahat uyum sağlaması ve ülke kalkınmasına katkı vermesi beklenmektedir. Bu beklentiden dolayı, bugün STEM dünyada okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sürecini kapsayan disiplinler arası bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler, STEM ile farklı disiplinlerden elde etmiş olduğu bilgileri kullanarak analiz etmekte, sentezlemekte, değerlendirmekte, eleştirel yaklaşmaktadır. Öğrencilerin bilgilere olan bu yaklaşımı, sadece STEM eğitimi ile sağlanmaz, aynı zamanda yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulandığı öğretim programları ile de sağlanabilmektedir. Fakat bilgileri öğrencilere aktarma/kullanma vs. konusunda her iki yaklaşımın farklı ve benzer yönleri bulunmaktadır. Örneğin; Hem STEM hem de yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitiminde probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Fakat STEM bu iki öğrenme üzerinde daha çok durmakta ve okullarda bu öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerektiği vurgusunu daha çok yapmaktadır.STEM eğitiminde, üst düzey becerilerin bireyin gelecekteki iş yaşamına nasıl katkı sağlayacağı bilgisi verilirken, yapılandırmacı eğitim anlayışında ise bu becerilerin bireyin daha çok gelecekteki mesleki bilgi ve becerilerine ve bunun sonucunda elde ettiği ekonomikliğine nasıl etki ettiği bilgisi üzerinde durduğu görülmüştür. STEM bir model, öğretim tekniği, strateji vs. değildir. STEM yapılandırmacı eğitim anlayışının devamı niteliğini taşıyan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışında farklı disiplinler için farklı etkinlikler yazmak ve uygulamak biraz daha kolay iken, STEM de her etkinlik kullanılmamaktadır.

STEM ve yapılandırmacı eğitim anlayışını kullanan öğretmen profillerinde de benzerlikler kadar bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Hem STEM hem de yapılandırmacı eğitim anlayışında buluş yapan, teknolojiyi kullanan, okuryazar olan, özgüveni yüksek vs. bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Böyle bir hedefi gerçekleştirirken her iki yaklaşımda da öğretmen "rehber" konumundadır. Fakat bu rehberlik görevinin sınırları STEM de daha belirgin olarak çizilmiştir. Örneğin STEM eğitiminde öğretmen öğrencinin hata yapmaktan korkmaması için öğrencilerin özgüvenlerini arttıracak ortamlar sağlamalı, öğrencilere Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik derslerinde teorik bilgileri vermelerinin yanında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasını sağlayacak teorik ve uygulamalı bilgiler vermeli, öğrencilerin bu bilgilerden hareketle yenilikler yapmasına yardımcı olmalıdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitiminde öğretmen ise genel olarak, öğrencilere üst düzey becerileri kazandıran, uygun öğrenme ortamlarını yapılandıran insan modelini temsil etmelidir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografi (olgubilim) kullanılacaktır.Araştırmanın çalışma grubu, Siirt ve Batman ili merkezde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.Araştırmanın veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme " formu kullanılacak ve buradan elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yöntemlerine tabi tutulacaktır. Ayrıca veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla araştırmada doküman incelemesi yönteminde de yararlanılacaktır.STEM eğitimi ile bireyin, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanındaki teorik bilgileri hem uygulamaya hem de ürüne dönüştürmesi, okuryazar olması, olaylara eleştirel yaklaşmasını beklenmekte, günlük yaşam problemlerine yönelik projeler hazırlamasını ve farklı disiplinlerden hareket ederek olaylara bütün-parça ilişkisi ile yaklaşarak orijinal düşünceler ortaya koymasını hedeflemektedir. Tabi bu beklentilerini yaparken öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada yapılandırmacı eğitim ve onun devamı niteliğinde olan STEM eğitiminin bu ve buna benzer amaçları nasıl gerçekleştirdiği ve nasıl bir yol izlediğini öğretmen algılarıyla belirlemeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, STEM, yapılandırmacı eğitim

Öğretmenlerin STEM Eğitimi Konusundaki Hazırbulunuşlukları

SEVİM AŞİROĞLU [1], SEVDA KOÇ [2]

[1] *Maltepe Üniversitesi,* [2] *Siirt Üniversitesi*

scamuzcu@gmail.com

Araştırmanın amacı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki hazırbulunuşluklarını ölçmektir. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki hazırbulunuşluk görüşlerinin dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki hazırbulunuşlukları arasında branşlara göre farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki hazırbulunuşlukları arasında kıdem durumlarına göre farklılıklar var mıdır?

Öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki hazırbulunuşlukları arasında okul kademesine göre farklılıklar var mıdır?

STEM, Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Matematik (Mathematics) kelimelerinin ingilizce baş harflerinin kısaltmaları ile ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ise Türkçe karşılıklarının baş harflerinin kısaltılması olan FeTeMM olarak adlandırılmaktadır. STEM eğitimi, bu dört disiplinin bütünleştirilmesini içeren disiplinlerarası bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme

gibi yaklaşımları da kapsamaktadır. Geleceğin işgücü olacağı düşünülen bireylere; örgün eğitimdeyken, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirlikli çalışma, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması hedeflenir. Bireylerden öğrendikleri teorik bilgileri, gerçek yaşam problemlerini çözmek amacıyla, yaratıcılıklarını kullanarak, bir ürününe veya inovasyona dönüştürmeleri beklenir.

Gelişmiş ülkeler, bilim lideri olabilmek, ekonomik büyümeyi sağlamak, ekonomik ve teknolojik konularda girişimci ruhlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, birtakım girişimlerde bulunmuşlardır. Bu amaç doğrultusunda, Amerika Birleşik Devletleri, ulusal fen eğitimi için standartlar belirlemiş, birçok eyalette STEM okulları açmıştır. Avrupa Birliği fen öğretiminin sorgulamaya dayalı olmasına yönelik bir rapor yayınlamış, öğretmenleri bu konuda projelere teşvik ederek, onlar için iletişim ağları oluşturmuştur. Türkiye'de ise uluslararası sınavlarda istenen başarının elde edilemeyişi, yeni arayışlara sebep olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü STEM konusunda bir rapor yayınlamış ve STEM eğitimine geçilebilmesi için öneriler sunmuştur.

STEM eğitimi için öğretmenin, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik olarak belirlenen dört disiplini bir arada kullanabilme becerisine sahip olması gerekir. Dolayısıyla, ilk etapta STEM eğitimini uygulama konusunda öğretmenler bir takım problemlerle karşılaşabilirler. Bu sebeple, öğretmelere verilecek STEM eğitimleri için ihtiyaç analizlerinin çok iyi bir şekilde planlanması gerekir. Böyle bir planlama sürecinde başta öğretmenlere hizmet öncesinde STEM eğitimine yönelik bir takım eğitimler verilmesi gerekmektedir. Çünkü bazı öğretmenler yeniliklere direnç gösterebilir ve yeni olan bir konu hakkında yeterli hazırbulunuşluklara sahip olmamasını ileri sürerek öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasına engel olabilir. Başta böyle öğretmenlerle karşılaşmamak ve yenilikleri öğretmenlere benimsetmek için öğretmenlerin gerek bilişsel gerek duyuşsal gerekse devinişsel olarak yeterli bir ön bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili varolan hazırbulunuşlukları tespit edilmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini, Siirt ve Batman il merkezlerindeki ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin STEM konusu ile ilgili hazırbuluşluklarını belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirilirken, geçerliliği ve güvenirliği sağlamak için uzman görüşü alınmış, literatürden yararlanılmış ve pilot uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Böylece anketin ilk bölümü kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise beşli olarak derecelendirilen 32 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama; branş, kıdem ve okul kademesi için normal dağılımın olduğu maddelerde ANOVA kullanılacaktır. Normal dağılımın olmadığı maddelerde ise Kruskal Wallis –H testi uygulanacaktır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu LSD testi ile belirlenecektir. Araştırmada, madde bazında ayrıntılı analiz ve yorumlar yapabilmek amacıyla anket maddeleri birbirinden bağımsız ele alındığı için, elde edilen puanla-

rın güvenirliğiyle ilgili (Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı gibi) bir analize gidilmemiştir.

Bu araştırmanın sonuçları pedogojik alan bilgisi, teknolojik pedojik bilgisi ve alan bilgisi becerileri çerçevesinde oluşturulmuştur. Türkiye'de 2004 yılından itibaren uygulanan programlarda yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin STEM bütünleşik öğretmenlik eğitiminin öğrenme yaklaşımları boyutunda ön bilgilere sahip sahip olduğu söylenebilir. Fakat öğretmenler, mühendislik ve teknoloji disiplinleri ile ilgili daha önceden herhangi bir öğretim programını uygulamamış veya eğitim almamış oldukları için öğretmenlerin bu konularda bilgi seviyelerinin STEM eğitiminde öğretmenlik yapabilmek için yeterli olmayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : STEM, öğretmen eğitimi, bütünleşik eğitim

Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

MEHMET BARS [1], ÖMER ŞİMŞEK [1], YILMAZ ZENGİN [1]

[1] *Dicle Üniversitesi*

yilmazzengin@outlook.com

Matematik öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, tüm öğrencilerin matematik öğrenmelerine önemli derecede katkı sağlamaktadır. Okul matematiği için belirlenen altı prensipten biri olan değerlendirme, öğrencilerin belirli şartlar altındaki performanslarının nasıl olduğunu görmek için öğretimin sonunda uygulanan bir testten daha fazlasını ifade etmektedir. Öğretimin tamamlayıcı bir parçası olan değerlendirme öğretmene öğretimsel kararlar almasında rehberlik etmektedir. Öğretimi şekillendirmek veya içerik hakkında kararlar almak için öğretmene yardımcı olan değerlendirmeler biçimlendirici değerlendirme olarak tanımlanmıştır (NCTM, 2000). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmakta ve derse yönelik motivasyonlarını geliştirmektedir (Wang, 2007). Ancak sınıflardaki öğrenci sayısı ve iş yükünün fazla olması, öğretmenin zamanının ise sınırlı olması biçimlendirici değerlendirmenin bu olumlu katkılarının öğrenme ortamına yansımasını zorlaştırmaktadır (Buchanan, 2000). Matematik dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması öğretmenlere zaman açısından katkı sağlayabilir ve değerlendirmenin istenilen sıklıkla öğrenme ortamında kullanılmasına yardımcı olabilir. Bu teknolojilerden hedeflenen katkının ortaya çıkması için nitelikli yazılımların seçilerek öğrenme ortamında kullanılması gerekmektedir (Kazu & Yavuzalp, 2008). Ancak matematik öğretmenlerinin yeni uygulamalar hakkındaki düşünceleri ve bu teknolojileri nasıl algıladıkları bu uygulamaların sınıflara taşınmasında önemli rol oynamaktadır (Ersoy, 2005).

Bu nedenle çalışmada ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek güncel bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Diyarbakır merkez ilçelerinde görev yapan ve gönüllü olarak uygulama eğitimlerine katılan 19 ortaöğretim matematik öğretmenine 4 gün boyunca toplam 16 saat Kahoot!, Plickers, GeoGebra, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve ZipGrade gibi teknolojiler uygulamalı bir şekilde tanıtılmıştır. Uygulamaların tanıtılmasından önce öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde teknolojik araçlardan yararlanma düzeylerinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu sınırlılığın nedenlerinin başında bu amaca hizmet edecek bilgi ve iletişim teknolojilerini tanımamanın geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojik olanakları sınırlı buldukları ve daha çok akıllı tahtada soru çözme yönüyle teknolojiden yararlandıkları belirlenmiştir. Sürecin sonunda yarı yapılandırılmış anket formuyla öğretmenlerin bu yazılımlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sürecinde iki araştırmacı bağımsız olarak verileri kodlamışlardır. Verilerin analizi sonucunda, EBA'nın ölçme ve değerlendirme olanaklarının matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde, uygulamada ele alınan diğer yazılımlara göre daha çok ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca GeoGebra'nın öğretmene sağladığı fayda açısından olumlu değerlendirildiği ancak bu yazılımın kullanımının zor olduğu belirlenmiştir. Plickers ise kullanım kolaylığı ve derslerde yararlanma açısından olumlu olarak değerlendirilen diğer bir yazılım olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle Kahoot! yazılımının kullanılmasının dersi eğlenceli hale getirebileceği vurgulanırken, teknoloji gerektirme sınırlılığının bu yazılımın derste kullanımını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre bu uygulamaların öğretmenlerin matematikte teknoloji kullanım becerilerini ve farkındalığını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca bu yazılımların öğretmene ölçme ve değerlendirmede biçimlendirici değerlendirme olanağı sunduğu ve veri analizi konusunda zaman kazandırdığı ifade edilmiştir. Öğretmenler özellikle Kahoot!, Plickers ve ZipGrade yazılımlarının raporlama ve sonuçları analiz etme özelliklerini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin ders ya da ünite başında ön bilgilerini belirlemede, ders sürecinde eksikleri belirleme ve düzeltmede, ünite ya da ders sonunda öğrenme düzeylerini belirlemede kullanılmasının öğretmenlere büyük ölçüde kolaylık sağladığı belirlenmiştir. Matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu uygulamaların öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Farklı teknolojik olanak ve sınırlıkları olan bu yazılımların matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, ölçme ve değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojileri

Türkiye'de Öğretmen Eğitimine Yönelik Yeni Bir Model Önerisi

BİROL ALVER [1]
[1] *Kırıkkale Üniversitesi*
birolalver@hotmail.com

Öğretmenlik mesleği kökleri M.Ö. 4000 yıllarına kadar giden neredeyse insanlık tarihi kadar eski bir meslektir. İlk ortaya çıkışı icra edildiği topluma rehberlik yapmak, model olmak, önderlik etmek ve özellikle günlük yaşama dönük birtakım becerilerin kazandırılması gibi işlevlerle sınırlıdır. Değişen ve gelişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarla beraber öğretmenlik mesleğinin de hem biçimsel hem de işlevsel yönden sürekli değişmesi kaçınılmaz bir sonuç olmuştur. Çağdaş toplumlarda öğretmenlik mesleği bilimsel verileri temel alarak uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ayakta kalmayı başarmıştır. Çok fonksiyonlu bir meslek olması, sınırlarının belirlenmesi, eğitim sürecinin planlanması ve uygulanması konusunda birtakım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Özellikle cumhuriyet döneminden itibaren öğretmen eğitimi alanında genel olarak değişken, kararsız, çelişkili ve birbirini kullanışsız hale getiren çeşitli planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının olduğu gözlenmektedir. Köy Enstitüleri (1943) ile başlayan öğretmen yetiştirme serüvenimiz ilk öğretmen okulları (1970'ler) iki yıllık ve üç yıllık eğitim enstitüleri, (1970) ve (1980'ler) eğitim yüksekokulları (1980'ler) ile devam etmiş ve nihayet (1990'lar) dan sonra eğitim fakültelerinin ihdası ile günümüze kadar gelmiştir. Ancak bu gelişim seyri öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi konusundaki tartışmaları sona erdirmemiştir. Bu çalışma öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi konusundaki tartışmalara katkı sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

MODEL ÖNERİSİ

Bu model önerisi de klasik olarak öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanı, eğitim bilimleri ve genel kültür gibi yeterlik alanlarına dayanmaktadır. Ancak, bu model önerisinde öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bazı yenilikler önerilmektedir. Bu önerileri aşağıdaki başlıklar halinde sıralayabiliriz.

A. Öğretmenlik Mesleğinin Kaynak Alanlarının Genişletilmesi

Öğretmenlik mesleğinin alan bilgisi ihtiyacını karşılamada özellikle Fen ve Edebiyat Fakülteleri'nin akademik yönden güçlendirilmesi ve öğrenci kalitesinin artırılması hayati bir önem taşımaktadır. Ayrıca çağın ihtiyaçlarına göre mühendislik, sağlık, ilahiyat, sosyal hizmetler ve diğer birçok alanda öğretim hizmeti veren fakülteler de öğretmenlik mesleğine alan bilgisi yönüyle katkıda bulunabilirler.

B. Öğretmen Adaylarının Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının belirlenmesinde sadece akademik bir seçim yapılması öğretmenlik mesleğinin kapsamı ve işlevi ile uyuşmamaktadır. Bu konuda ''yeni bir

seçme yöntemi‘’ olarak öğretmen adaylarının belirlenmesi üç temel alanda gerçekleşebilir. Bunlar:

a)Akademik Alanda Seçme: Bu alanda öğretmen adaylarının doğrudan ilgili fakülteden aldıkları ağırlıklı genel not ortalamaları (AGNO) kullanılabilir. Burada kriter olarak ağırlıklı genel not ortalamalarının (AGNO) 3 (üç) ve üzeri olması önerilebilir.b)Psiko-Sosyal Alanda Seçme: Bu alanda öğretmen adaylarının kişilik özellikleri; kişisel, sosyal ve genel uyum özellikleri; tutumları; iletişim becerileri (saygı gösterme, empati yapma, saydam olma, somutlaştırma); kişisel farkındalık, duygusal kararlılık, motivasyon, sosyal ilişkiler, koruma ve sürdürme gibi duygusal özellikleri; psikolojik dayanıklılıkları ve belirtileri gibi özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığının tespit edilmesi önerilebilir.c)Kültürel Alanda Seçme: Bu alanda öğretmen adaylarının içinde bulundukları kültüre karşı uyum ve duyarlıkları; kültürler arası geçiş becerileri, kültürel hapsolma ve bağnazlığa karşı koyma güçleri gibi özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığının tespit edilmesi önerilebilir.

C. Öğretmen Eğitimi ve Yetiştirilmesi

Öğretmen eğitimi sürecinde program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde rehberlik hizmetleri, ölçme ve değerlendirme gibi temalara çağın yeni ortaya çıkan ihtiyaç ve yönelimlerine bağlı olarak medya okur-yazarlığı, yenilikçilik (inovasyon), değer eğitimi, kişisel gelişim, iletişim becerileri, çatışma çözme ve arabuluculuk ve hayat boyu öğrenme gibi temaların eklenmesi önerilebilir.

D. Öğretmen Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Bu model önerisinde öğretmen adaylarının eğitimi tamamlandıktan sonra onların mesleki yeterliklerinin dört temel alanda değerlendirilmesi önerilmektedir.

a) Davranışsal Değerlendirme: Bu alanda öğretmen adaylarının giyim biçimleri, kişisel bakımları (saç, sakal ve genel temizlik ve düzenlikleri) beden dilleri, baskın yüz ifadeleri, göz teması kurma yetileri, genel konuşma hızları ve ses tonları, baskın kalıp davranışları ve genel psikolojik durumları (neşeli, üzgün, sinirli) değerlendirilebilir.

b) Bilişsel Değerlendirme: Bu alanda öğretmen adaylarının uzman oldukları alanla ilgili bilgi düzeyleri, akılcı düşünebilme güçleri, bilişsel çarpıtmaları (hataları) ve fonksiyonel olmayan düşünceleri değerlendirilebilir.

c) Duyuşsal Değerlendirme: Bu alanda öğretmen adaylarının olayları, durumları ve nesneleri öznel (iç) dünyalarında nasıl anlamlandırdıkları kendilerini özgül ve öznel bir varlık olarak görebilme güçleri, empati becerileri, duygusal travmalara karşı koyma ve duygusal kararlılıkları değerlendirilebilir. d)Varoluşsal Değerlendirme: Bu alanda öğretmen adaylarının kendileri, başkaları ve genel olarak hayatla ilgili inanç, tutum, anlam ve değer kurgulama güçleri değerlendirilebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, model önerisi, öğretmen yetiştirme

Öğretmen Adaylarının Öğretim Felsefeleri Üzerine Bir Araştırma

KAYA YILMAZ [1], YAKUP AYAYADIN [2]
[1] *Marmara Üniversitesi,* [2] *Milli Eğitim Müdürlüğü*
kaya1999@gmail.com

Okullarda yapılan öğretimi etkileyen birçok faktör vardır. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları öğretimi etkileyen faktörlerden başında sahip oldukları öğretim felsefeleri gelmektedir. Eğitim alanında yapılan reform çalışmalarının sınıflarda tam olarak uygulanamamasının en önemli sebeplerinden birisi, öğretmenlerin öğretim felsefelerinin yani öğretimin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğine dair inançlarının yenilikçi reform tasarılarıyla uyuşmaması ve çelişmesidir. Araştırmalar, hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarının incelenmemesinin veya göz ardı edilmesinin öğretimde değişimi hedefleyen reform çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığını veya istenilen düzeyde verimin alınamadığını göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen adayları eğitim programlarına girdikleri ilk yıldan itibaren nasıl bir öğretim felsefesine sahip olduklarına dair bilinçsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel inançlar kendilerinin göreceği şekilde açığa çıkarılmalı, adaylar bu inançlarının ne derece yeterli olduğuna dair düşünmeye ve sorgulamaya yöneltilmeli ve bu amaç doğrultusunda onlara inançlarını incelemeleri için fırsatlar verilmelidir. Öğretmenlerin öğretime yaklaşımlarında bir değişim yapılmasının olmazsa olmaz ön koşulu onların öğretim ve öğrenime ilişkin algılarında değişiklik yapmaktır. Etkili bir öğretimin ilk koşulu iyi bir öğretim konseptine sahip olmaktır. Öğretim perspektifleri üzerine yapılan araştırmalarda, inancın öğretim perspektifinin en temel belirleyici değişkenlerinden birisi olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmalarda inancın, bireyin öğretime bakış açısının en sabit ve en az esnek yönlerinden birisini oluşturduğu da ortaya konulmuştur. Öğretim felsefesinin veya öğretime ilişkin taşınan inançların öğretim ve öğrenme üzerindeki etkisi tartışmasız kabul edilmektedir. Bu nedenle, yurtdışında öğretmenlerin öğretim felsefeleri üzerine değişik araştırma desenleri kullanılarak birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda farklı branşlardaki hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, öğretime ilişkin taşıdıkları inançlar, bu inançların öğretime yaklaşımlarına etkileri nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarıyla incelenmiştir. Ülkemizde öğretmenlerin öğretim felsefelerine yeterince önem verildiği söylenemez. Bu gerçeği alan yazında yapılmış çok az sayıdaki araştırmalar göstermektedir. Yurtdışında öğretmenlerin öğretim algıları ve öğretim felsefeleri üzerine yapılan araştırmalara oranla ülkemizde yapılan araştırmalara yok denecek kadar azdır. Alan yazında hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmenlerin benimsedikleri öğretim felsefelerini inceleyen yeterli çalışma yapılmamıştır. Literatürdeki bu eksikliğin giderilmesine ihtiyaç vardır. Literatürdeki boşluğu doldurmayı hedefleyen bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programında kurs gören farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretim felsefeleri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Marmara Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında kayıtlı 31 öğretmen adayından oluştur-

maktadır. Çalışmanın katılımcıları ölçüt örneklem yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt olarak branş, cinsiyet ve formasyon eğitimi alma durumları kullanılmıştır. Veri toplamak aracı olarak düşünce yazıları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına öğretim felsefelerini dile getiren kompozisyonlar yazdırılmıştır. Kompozisyonlardan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz birimi olarak kelime ve kelime öbekleri seçilmiştir. Bütüncül bir bakış açısı edinmek amacıyla öncelikle tüm veriler baştan sona kadar okunmuştur. Veri analizi açık kodlama ile başlamış sistematik kodlama ve sürekli karşılaştırma ile devam etmiştir. Kod, kategori ve temalar araştırma verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretim felsefelerinin henüz yeterince gelişmediği belirlenmiştir. Katılımcıların öğretim felsefelerindeki en önemli eksikliğin 'öğretimin amaçları' veya 'kazanımlar' boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri daha çok araçlar, yöntem-teknikler ve içerik etrafında yoğunlaşmıştır. Öğretimin değerlendirme boyutuna ilişkin de katılımcılarda fazla bir farkındalık oluşmadığı görülmüştür. Katılımcıların çoğunun öğretim felsefesinin yapılandırmacılığa dayalı olduğu, bazılarının hem yapılandırmacılık hem de davranışçılıktan öğeler içerdiği ve içsel çelişkiler barındırdığı tespit edilmiştir. Katılımcıların branşlarının öğretim felsefelerine yansıdığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı tartışma yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretim felsefesi, öğretmen adayları, pedagojik formasyon

Öğretmen Yetiştirmede Kanıt Temelli Öğrenme

YÜCEL KABAPINAR [1], GÜL TUNCEL [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

gltuncel2@gmail.com

Eğitim, ülkeyi geliştirip kalkındırmada, nitelikli insan yetiştirmede, toplumsal barışı sağlamada, sosyal hayata hazırlıkta, kültürel aktarımın sürdürülmesinde, dünyadaki gelişmeler doğrultusunda çeşitli kurumlardaki yenileşmeleri gerçekleştirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla toplumsal gelişmenin sağlanmasında öğretmen yetiştirme başat bir konuma sahip bulunmaktadır. Toplumun dünyadaki bilimsel, teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişme ve yeniliklere ayak uydurabilmesi için ülkenin ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini yetiştirmek açısından bu konuma bakıldığında; öğretmenin nitelikleriyle yetiştirmesi istenilen öğrencilerin nitelikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Zira bir öğretmenin, kendi sahip olmadığı bilgi, beceri ve değerleri öğrencilerine kazandırması beklenilemez. Bu nedenle bilimin doğasına aşina, bilimsel yöntem, etik ve kavramlarla çalışma becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek eğitim fakültelerinin asli görevleri arasında yer almaktadır. Diğer yandan yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimseyen öğretmenler, öğrenme sürecindeki öğrenciyi bilim insanı olarak tasvir etmekte ve bilgiyi bir bilim insanı nasıl üretiyorsa öğrencinin de aynı şekilde ürettiğini ifade etmektedir. Bu anlayış, kanıtları ve farklı bakış açılarını incelemeyi öğrenci için de

en az bilim insanı kadar önemli kılmaktadır. Sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanarak öğrenme süreci içinde yer alan öğrenci, geçmişte ve bugün olagelmiş olayları anlamlandırmak ve açıklamak amacıyla farklı bakış açıları geliştirmek, empati kurmak ve dengeli bakış kazanmak üzere kanıtları kullanmaktadır. Sosyal bilimler disiplinlerinin anlayışı, yöntemleri ve kavramlarının öğrencilere kazandırılması ve bunlarla çalışma becerilerinin edindirilmesi kanıt temelli öğrenme anlayışının odak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmen yetiştirmede kanıt temelli öğrenme ve uygulamanın yerini ortaya koymaktır.

Çalışma, nitel bir araştırma olup eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıf dersi olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersine devam eden 11 erkek 13 kız olmak üzere 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tipine göre seçilmiştir. Toplam 20 ders saati süresinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri ön algı ve son algı açık uçlu soru formu, öğretmen adaylarının ders esnasında oluşturduğu ve staj okullarında uygulamak üzere hazırladıkları kanıt temelli çalışma yaprakları, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi vasıtasıyla çözümlenmiş, öğretmen adaylarının çalışmalarından doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmanın işlem süreci açık uçlu soruların yönlendirildiği ön algı formunun uygulanmasıyla başlamıştır. Örnek kanıt temelli öğrenme etkinliği öğretmen adayları ile tartışıldıktan sonra öğretmen adaylarına üç farklı konu (Türk-Yunan Mübadelesi yapılmalı mıydı? , Allenoi Sular Altında Kalmalı mıydı?, Bilinçli Tüketiciler miyiz?) hakkında araştırmacılar tarafından toplanan kanıtlar, konu seçimi öğretmen adaylarına bırakılarak kendilerine sunulmuştur. Öğretmen adayları seçtikleri konuyla ilgili kanıtları inceleyerek ara ve ana etkinlikleri hazırlayarak kanıt temelli çalışma yaprağı oluşturmuşlardır. Daha sonra öğretmen adayları bağımsız olarak seçtikleri bir konuda kanıt temelli öğrenme çalışma yaprağı oluşturmuşlar ve ortaya çıkan üründeki uyumsuzluk ve tutarsızlıkları belirlemek amacıyla öğretmen adayları belirli ölçütler çerçevesinde oluşturulan öz değerlendirme rubrikleri ve akran değerlendirme rubrikleri ile önce kendilerinin daha sonra birbirlerinin ortaya koyduğu kanıt temelli çalışma yapraklarını değerlendirmişlerdir. Son aşamada öğretmen adayları öğrenilenlerden hareketle Sosyal Bilgiler dersinden bir konu seçerek bir ortaokulda uygulama yapmak üzere kanıt temelli öğrenmeye yönelik bir ürün hazırladılar. Daha sonra öğretmen adaylarının bir bölümü staj okullarında bir bölümü de iletişim kurdukları diğer ortaokullarda ortaya koymuş oldukları ürünleri uygulayıp, öğrencilerden geri dönütler aldılar. Sonuç olarak uygulamaya konulan eylem planı süreci içerisinde öğretmen adaylarının kanıt temelli öğrenmenin ne olduğu, yararları, uygulama yolları ve kendi öğretmenlikleri sırasında kullanmak için gerekli yeterlik ile nitelikleri görece kazanmış oldukları görülmüştür. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlar ve uygulama güçlükleri saptanmış, ilgili literatürle tartışılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme, kanıt, kanıt temelli öğrenme, eylem araştırması

Öğretmen Yetiştirmede Sosyal Yapılandırmacılık Temelli Kültürlerarası Eğitime Yönelik Bir Eylem Araştırması

ALİ BALCI [1], GÜL TUNCEL [1]
[1] *Marmara Üniversitesi*
abalci@marmara.edu.tr

Bu çalışma, öğretmen adaylarına kültürlerarası dinamik kavramları nasıl dikkate almaları gerektiğini, kültürel çeşitliliği yok etmeden nasıl etkili bir biçimde sunabileceklerini, farklı kültürler içerisinde bireylerin birbirlerine nasıl saygılı ve uyumlu yaşayabileceklerini, ortak yaşama katılımları nasıl teşvik edebileceklerini, önyargı ve ayrımcılığı nasıl en aza indirgeyebileceklerini, nasıl birleştirici ve bütünleştirici bir niteliğe sahip olunması gerektiğini, din, dil, ırk ve benzeri ayrılıkları, birlikte oynama, çalışma ve yaşamaya engel görmemeleri gerektiğini bilmeleri gibi hususlardaki yeterliklerini artırmak maksadıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda İstanbul'daki bir üniversitenin coğrafya ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarıyla, uzman görüşü alınarak amaca yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Araştırmamız sosyal bir olay içerisindeki durumu iyileştirmeyi ve değiştirmeyi hedeflediğinden, kuramsal temeli sosyal yapılandırmacı anlayışa dayanan bir yöntem olarak eylem araştırması işe koşulmuştur. Çünkü, sosyal yapılandırmacılıkta bireyler, yaşadıkları deneyimlerine sübjektif anlamlar geliştirebilmektedirler. Genellikle bu anlamlar, basit bir şekilde bireyde yer eden anlamlar değil, başkalarıyla olan etkileşim ile bireylerin hayatlarını düzenleyen tarihi ve kültürel normlarla şekillenmektedir. Uygulama açısından katılımcıların bir durumu anlamlandırmaları, başkaları ile yaptıkları tartışma ve etkileşimlere bir anlam yükleyebilmeleri ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple sosyal yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan bu çalışma, bireyler arası etkileşim sürecine vurgu yapmaktadır. Sosyal yapılandırmacılığa dayalı eylem araştırması olarak kurgulanan bu araştırmada öğretmen adaylarıyla kültürlerarası eğitim odaklı uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden bazıları; kent kültürü eğitimi, yaratıcı drama ve etkileşimli kitap okuma etkinliği, farklı kültürlerin çocuk edebiyatından örneklerin sunulduğu masal anlatıcılığı etkinliği, fıkra atölyesi, resim atölyesi, öykülerle atasözleri ve deyimlerin ele alındığı dil-kültür ilişkisi etkinliği, psikodrama etkinliği, film analizi etkinliği ve benzeri etkinliklerdir.

Araştırmanın verileri, uygulama süreci öncesi ve sonrası öğretmen adayları tarafından cevaplanan, ön algı ve son algı açık uçlu soru formları, süreçte uygulanan yukarıda bahsi geçen etkinlikler, uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının tuttukları günlükler ve yine araştırmacıların uygulama süreci boyunca tuttukları günlükler ve gözlem kayıtları, süreç sonunda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası yapılan açık uçlu soru formlarından, yapılan etkinliklerden, gözlem ve görüşme kayıtlarından 'kültürlerarası eğitim kavramı, kültürlerarası eğitim alanındaki deneyimler, kültürlerarası

eğitim ve küreselleşme süreci arasındaki ilişkiler, çokdilli, çokkültürlü, çok inançlı ortamlarda görevlendirilecek öğretmenlerin yeterlikleri, farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte yaşama olanaklarının varlığı ve yaşamalarına katkıda bulunan anadil dersinin kapsamı, baskın, farklı grup ve göçmenlerin birlikte yaşamalarını kolaylaştıran bir kent tasarımı, çok kültürlülüğün sorunları ve yararlarının neler olabileceği, kültürlerarası eğitime önem veren ülkelerde ne gibi uygulamalar yapıldığı, kültürlerarası eğitimin amacına ulaşabilmesi için ne gibi uygulamalar yapılabileceği' gibi fikirlerle ilgili veriler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının etkileşimli bir şekilde uygulamış olduğu etkinliklerden elde edilen veriler, uygun olan kısımlarda betimsel analize, diğerlerinde ise içerik analizine tabi tutulmuşlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analizle ve öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılarla ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada ulaşılan genel bir sonuç olarak öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim boyutunda farkındalık kazandıklarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Bu genel sonuç kapsamında kazanılan farkındalığın, öğretmen adaylarının birbirleriyle etkileşimleri ve iletişimleri çerçevesinde gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları arasında, bireysel yaşamlarındaki tarihi ve kültürel değer ve olguların paylaşımı söz konusu olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular literatürle karşılaştırılmış, öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim boyutunda yeterlilik geliştirme yollarının neler olabileceği ve hangi yolların daha etkili olabileceği tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme, kültürlerarası eğitim, eylem araştırması, kültürlerarasılık

İngiltere'de ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

GÜLSÜN ŞAHAN [1], AYŞEGÜL TURAL [1], BURCU DUMAN [1]

[1] *Bartın Üniversitesi*

gulsunsahan@hotmail.com

Her toplumda belirleyici olan ve toplumu yapılandıran öge 'eğitimdir. Bu bağlamda eğitim ihtiyacına hizmet eden kurumlar ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi önemli bir konudur. Bir ülkede öğretmenin kalitesi öğrencinin kalitesini belirler. Öğretmenin niteliği ise onun aldığı köklü bir öğretmen yetiştirme eğitimine bağlıdır. Öğretmen yetiştirme süreci çok yönlü bir süreçtir ki bu süreçte hem teorik hem de uygulamalı ve hayata dönük bir dizi etkinlik yer almaktadır Ancak genel olarak bir öğretmenin nitelikli olarak yetiştirilmesi her dönemde öne çıkan bir konudur. Dünyadaki bir çok ülkenin öğretmenliğe bakışı ve eğitim anlayışı temelde benzer hedeflere ulaşmayı amaçlamakla birlikte kendi kültürel ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermektedir. Ülkeler bazında bakıldığında her ülkenin öğretmenlik temel uygulamaları kendine has özellikleri içermektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda gü-

nümüze kadar birçok kanaldan öğretmen yetiştirilmiştir. ilkokul öğretmenleri önceleri 3- 4 yıllık lise eğitiminden sonra her hangi bir giriş sınavı olmadan atanırken 1982 yılından itibaren 4. Yıllık üniversite bitirenler ilk ve orta öğretimde görev almaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda merkezi sınavlar sonucuna göre öğretmen ataması yapılmaya başlanmış, son yıllarda bu sınavlara sözlü sınavlarda eklenmiştir. Dünyada eğitimi ile öne çıkan ülkelerin birisi de İngiltere'dir. İngiltere, gerek siyasi duruşu gerekse kültürel yapısı ile dünyanın önde gelen ülkelerinden biridir. Bu güçlü yapısının altında hiç kuşkusuz eğitimin de önemli bir payı vardır. Çünkü eğitim sayesinde her toplum belli bir uyanış yaşamakta ve geleceğe daha güvenle bakabilmektedir. İngiltere için de eğitim algısı bu açıdan çok önemli ve gerekli bir konudur. Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamak amacıyla yapılan etkinliklerden oluşur. ILO ve UNESCO'nun 1966 yılında hazırladığı "Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi"nde öğretmen yetiştirmenin amacı, öğretmen adaylarının genel bilgi, genel kültür, eğitme ve öğretme becerisini; yurtiçi ve yurtdışında iyi insan ilişkilerinin kurulmasına yön veren ilkelerin anlaşılmasını; öğreterek ve kendi davranışlarında göstererek toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunma görev ve bilincini geliştirme şeklinde açıklanmıştır (ILO/UNESCO 1991).

Bu çalışmanın genel amacı Türkiye'de ve İngiltere'de öğretmen yetiştirme uygulamalarını tarihi süreç içinde incelenmek, var olan durumu değerlendirmek ve öğretmen yetiştirme ve mesleğe kazandırma uygulamaları karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de İngiltere'de öğretmen yetiştirme politika ve uygulamaları nelerdir?
2. Türkiye ve İngiltere'de öğretmen yetiştirme programları nasıldır?
3. Türkiye ve İngiltere'de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar hangileridir?
4. Türkiye ve İngiltere'de öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları nelerdir?
5. Türkiye ve İngiltere'de öğretmen yetiştirme programlarının süreleri ne kadardır?
6. Türkiye ve İngiltere'de öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamalarına ayrılan zaman ne kadardır?
7. Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlik mesleğine atanma koşulları nelerdir?
8. Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlik mesleğinin statüsü nasıldır?

Bu çalışmada alan yazın taramasına ve doküman incelemesine dayalı olarak betimsel yöntem izlenmiştir. Veri toplama aşamasında İngiltere ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili kitap, tez, makale ve dergi gibi bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler belirlenen kriterlere göre analiz edilerek karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak, İngiltere eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dikkate değer bir ilerleme kat ettiği söylenebilir. Bu açıdan Avrupa Birliğine aday ülke olarak Türkiye'nin ileriye dönük planlarında, hem Avrupa Birliği ülkelerinin

hem de İngiltere'nin öğretmen yetiştirme uygulamalarının göz önünde bulundurması, bu alandaki mevcut durumu ve gelişmeleri takip etmesi gerektiği düşünülmektedir. Gelecek kuşakların eğitiminde etkin rol üstlenen öğretmenlerin mesleki niteliklerinin geliştirilmesi için farklı ülkelerdeki uygulamaların dikkate alınması önemlidir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme, İngiltere, Türkiye

Öğretim Üyelerinin 21. Yüzyıl Eğitimi İle İlgili Beklentileri ve Öngörüleri

İSMAİL GELEN [1]

[1] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

ddrismail@hotmail.com

Araştırma genel olarak öğretim üyelerinin 21. yy. eğitimi ile ilgili beklentilerini/ öngörülerini ortaya çıkararak, bu hedeflerin neresinde olduğunu belirleyecek farkındalık düzeyi oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 2014-2016 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMU) Proje Yönetim Ofisi (PYO) tarafından desteklenen "Akademisyenlere Eğitici Formasyonu Kazandırma Projesi" kapsamında eğitime katılan tüm öğretim üyelerini kapsamaktadır. Bu öğretim üyeleri OMÜ'den toplam 856 olan öğretim üyelerinden 16 fakülteden gönüllü olarak bu eğitime katılmış olan 246 öğretim üyesidir. Kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt problemlerine bağlı olarak öğretim üyelerine beş adet açık uçlu soru sorulmuştur. Buna bağlı olarak öğretim elemanlarına; "21. yy. eğitiminden beklentileri", "Nasıl Bir Eğitim istenilmediği", "21.yy'da eğitim ortamlarının nasıl olabileceği", "21. yy'ın öğrencilerinden beklentilerinin neler olduğu", "21. yy. öğreticisi/ eğitimcisinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği", "21. yy'da eğitimcilerin karşılaşabileceği en büyük problemlerin neler olabileceği" ve "21. Yy eğitimini belirleyecek anahtar kavramların neler olabileceği" sorulmuştur. Veri toplama aracının güvenirliği için puanlayıcılar arası uyum (iki kodlayıcı) iç tutarlık katsayısı (r= . 95) hesaplanmıştır. Veri toplama aracının yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla; cevaplayıcı görüşleri ile uzman görüşleri birlikte kullanılmıştır. Cevaplayıcılara, sorulan soruların ne istediğini- ne anladıklarını sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Sonrada eğitim bilimleri alanında çalışan iki öğretim üyesine, soruların 21. yy öngörülerine hizmet etme derecesi sorularak görüş alınmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar/ boyutlar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin olarak katılımcıların yazılı olarak verdikleri cevaplar açık kodlama tekniği ile kodlanmıştır. Farklı öğretim elemanları tarafından belirtilen, ancak aynı boyutu gösteren ifadelerin birleştirilme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda öncelikle araştırmanın bu boyutlarına göre gruplardan elde edilen cevaplar kodlanmıştır. Sonra bu cevaplar

kategorilere ayrılmış ve frekansları belirlenmiştir. Daha sonra cevaplardan elde edilen kategoriler ortak bir tema altında toplanmıştır. Tüm bu sorular, kodlamalar, kategoriler ve temalardan elde bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularında 21. yy'da eğitim ortamları, eğitimle ilgili istenmeyen durumlar, öğrenci ile ilgili beklentiler, eğitimcilerin sahip olmaları gereken yeterlikler, eğitimcilerin karşılaşabileceği problemler ve anahtar kavramlar ortaya çıkarılmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde; "Sizce genel olarak (dünyada) 21. yy'ın eğitim ortamları (okulu ve/ya sınıfı) nasıl olacaktır?" (grup sayısı=62, n= 220) sorusu ile ilgili olarak elde edilen kategorik cevaplar; "teknolojik gelişme, Sınıf ve okullar, Uygulamalı Eğitim, İnteraktif- uzaktan ve etkileşimli eğitim, Yöneltme, Öğretmen ve Öğretim, Bilgi kaynağı, Globalleşme ve Sınavlar" temaları altında toplanmıştır. "Nasıl Bir Eğitim istemiyoruz" (grup sayısı=40, n= 144) sorusu ile ilgili olarak; "Ezberci eğitim, ticari, Kültür/ Toplum, Uygulama, Sınıf, Yönetim, Ölçme, Yöneltme, Eğitim ortamı, Öğretmen, Güncellik ve Program, Uzaktan eğitim" temaları altında elde edilen kategorik cevaplar yorumlanmıştır. "21. yy. Eğitimini Şekillendirecek "anahtar kavramlar" neler olabilir?" (grup sayısı=47, n= 169) sorusu ile ilgili olarak; "Teknoloji, Uygulamalı eğitim, Eğitim Yaklaşımı, Bilgi, Düşünme Becerileri, Öğrenci/ Öğrenme, Öğretmen Yeterliği" temaları altında elde edilen anahtar kavramlar incelenmiştir. "Sizce 21. yy'ın öğrencisi hangi yeterliklere sahip olmalıdır?" (grup sayısı=32, n= 115) sorusu ile ilgili olarak; "Düşünme becerileri, Değerler eğitimi, Bilgiye ulaşma/ uygulama, Dil ve İletişim, Alan, Öğrenme ve kişilik, Sosyal, Teknoloji, Uluslararasılaşma, Beceri" temaları oluşmuş ve bu tema altındaki kategorik cevaplar yorumlanmıştır. "Sizce 21. yy'ın öğreticisi hangi özelliklere sahip olmalıdır?" (grup sayısı=21, n= 76) sorusu ile ilgili olarak; "Sosyal/ Medya, Dil, Düşünme becerilerine sahip olma, Güncellik ve mesleki alan yeterliği, Bireysel/ kişilik özellikleri, Teknoloji" temaları elde edilmiş ve bunlar öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmiştir. "21.yüzyılda eğitimcilerin karşılaşacağı en büyük problemler neler olabilir?" (grup sayısı=23, n= 83) sorusu ile ilgili olarak katılımcıların en fazla üç tane başat problem yazmaları istenmiştir. Olası problemler "Sınıf/ Eğitim Ortamları, Öğretmen, Eğitim Sistemi, Öğrenci, Dil, Teknoloji, Program, Ölçme, Ekonomik güç" temaları altında toplanmış ve analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, 21. yüzyıl, öğretim elemanları, gelecek, öngörü

21. Yüzyılda Değişen Öğretmen Rolleri: Öğretmen Eğitiminde Bireysel Farklılıklara Yönelik Yönetici Görüşleri

NİHAL YURTSEVEN [1]

[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi*

yurtsevennihal@gmail.com

21. yüzyıl ve beraberinde getirdiği çarpıcı değişiklikler, öğretmen eğitimi anlayışında da bir takım değişikliklere neden olmuştur. Çünkü 21. Yüzyılla birlikte öğretmen rolleri ve onlardan beklenen yeterlikler de değişmiştir. Bu değişikliklerin öğretim

ortamına uyarlanabilmesi ise sağlıklı ve etkili bir öğretmen eğitimi sürecinden geçmektedir. Çünkü öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında gerekli eğitimleri alması, kendisinden beklenen rolleri tam olarak öğrenmesi ve bu rolleri gereğince yerine getirebilmesi için ilgili araç, gereç ve donanımlarla zenginleştirilmesi önemlidir (Roe, 2010; Scherrod, 2014).21.yüzyıl öğretmenlik mesleği becerileri öğrenci, öğretmen ve toplum merkezli değerler üzerine inşa edilerek, öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerle donanımlı bir hale gelmesini amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli değerler kapsamında, öğretmenlerden empati kurmaları, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmaları, her öğrencinin potansiyelini desteklemeleri ve farklılıklara değer vermeleri beklenmektedir. Öğretmen merkezli değerler kapsamında, öğretmenlerin kendileri için yüksek standartlar hedeflemeleri, araştırma geleneğini sürdürmeleri, öğrenme arzusu içinde olmaları, mesleklerine karşı tutku duymaları ve profesyonel bir bakış açısına sahip olmaları istenmektedir. Toplum merkezli değerler kapsamında ise işbirlikçi öğretim ve uygulamayı benimsemeleri, mentor-mente ilişkisi kurmaları, sosyal sorumluluk projeleri içinde yer almaları ve liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Tüm bu değerleri benimseyip uygulayabilmeleri için öğretmenlerin bir takım bilgi ve becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenci bilgisi, toplum bilgisi, pedagojik bilgiler, öğretim programı bilgisi, meta (üst) biliş bilgisi ve çok kültürlülük bu bilgiler arasında yer alıyor. Bu bilgilerin yanı sıra öğretmenlerden yansıtıcı düşünme becerisi, öz-yönetim becerisi, idari beceriler, iletişim becerisi, teknolojik beceriler, yenilikçilik ve girişimcilik becerisi gibi farklı becerilere de sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen yeterlikleri konusunda yukarıda sözü edilen değişiklikler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik öğretmen eğitimi çalışmalarına da farklılıklar getirilmesini gerektirdi. Çünkü profesyonel gelişim, kişinin meslek hayatı boyunca devam eden, eğitim almadan göreve başlamaya, tamamlamaya ve emekliliğe kadar uzanan dinamik bir süreçtir (Nicholls, 2001). Profesyonel gelişim öğretmenlerin profesyonel yaşantılarını sürdürmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir ve bu durumun öğrenci başarısına da fark edilebilir boyutta yansımaları mevcuttur (Benedict, 2014; Cooper, 2014; Ingvarson, Meiers, Beavis, 2005; Lee, 2014; TALIS, 2013). Profesyonel gelişimin etkililiğini, bir atölye çalışması ya da kursta öğrenilenler değil, esasen bu öğrenilenlerin öğretmen tarafından sınıfta ne ölçüde hayata geçirildiği belirler (Saunders, 2014). Bu bağlamda, eğitimin geleceğine yönelik öngörüler, eğitimde kaliteyi yakalamak ve çağın nabzını tutmak için etkili profesyonel gelişim programları tasarlamayı da gerekli kıldı. Diğer bir deyişle, standart seminerler, atölye çalışmaları ya da öğretmenlerin kişisel tercihlerini dikkate almayan içerikler yerine, profesyonel gelişimin öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve profillerine göre farklılaştırılması, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.TALIS (2013) verilerine göre pek çok OECD ülkesinde, profesyonel gelişim zorunlu eğitim modüllerinden oluşmakta ve öğretmen eğitimleri içerik farklılaştırmadan gerçekleşmektedir. Madalyonun diğer yüzünde ise öğretmenlerin 21.yüzyıl öğretmenlik mesleği becerilerine sahip profesyoneller olmaları, kendi sınıflarında bireysel farklılıkları dikkate almaları ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı sürdürmeleri beklenmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, öğretmenler ve onların içinde bulundukları profesyonel öğrenme toplulukları, öğretimin kalitesini artırmada doğru-

dan belirleyici unsurlardan ikisidir. Dolayısıyla, öğrenci merkezli ve öğrenci başarısına dönük sistemlerin ve bu sistemlerin bir parçası olan öğretmenlere yönelik eğitimlerin, özünde öğretmen merkezli ve onların ilgi ya da ihtiyaçlarını dikkate alan unsurlar içermesi, eğitimin ve öğretimin kalitesini artırmada, öğrenci başarısını yakalamada anahtar niteliğindedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişim sürecinde bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak, onlara daha etkili, ihtiyaca dönük ve uygulanabilir eğitimler sunmak açısından önemlidir. Çünkü öğretmenler, farklı ihtiyaçları bulunan, farklı sınıf dinamiklerine ve öğrenci profillerine sahip, farklı eğitim geçmişleri olan, ilgi alanları çeşitlilik gösteren, yetenek ve yeterlilikleri kişiden kişiye değişen, aynı zamanda deneyimleri açısından da farklılaşan profesyonellerdir. Bu açıdan bakıldığında, tek oturumluk seminerlerle ya da tek tip eğitimlerle tüm öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmak imkansızdır. Bu yüzden, öğretmenler için daha ihtiyaca dönük, onların farklılıklarına değinen, beklentilerini azami düzeyde karşılayacak eğitimler hazırlarken bireysel farklılıklar ön planda tutulabilir.Öğretmen eğitiminde sözü edilen bireysel farklılıkların ön plana çıkarılması ve bu konuda yöneticilerin gerekli inisiyatifi almalarıyla da ilişkilidir. Çünkü öğretmenler, çalıştıkları kurumun vizyonu, eğitim felsefesi ve yönetim kültürü ekseninde profesyonel varlığını sürdürebilir ve bu kapsamda gerekli öğretmen eğitimi sürecine dahil olabilir (Roe, 2010; Scherrod, 2014). Bu görüşten yola çıkarak, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde bireysel farklılıklara yönelik yönetici görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını 50 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme kullanılmıştır. Bu kapsamda, yöneticilerin bir araya gelmeleri sağlanarak profesyonel gelişimde bireysel farklılıklar üzerine bir atölye çalışması yapmaları sağlanmıştır. Atölye çalışması sırasında istasyon tekniği ile yöneticilerin öğretmenler için bireyselleştirilmiş bir profesyonel gelişim programı geliştirmeleri sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların, yöneticilerin profesyonel gelişimde bireysel farklılıkları program geliştirme çalışmalarının bir parçası olarak görmesi, bu kapsamda SWOT analizi gibi farklı ihtiyaç analizi teknikleriyle öğretmenlerin ve okulun ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaları ve profesyonel gelişim sürecinde eylem araştırması geleneğini yaygınlaştırmak gerektiğine inandıkları yönünde olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Profesyonel gelişim, öğretmen eğitimi, bireysel farklılıklar

Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarının Öğretim Becerilerine Yönelik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği

MURAT BORAN [1], TUĞBA YANPAR YELKEN [2]

[1] Erciyes Üniversitesi, [2] Mersin Üniversitesi

muratboran1987@gmail.com

Ülkelerin vatandaşlarına sunduğu eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleyen birçok gösterge mevcuttur. Bunlardan bir tanesi hazırlanan ve geliştirilen eğitim-

öğretim programlarının güncelliği ve bilimselliği iken bir başka gösterge ise sunulan bu eğitim hizmetlerinin öğrencilere aktarılma şeklidir. Yani hazırlanan güncel ve bilimsel eğitim programlarının öğrenme-öğretme sürecindeki öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulma şeklidir. Bu ise gerekli alt yapı, donanım ve materyallerin sağlanmasının yanında programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine bağlıdır. Öyle ki eğitim programlarında hedeflenen niteliklerin bireylere kazandırılması için nitelikli öğretim programlarının yanında bu programların uygulayıcısı olan nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Şahan, 2016). Öğretmenler, bireylerin toplumsal hayata hazırlanması sürecinde (Özden, 1999) ve eğitim-öğretimin her kademesinde öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinden birinci derecede sorumlu olanlar kişilerdir (Gökçe, 2002).

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de gerektirdiği kendine has belirgin özellikleri vardır. Bunlar kendi içinde kişisel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik alt boyutları içerir. Alanıyla ilgili çağdaş değişme ve gelişmeleri takip etmenin ve bu gelişmeleri alanına uygulayabilmenin yanı sıra farklı disiplinlerin bilgilerinden yararlanarak alanıyla ilgili konulara açıklık getirebilmelidir. Bununla birlikte mesleğini seven ve öğretim etkinliklerinde coşkulu, kendine güvenen ve güven uyandıran, dengeli, tutarlı ve uyumlu davranışlar sergileyerek öğrencilere örnek olan bireyler olmalıdırlar. Derste rahat, kendine güvenir, kararlı ve dikkatini derse yöneltmiş olup, öğrenciler için demokratik ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmelidir (Şen ve Erişen, 2002). Bu niteliklere sahip bir öğretmen olabilmek için ise kaliteli bir mesleki eğitim almış olmak gerekmektedir. Geleceğin nitelikli öğretmenlerinin eğitim yoluyla yetiştirilebilmesi için ise, öncelikle onları yetiştiren üniversitedeki öğretim elemanlarının söz konusu niteliklere sahip olması şarttır.

Öğretim elemanlarının sınıf içerisinde sergilemiş oldukları davranışları yetiştireceği öğretmenlere model oluşturduğundan, öğretim elemanlarının özellikle de eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde sergilemiş oldukları öğretim becerileri bir hayli önemlidir (Köseoğlu, 1994; Şen ve Erişen, 2002). Bu nedenle özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan ve işi "öğretmen yetiştirmek" olan öğretim elemanlarının pedagojik formasyon kapsamında öğretmen adaylarına kazandıracakları öğretim becerilerine öncelikle kendilerinin sahip olması beklenmektedir. Öğretim elemanlarının sahip olması gereken nitelikli öğretmen özeliklerinin tespiti ve değerlendirmesi ise öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin değerlendirmesi, yönetici veya deneticilerin değerlendirmesi ya da meslektaşların değerlendirmesi gibi çeşitli şekillerde yapılabilir (Dalgıç, 2010). Bunlar içinde en yaygın (Ergün & diğerleri, 1999) ve etkili olanı (Seldin,1984) öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Çünkü öğretmen adayları öğretim elemanlarını her derste gözleme fırsatına sahip olduğundan onların sınıf-içi performansları ile ilgili son derece güvenilir ve geçerli bilgi verebilmeleri mümkündür.

Yükseköğretim kurumlarının sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin değerlendirilmesi bağlamında öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine vurgu yapan bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

öğrencilerinin, almış oldukları derslere giren öğretim elemanlarının öğretim becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi ve betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006, s.77-79). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretim becerilerine ilişkin algıları ölçek yoluyla toplanacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören bütün öğretmen adaylarıdır. Örneklem ise bu evrenden ulaşılabilen öğretmen adaylarından oluşacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir adet hazır ölçek kullanılmıştır. Şahan (2016) tarafından öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretim becerilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen 28 maddelik beşli Likert ölçeğin alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha değerleri birinci faktör olan "genel öğretmen davranışları" (11 madde) için .87, ikinci faktör olan "giriş boyutu davranışları" (4 madde) için .80, üçüncü faktör olan "gelişme boyutu davranışları" alt ölçeği için (9 madde) .86 ve dördüncü faktör olan "sonuç boyutu davranışları" alt ölçeği (4 madde) için ise .79 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, halen ölçekler uygulanarak verilerin toplanması devam etmektedir. Elde edilecek nicel veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak işlenecek, analiz edilecek ve tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, öğretim becerisi, kalite algısı

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak: Neden ve Nasıl

ZAFER İBRAHİMOĞLU [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

zaferibrahimoglu@mynet.com

Meslek seçimi, insan yaşamının en önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. Pek çok bilinmez ve soru işaretiyle sıklıkla karşılaşılan meslek seçim süreci, bireyin yaşamını derinden etkilemekte; kişi, kendisine uygun bir meslek tercihi yapmadığı takdirde ya mutsuz bir çalışma yaşamına ya da yaşamında kullanamadığı lisans diplomasına sahip olma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktada, konuyu zorlaştıran bir başka boyutta da meslek seçimi yapmak durumunda kalınan dönemdir. Lise eğitiminin sona ermesiyle birlikte üniversite ve bölüm tercihi aşamasına gelen genç yetişkin adayı, içerisinde bulunduğu ergenlik döneminin kişiliği üzerindeki etkilerinin en belirgin şekilde görülebildiği zirve olarak isimlendirilebilecek bir ergendir. Bu dönemin birey üzerindeki etkisi, kişiden kişiye değişmekle birlikte, genel olarak sağlıklı karar

almayı zorlaştırmaktadır. Sağlıklı ve doğru kararlar alma konusunda zorlanan öğrenci de meslek seçim sürecinde çevresel etkilere daha açık hale gelmektedir. Öğrenciyi yönlendirme potansiyeli olan paydaşların ise her zaman doğru yolu göstermediği aşikârdır.

Doğru meslek seçimi, bir yandan kişinin mutlu ve başarılı bir çalışma hayatına sahip olabilmesi için önem arz ederken diğer taraftan ise mesleklerin nitelikli ve etkili bir şekilde icra edilebilmesi için de gerekli unsurların başında gelmektedir. Mesleğini sevmeyen, mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olmayan bireyler, o meslek grubunun niteliğini ve toplumsal yaşamdaki değerini de düşürebilecektir. O yüzden meslek tercihi, mesleki nitelik ve değer algısını da etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleği de bu çerçevede ele alınıp değerlendirilmesi gereken, insanla temas oranı oldukça yüksek bir meslek grubudur. Meslek yaşamı boyunca binlerce farklı öğrenciyle iletişim kurup onlara çeşitli kazanımları edindirmeye çalışacak öğretmen, diğer pek çok meslek grubundan ayrı olarak çeşitli yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu yeterlilikler, branş bazında küçük değişiklikler göstermekle birlikte temel anlamda benzer unsurları ihtiva etmektedir. Öğretmenlerin gerekli yeterliliklere ulaşmalarını kolaylaştıracak en temel işlevsel boyutların başında öğretmenlik mesleğine giriş/mesleği tercih dönemine yönelik uygun stratejilerin geliştirilmesi böylelikle de mesleği doğru tanıyan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine yerleşmesinin sağlanması gelmektedir. Özellikle günümüzde toplumsal yaşamda sıklıkla duyulan "hiçbir şey olamadıysan öğretmen ol" benzeri yaklaşımlar, öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve değerini düşürme tehlikesini ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede, eğitim fakültelerine öğretmen olmak için gelen öğrencilerin meslek seçim süreçleri doğru ve etkili bir şekilde analiz edilmeli; mesleği tanıyıp öğretmen olmak isteyerek adayların fakültelere gelmeli yönünde çalışmalar yürütülmelidir. Bu türden yapılacak çalışmalar, bir yandan öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve değerini arttırmaya dönük bir çaba olarak olumlu sonuçlar doğuracakken diğer yandan da öğretmenlik mesleğine uygun olmayan kişilik özelliklerine sahip gençlerin kendilerine uygun mesleklere yönelmelerini sağlayarak mesleki doyum konusunda da ilerleme sağlanmasına katkı sunabilecektir.

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki tercih süreçlerinin açıklanmasıdır. Bu çerçevede çalışmada yanıtı aranacak sorular şunlardır:

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, üniversite tercih dönemine kadar meslekler hakkında bilgi sahibi olmuş mudur?

Üniversite tercih döneminde öğretmen olmaya ne zaman karar vermişlerdir?

Öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?

Öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde çevresel faktörlerin rolü var mıdır?

Eğitim fakültesinde geçirmiş oldukları bir senenin sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve beklentilerinde bir farklılık oluşmuş mudur?

Araştırma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmış olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını İstan-

bul'da bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 12 sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı erkek 6'sı ise bayan olup gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, öğretmen adayı, meslek seçimi.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Beceri Öğretim Teknikleri ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

AYŞEGÜL ÇELİK [1]

[1] *Bozok Üniversitesi*

seyyahaysegulll@gmail.com

Sosyal Bilgiler dersi, belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanan ve sosyal bilim disiplinlerini içinde barındıran bir öğretim programıdır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çeşitli beceriler yer almaktadır. Bu beceriler TTKB (2017), eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati becerisi olarak sıralanabilir. Bu becerilerin kazandırılması için pek çok öğretim tekniği bulunmaktadır. Bu tekniklerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğrencilere kazandırılabilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de becerileri öğretme konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları beceri öğretim teknikleri ve bu berileri öğretirken karşılaştıkları sorunların incelenmesidir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları beceri öğretim teknikleri ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi için nitel model kullanılmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada, farklı illerde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmenin kullandığı beceri öğretim tekniği ve karşılaştıkları sorunlar veri toplama aracı ile incelenmiştir ve araştırma 2017 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme içerisinde yer alan 3 soruluk açık uçlu görüşme formu veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiş olan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı devlet okullarında görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2017 yılının Şubat ayında toplanmaya başlanmıştır. Araştırmanın analizinde, araştırmacı tarafından kategori ve kodlar oluşturulmuştur ve bu doğrultuda en uygun olarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için ise, Miles ve Huberman (1994)'ın dış geçer-

lik ve iç geçerlik soruları araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda, yapılan araştırmanın geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için ise, uzman görüşü alınmış ve uzman ile araştırmacının oluşturduğu kategori ve kodlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada, Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan bu hesaplamanın sonucunda kategori ve kodlamaların güvenirliği yüzde 91 olarak hesaplanmış ve yapılan araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerileri kazandırmak için, Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından farklı beceri öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra beceri öğretiminde farklı sorunlar yaşadıkları da tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin kazandırılabilmesi için, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin birden fazla tekniği kullanması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, bu teknikleri seçerken öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da beceri öğretim tekniklerini kullanmalıdır ve alanında yapılan beceri öğretimi ile ilgili bilimsel çalışmaları takip etmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine lisans eğitimleri sırasında da ilgili derste, beceri öğretimi ile ilgili çeşitli etkinlikler tasarlatılmalıdır. Böylelikle, mezun olduktan sonra Sosyal Bilgiler dersinde beceri öğretimini rahatlıkla gerçekleştirebilir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (2017) toplam on beş beceri yer almaktadır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, becerinin niteliğini ve öğrencilerin özelliklerini bilerek uygun beceri öğretim tekniği ile öğrencilere ilgili beceriyi kazandırabilmesi mümkündür.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler dersi, beceriler.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

FERİDE ERSOY [1], ALİ YILMAZ [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

feride_ersoy@hotmail.com

Eğitim, bireyi bilgi, beceri ve ahlak bütünlüğü içinde geliştirmeyi ve onu bireysel ve toplumsal yaşama hazırlamayı hedefler. Eğitimin bu hedefine ulaşması, müfredat programı ve onun birincil uygulayıcısı öğretmenin nitelikleri ile doğrudan ilgilidir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde pedagojik formasyon dersleri kapsamında eğitim öğretimin yöntem teknik, ölçme değerlendirme, rehberlik etme ve sınıf yönetimi gibi bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı pek çok konu hakkında dersler yer almaktadır. Bu

anlamda mesleğe başlamadan önce öğretmen adayları, mesleki anlamda yeterli bilgi ve becerilerle donanmaktadır. Ancak, öğretmenlik mesleği teorinin yanı sıra önemli ölçüde pratik ile, deneyimlerle gelişen uygulamalı bir meslektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden de süreç içinde pek çok bilgi ve beceri öğreneceği açıktır. Onların deneyimleri, süreç içinde uygulamada karşılaştığı sorunlar, sorunlar karşısında geliştirebildiği veya geliştirilmesi gerekliliğine inandığı çözüm önerileri, yine onların anlatımından ele alındığında, öğretmen yetiştiren fakültelere, program yapıcılara ve eğitim ile ilgilenen kişilere ve toplumsal kurumlara ışık tutacaktır.

Türk eğitim sistemi, son yıllarda, okullarda bilgi ve beceri eğitiminin yanı sıra değerler eğitimine de oldukça önem vermektedir. Bireyin karakter gelişiminin, kişilik bütünlüğünün sağlanması, evrensel ve kültürel değerleri kazanmış iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi neredeyse tüm derslerin amacı haline gelmiştir. Özellikle misyonu ve vizyonu itibariyle; bireyi yaşama hazırlama ve onu iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetiştirme idealine sahip olan sosyal bilgiler dersinin müfredatında evrensel ve kültürel değerler geniş yer bulmaktadır. Sosyal bilgiler dersi müfredatı kapsamında geniş yer verilen evrensel ve kültürel değerlerin öğrencilere kazandırılması ise tüm diğer mesleki niteliklerin yanı sıra, değerler eğitimi konusunda da yetkin sosyal bilgiler öğretmenleri ile mümkündür. Zira sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitimin amaçlarında ve müfredatta yer verilen değerlerin birebir eğitimcileridir. Bu durum şu soruyu akla getirmektedir: Bireye kazandırılması hedeflenen değerlerin eğitim süreci, eğitim uygulamalarında sorunsuz yürümekte midir yoksa sosyal bilgiler öğretmenleri birtakım problemlerle mi karşılaşmaktadır? Problem var ise nelerdir? Müfredattaki değerlerin eğitiminde birinci derece uygulayıcı olan öğretmenler, bu problemleri nasıl çözmeyi denemekte veya bu konuda hangi önerileri getirmektedir?

Bu araştırma; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, değerler eğitimi konusunda birtakım sorunlar yaşıyor olmasının tespitiyle başlamıştır. Ön araştırmalar ve gözlemler sonucunda sahada birtakım sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Bu tespit ile birlikte yaşanan sorunlar araştırma olgusu olarak kabul edilmiş ve sorunların tespiti ve çözüm önerileri doğrudan araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu bağlamda, araştırma sorusunu; "sosyal bilgiler öğretmenleri değerler eğitimi uygulamalarında hangi problemlerle karşılaşmaktadır ve bu problemlerin çözümünde bir öğretmen olarak neler önermektedir?" ifadesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştığı sorunları tespit etmeye ve bu sorunlarla ilgili çözüm önerilerini betimlemeye çalışmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Konu birebir görüşme ile amaçlandığı kadar derinlik gerektirmediği ve hassas konular içermediği için, konunun çok yönlü tartışılmasına uygun bir görüşme türü olan odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. İstanbul ilinin farklı ilçelerinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmakta olan 10 öğretmen ile konu yaklaşık 2 saat süren toplantı ortamında tartışılmıştır. Veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde, öncelikle, veriler

kelimesi kelimesine yazılı metne dönüştürülmüştür. Elde edilen metin, içerik analiziyle analiz edilmiş, bu bağlamda kod, kategoriler ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ayrıca verilerin betimsel analizinden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler öğretmenliği, değerler eğitimi, öğretmen eğitimi

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açısından Öğretmen Öğrenci İlişkileri

ZAFER ÇAKMAK [1], CENGİZ TAŞKIRAN [1], BİROL BULUT [1]

[1] *Fırat Üniversitesi*

cengiztaskiran1@gmail.com

Öğrenme ve öğretme sürecindeki en temel ve en önemli konuların başında öğretmen öğrenci ilişkilerinin geldiği yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okullarda geçirdikleri düşünüldüğünde bu durum biraz daha ciddi bir boyut kazanmaktadır. İkili ilişkilerdeki üslup, konuşma dili öğrenciyi öğretmenden uzaklaştırabileceği gibi tam tersi bir etki oluşturarak daha da yakınlaştırıcı bir ortamın doğmasını sağlayabilir. Buna göre, her iki durumun da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynayacağını kestirmek de elbette ki zor olmamaktadır. Bu kadar hassas ve son derece önemli olan bu sürecin iyi atlatılması da elbette ki sınıf içi etkileşimle doğru orantılıdır. Öğretmenin sınıf içinde kullanacağı dil olumlu olmalı ve öğrencinin kafasında varsa veya oluşabilecek ön yargılar bu şekilde giderilmelidir. Çünkü bilindiği üzere insan beyni her cümleyi önce olumlu anlar sonra olumsuz cümleye çevirir. Bu nedenle öğretmenlerimiz etkili iletişim becerilerine sahip, karşısındakinin fikirlerine önem veren, aşırı derece övgü ve yergiden kaçınan kişiler olmalıdırlar. Bu bilgilerle birlikte bu araştırmanın amacı, öğrenme öğretme sürecinin en önemli öğelerini oluşturan öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısıyla betimlemeye çalışmaktır. Araştırma, Elazığ ili Merkez ilçe sınırlarında görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öğretmenlerimize şu sorular yöneltilmiştir:

Sizce;

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde en önemli şey nedir?

Öğretme – Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen ile öğrenci arasında nasıl bir ilişki kurulmalıdır?

Her zaman karşılaşılabilen disiplin sorunu ile ilgili neler yapılmalıdır?

Öğretmenler öğretimle geçmesi gereken zamanının büyük bir bölümünü sınıfta düzeni kurmak için harcarlar sözüne katılıyor musunuz?

Sorunlu öğrencilere yardım etmek için ne tür yollara başvurulmalıdır?

Sorunun kendisinde olduğunu anlayan öğretmenler sizce ne yapmalıdır?

Öğretmenlerin araştırma sorularına verdiği cevaplar üzerinde öncelikle içerik analizi yapılmış ve her bir araştırma sorusu ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerin verdiği cevaplar sınıflandırılmıştır. Bu bulgular ışığında öğretmen öğrenci ilişkilerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle saptanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Etkili iletişim, öğrenme ve öğretme, öğretmen öğrenci ilişkisi

The Contribution of Action Research to Practising Teachers' Professional Development: Classroom Interactional Competence

BANU İNAN KARAGÜL [1], MEHMET ALTAY [1], DOĞAN YÜKSEL [1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi*

banu_inan@yahoo.com

Teacher talk in the language classroom has a significant role in the development of learner language as it is the major source of input especially for EFL classroom contexts and students have got very limited opportunities for exposure to the target language. Whether teacher talk hinders or facilitates learners contributions in language classrooms and in what ways it can facilitate the process are the major issues that are emphasized in the related literature. The fact that teachers' ability to control their use of language is at least as important as their ability to select appropriate methodologies, has implications for both teacher education and classroom practices (Walsh, 2002). Therefore, the quality of teacher talk as well as its quantity should be taken into consideration. In this sense, classroom interactional competence (CIC), which refers to 'teachers' and learners' ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning', is of primary importance. The main theoretical background is supplied by the Social Constructivist Theory of Learning, which states that learning occurs through talk in which teacher and learners take an active participation.

The aim of this study is to investigate the role of practising teachers' action research activities related to the major strategies of classroom interactional competence; namely, increased wait time, lack of repair for errors not impeding communication, extended learner turns, excessive use of teacher echo, etc. Action research, which is believed to fill the gap between research and practice in language teaching, provides practicing teachers with the necessary insight into their teaching. It is generally carried out based on the 'action research cycle', which includes; planning, acting, observing, and reflecting. Throughout all these four parts of the cycle, the researchers worked in collaboration with the participants.

The participants of the study are 7 practising English language teachers who work in different schools at different levels; namely, primary school, secondary school, high school and university. The researchers put a voice recorder in the participants' classrooms twice while they were teaching but did not observe them in order not to obstruct the natural flow of the classroom conversation. Afterwards, the researchers and the participants transcribed the recordings together based on the predefined aspects of clasroom interactional competence which were mentioned above. Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT) framework was their main guide during the analysis process. All the participants of this study have a minimum of 5 years of experience and they all have been working at state schools in Turkey. In the second phase of the study, the participants were interviewed by the researchers related to the contribution of this action research to their professional development. This study revealed that action research that practising teachers did made them notice some important features of their classroom talk and it gave them a chance to understand whether they were able to benefit from the strategies of classroom interactional competence (CIC) in general. The preliminary findings of the study reveal that such kind of action research activities have a positive effect on teachers' awareness of their own classroom practices. Furthermore, all of the participants pointed out that this action research activity made good contributions to their professional activities.

Anahtar Kelimeler : Action research, classroom interactional competence, teacher development

German Students' Environmental Literacy as a Starting Point for Science Teacher Education

VOLKAN HASAN KAYA [1], DORİS ELSTER [2]

[1] Bremen Üniversitesi, [2] University Bremen

volk.has.an@gmail.com

In 2005, the UNESCO launched its Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Within this decade, educational institutes around the world attempted to increase their efforts to educate students for a more sustainable future. This includes necessary competencies like critical thinking, imagining future scenarios and making decisions in a collaborative way. These competencies are for an environmental literate individual.

'Environmental literacy' (EL) is the capacity to recognize and understand the actual ecological situation and to take appropriate action to maintain, restore, and improve the health of environmental systems (Roth, 1992). Individuals gain the ability to engage with science-related issues, and with the scientific ideas through

science literacy (PISA, 2013). In this sense, it is crucial to examine the educational system of different countries in the field of environmental education and environmental literacy, to study on the identification and implementation of good examples and to propose some educational solutions.

This empirical study is carried out within the scope of environmental literacy in science education. The main aim of this research is to determine what factors are affecting environmental literacy of 15 years old students in Germany. The data are based on findings of PISA 2015 of German students (N= 6504) which were published in the official PISA site (http://www.pisa.oecd.org). In this study, a valid and a reliable 'environmental literacy' and 'environmental optimism' scale are developed. In addition, the characteristics (such as the availability and the number of books at home, teacher's individual help and explanation of the teacher's scientific ideas, etc.) of German students affecting their environmental literacy are determined. For this purpose, the perspectives of German students on the environmental literacy especially 'environmental awareness' and 'responsibility', and their 'expectations from environmental literacy' are determined. Moreover, the correlation between 'environmental literacy' and 'environmental optimism' is revealed.

The study is conducted based on the paradigm of a descriptive field study survey. The validity and reliability of the 'environmental literacy' and 'environmental optimism' scales are tested in two stages by applying exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. In addition, parametric tests (t-test and ANOVA) are used to assess the data obtained from the analysis of quantitative data.

The findings demonstrate a positive and meaningful relationship between 'environmental literacy' and 'environmental optimism' at a low level ($r = 0.16$, $p < .01$). If 'environmental optimism' increases 'environmental literacy' increases, too. In addition, certain book types (e.g. classic literature and books on art, music or design) and the number of books and musical instruments at home affect the environmental literacy. Moreover, the frequency of teacher's individual support of the student and explanation of teacher's scientific ideas affect the environmental literacy.

In the German national educational standards, environmental issues and system thinking are determined as pre-requisites for an 'environmental literacy' since 2004. In the light of the results of this study, it is expected to make some suggestions for the development of environmental education in science teacher education in Turkey. For instance, one of the suggestions is that the science teacher should allow students to use more 'multiple intelligence' during the environmental education. Teachers should be supported through in-service teacher education to improve the quality of environmental education.

Anahtar Kelimeler : Science education, environmental literacy, PISA

Socioscientific Issues as a Progressive Framework in Teacher Education

DİLEK KARISAN [1], DANA ZEİDLER [2]
[1] *Adnan Menderes Üniversitesi,* [2] *University of South Florida*
dilekkarisan@gmail.com

The Socioscientific Issues (SSI) framework has proven to be a viable approach to cultivate functional scientific literacy in the area of science teacher education. It does so by leveraging controversial science topics that are personally meaningful to students, and requiring some elements of ethical considerations aimed at the development of character and robust epistemological reasoning. The theoretical and empirical research behind the SSI program makes it a generalizable framework for teacher education in an array of discipline areas. In this paper, we frame our research in a manner to capture student interest around the area of three parent babies. Researchers widely debated as philosophers and researchers weigh in on the benefits and risks associated with it. In the current study, we encouraged students to partake in citizen science topics as they evaluated the risks and benefits of three parent babies. The aim of this study was to explore the Preservice Science Teachers ideas about three parent babies from a socioscientific perspective. A qualitative research design guided the study. The participants were 50 (28 female, 22 male) sophomore students enrolled in a History of Science course from a department of elementary science education. Data was collected via semi-structured interviews and video records of classroom discussions. Classroom discussions were transcribed verbatim and two researchers coded students' justifications about the risks and benefits of the issue independently. Student responses tended to focus and varied more widely on related risks (as opposed to the benefits) such as the experiments on monkeys and mice suggested that such babies would probably be healthy, this procedure hadn't been used in humans until now. The effects of such manipulations are still unknown and could cause problems later in life, such as an increased chance of diabetes. Three parent babies is the beginning of a new treatment with massive potential for good. However, rigorous regulation and checks on the unknowns of this new and controversial technology are needed. More importantly, this study supports the notion that classroom discourse about contentious moral issues are crucial in the development of perspective-taking (which leads to empathy), and SSI can be used in teacher education programs to facilitate students' critical reasoning skills which are transferrable to many other areas of inquiry especially related to scientific developments.

Anahtar Kelimeler : Three parent babies, socioscientific issues, science education

A Comparision of Preschool Education Programs in Turkey And Canada in Terms of Mathematics Learning Outcomes

PINAR AKSOY [1], EYÜP SEVİMLİ [1]
[1] *Gaziosmanpaşa University*
aksoypnr@gmail.com

International scale examinations such as TIMMS and PISA offer an opportunity for comparing country's reading, science and mathematics success on common ground. Much as international examinations are held at primary or/and secondary school level, the findings obtained in these researches are directly related to education in the preschool period. In fact, the Turkey's national PISA report in 2015, which was prepared by The Ministry of National Education, stated that the pre-school education of children should be considered as a separate factor affecting their achievement. When the relevant literature is examined, it has been determined that even though there are more studies conducted at primary and secondary levels; there is a very limited number of studies comparing the education programs of Turkey with another country at the preschool level. It is also noteworthy that there has never been a study of this situation in terms of achievements in mathematics subject. One of the lessons and disciplines in which students in different countries have similar difficulties is mathematics and the foundations of this subject are provided a basis in the preschool period. The theme of mathematics required in the process of analyzing, interpreting and understanding real life problems can be considered as an art of thinking. Reuniting children with mathematics at early ages gives them opportunity for acquiring the knowledge and skills which they may need in the life such as multi-thinking against situations and conditions, producing solutions and trying the alternative methods, and prepares them for their life. In this respect, it is thought that examination of learning outcomes in mathematics themed regarding different countries will be a source for revealing sides which are strong and must be supported applied in the program applied in our country, and will be a guide the uncovering of different learning activities. Moving from these points, it is aimed to make a comparative investigation of learning outcomes in mathematics themed of the preschool education program applied in Turkey and Canada. Canada, which is generally ranked among the top ten according to ranking of international scale exams, is the country having the highest mathematical success among English-speaking countries. On the other hand, the similarities between Turkey and Canada in terms of period of study, school year and teaching paradigms provide an opportunity to compare the two countries with the descriptive approach. The survey model and qualitative data analysis techniques are used for revealing the similarities and differences in the mathematics learning outcomes of the programs. In the study, data have been collected by using document analysis and the data have been analyzed in accordance with the content analysis method. The findings obtained in this study have

shown that although the learning outcomes in mathematics in Turkey's preschool education program are prominently included in the areas of cognitive development, a list of achievements has been independently formed for mathematics success in the preschool education program in Canada. In this context, it has been determined that many learning outcomes in mathematics are available within the preschool curriculum implemented in both countries, but that Canada's program is introduced in a more systematic way and contexts are supported with examples of activity. The other characteristics of the preschool education programs will be shared with the relevant stakeholders during the presentation and some suggestions will be made to the program developers.

Anahtar Kelimeler : Comparative study, preschool education program, mathematics learning outcomes

In-Service Education and Training Needs of Instructors Working in The Accreditation Process

UĞUR DİLER [1]

[1] *Artvin Çoruh Üniversitesi*

dilerugur@hotmail.com

Progression in education is achievable through well-educated teachers, and teacher training can be achieved by well-planned in-service training. In this research, in-service training needs analysis questionnaires were performed on 99 instructors who seek to be assigned in accreditation process. As a result of the assessment of these questionnaires, it was concluded that nearly all instructors have in-service training needs directed at improving their performances. According to the results of the analysis, the importance of the training in terms of "knowing the job description and responsibilities of the organization has shown differences depending on the education level ($F=3.584$; $p<0.05$). When mean values of significance level for almost all statements were examined depending on the training status of participants, it was determined that post graduates agreed that trainings are important at a higher ratio in comparison to other groups. According to the analysis result, statistically significant difference was determined for evaluation of the first aspect of the training needs among instructors with different training levels, however, no significant difference was revealed for the evaluation of the second aspect of training needs. No significant difference was detected at the second aspect of the training needs questionnaire as there were only trainings related to assessment and evaluation, and the instructors participated in this questionnaire had already attended these trainings. According to the TUKEY test results, which was performed to determine the group that caused difference in evaluation of first aspect of training needs, individuals with associate or bachelor's

degrees showed the least acceptance level for the first aspect of the training needs, whereas post graduates showed the highest acceptance level. As a result of this, 15 instructors randomly selected among 30, were given 75-hour long training in 2014-2015. At the end of their training " Evaluation Form for In-service Education and Training (EF INSET)" was conducted and results for Training Planning and Program, Competence Level of Trainers, End of Training Gains, General Assessment were presented. Through open ended and Likert-scale questionnaires, observable progression was shown for the benefits of in-service training, Training Planning and Program, Competence Level of Trainers, End of Training Gains, and General Assessment criteria. Performance Evaluation Form for Instructors who have participated In-service Education and Training were filled, demo exams were executed, and technical experts completed performance assessment forms 30 instructors assigned in accreditation process of vocational test center; as a result of the questionnaires, differences between trained and untrained were presented. Performance form of untrained instructors and demo exams were reviewed by technical experts and it was determined that untrained instructors failed to properly achieve exam and documentation processes as they lack knowledge about 17024 accreditation process, don't possess necessary information about National Occupational Standards and not familiar with procedures; therefore, it was planned to provide in-service training to untrained instructors within 2016. The results of Wilcoxon test, which was performed to compare scores of pre- and post-training knowledge and skill-based performance items in the test group, are given in research. According to the analysis results, post-training scores for all knowledge and skill-based performance items have shown statistically significant increase when compared to pre-training scores (<0.05). Accordingly, the in-service training conducted has increased the knowledge and skill-based performance of instructors. Mann Whitney test was performed to compare pre-training knowledge and skillbased performance item scores of the control group and post-training scores of the test group and as a result, post-training knowledge and skill-based performance scores of the test group were statistically shown to be significantly higher than pretraining scores of the control group. According to performance assessment, when pre- and post-training performance assessments compared and demo exams conducted before and after the training were reviewed by technical experts, major differences were determined. Therefore, the obligation to receive these training raised in order for all instructors, wanting to take part in the accreditation process, to conduct the accreditation process in healthy, proper, reliable and objective way and in conformity with the standards. In-service education and trainings are recommended for all current Test Centers and other exam centers planned to be established in the coming years in order for documentation processes in Turkey to be conducted according to these standards.

Anahtar Kelimeler : In-service education and training, accreditation process, national occupational standard

Öğretmenlerin Hedef Yönelimi Araştırması: Tutum, Özyeterlik, Tükenmişlik

HÜLYA YILDIZLI [1], MUHAMMET BAŞTUĞ [2]
[1] *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,* [2] *İstanbul Üniversitesi*
hulyayildizli42@gmail.com

Öğrenme ortamı öğrenci için öğrenmeye motive olunacak bir ortam iken, öğretmen için de öğretmeye motive olunacak bir ortam haline gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenci için başarmaya yönelik hedef yönelimleri aynı zamanda öğretmen için başarmaya yönelik hedef yönelimleri haline gelmektedir (Throndsen ve Turmo, 2013). Nitekim okul ortamında bazı öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmeye odaklanmaları, bazılarının öğretme becerilerini başkalarına göstermeye odaklanmaları, bazılarının ise öğretme becerilerindeki eksiklikleri gizlemeye çalışmaları gibi hedef yönelimleri söz konusudur (Cho ve Shim, 2013). Öğretmenlerin öğretme sürecindeki hedef yönelimlerinin farklı boyutlarda ele alındığı alanyazında görülmektedir. Bu boyutlara göre, ustalık hedef yöneliminde olan öğretmenlerin mesleki becerileri öğrenme, geliştirme ve kazanmayı amaçladıkları; beceri yaklaşımı hedef yöneliminde olan öğretmenlerin üstün öğretme becerilerini göstermeyi amaçladıkları; beceri kazanma hedef yöneliminde olan öğretmenlerin alt düzey öğretme becerilerini göstermekten kaçınmayı amaçladıkları ve son olarak da işten kaçınma hedef yönelimli olan öğretmenlerin günü çok az çaba harcayarak sonuçlandırmayı amaçladıkları görülmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin tutum, özyeterlik ve tükenmişlik değişkenleri açısından analiz edilmesi ve bu değişkenlerin hedef yönelimini doğrudan ya da dolaylı olarak nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla İstanbul, Nevşehir, Ankara ve Konya illerinde farklı branşlarda, farklı görev yerlerinde ve farkı kıdemlerde bulunan öğretmenler araştırma kapsamına alınacaktır. Tarama modeliyle yürütülecek olan araştırmada dört farklı veri toplama aracı kullanılacaktır. Veri toplama araçları şunlardır: (1) Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılacaktır. Ölçek öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yansıtan toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu olması, düşüklüğü ise olumsuz olması anlamına gelmektedir. (2) araştırmada öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerini belirlemek için Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği kullanılacaktır. ölçeğin orijinal formu Butler ve Shibaz (2014) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Yıldızlı, Saban ve Baştuğ (2016) tarafından yapılan ölçek 4 faktörlü (ustalık, beceri yaklaşımı, işten kaçınma, öğrenci ilişkileri) ve 15 maddeden oluşan bir ölçektir. (3) Araştırmada kullanılan öğretmen özyeterlik ölçeğinin orijinal formu Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve

geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Öz-yeterlik ölçeği toplam 24 madde ve üç alt boyuttan (Öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi, öğretimsel stratejiler) oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarından öğrenci katılımı sağlama ve öğretimsel stratejiler boyutları ele alınacaktır. (4) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson geliştirmiş olduğu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutun (duygusal tükenme boyutu 9 madde, duyarsızlaşma boyutu 5 madde ve kişisel başarı boyutu ise 8 madde) bulunduğu 22 maddeden oluşan 7'li Likert tipi MTE kullanılacaktır. Bu ölçekte bireyin işindeki duygusal taleplere cevap veremeyecek duruma gelmesi ölçeğin duygusal tükenme boyutunu; çalışanın hizmet verdiği kişiler ile arasına belli bir mesafe koyması ve onları görmezden gelmesi duyarsızlaşma boyutunu; bireyin kendini işinde başarılı bulması ise kişisel başarı boyutunu meydana getirmektedir. Bu araştırma ile yapılan analizler sonucunda alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen hedef yönelimi, tutum, özyeterlik, tükenmişlik

Eğitimin İşlevlerini Kazandırabilmede Öğretmen Yeterlilikleri

SÜLEYMAN GÖKSOY [1], ŞENYURT YENİPINAR [2]
[1] Düzce Üniversitesi, [2] Aksaray Üniversitesi
suleymangoksoy@duzce.edu.tr

Öğretmen bilgi aktarıcısı değil, onun yerine öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayan bir rehber ya da gereken kaynakları düzenleyen, bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılması için öğretme öğrenme ortamını düzenleyen liderdir. Bu nedenle öğretmenin bir çok yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Araştırma ile pedagojik formasyon programına katılan öğrencilere göre, eğitimin işlevlerinin (siyasal, ekonomik, sosyal ve teknolojik) öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerce sahip olunması gereken öğretmen yeterliklerin neler olması gerektiği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırma öğretmen adayı öğrencilerine göre; eğitimin işlevlerini (siyasal, ekonomik, sosyal ve teknolojik) öğrencilere kazandırılabilmek için sahip olunması gereken öğretmen yeterliklerin neler olması gerektiği ile ilgilidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara PEST analizi (politik, ekonomik, sosyal, teknolojik) içeriğinde bulunan alanlar çerçevesinde sorular oluşturularak sorulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla 2016-2017 eğitim öğretim yılında Aksaray (30) ve Düzce (23) illerinde pedagojik formasyon sertifika programına katılan ve çeşitli alanlarda eğitim gören 53 gönüllü öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmada amaçlanan pedagojik formasyon progra-

mına katılan öğretmen adaylarına göre eğitimin işlevlerini (demokratik, ekonomik, sosyal ve teknolojik) öğrencilere kazandırabilmede öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğu konusu ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1- *Öğretmenlerin demokratik kapsamdaki bilişsel yeterlikler şunlar olmalıdır.*

-demokratik ve politik bilgi ve bilince sahip

-öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırabilen

-öğrencileri üst düzey hedef ve düşüncelere yöneltebilme

-bildiklerini aktarabilme

-bilimsel-akademik davranabilme

-güncel-aktüel-genel kültür bilgisine sahip olabilme

-politik bilgileri dikte etmeme

-doğru cevaplar verebilme

-siyasi görüşünü kabul ettirmeye çalışmama

-problem çözme ve karar verme becerisi

-çok yönlü, geniş düşünebilme

-kararlarında tutarlı olabilme

2- *Öğretmenlerin demokratik kapsamdaki duyuşsal yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

- siyasal farklılıklara hoşgörülü olma

-olumlu tutum sergileme ve örnek olabilme

-duyuşsal farklılıklara saygılı olma

-siyasi görüşünü ifade etmeme

-milli duyguları güçlü ve tutarlı

-siyasal görüşünü belli ettirmeme, tarafsız olabilme

3- *Öğretmenlerin demokratik kapsamdaki psikomotor yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilme

-herkese eşit, adil ve adaletli, tarafsız davranabilme, ayrım yapmama

-siyasal konuları derse taşımama, (siyaset yapmama)

-örnek, model olabilme

-demokrasiye inanma ve bunu kendi ve öğrencinin hayatına aktarabilme

-düşüncelerini açıkça dile getirebilme

-lider olabilme

4- *Öğretmenlerin ekonomik kapsamdaki bilişsel yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-tasarruf bilincine sahip, tutumlu, kanaatkâr olabilme

-öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarını bilme

-mesleği sadece para olarak görmeme

-eşitlikçi davranma (zengin-fakir ayrımı yapmama)

-ekonomisini (para, bütçe, gelir, gider) yönetebilme

5- *Öğretmenlerin ekonomik kapsamdaki duyuşsal yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-halden anlayabilme,

-anlayışlı olabilme

-kişisel ekonomik sorunlarını görev alanına taşımama

6- *Öğretmenlerin ekonomik kapsamdaki psikomotor yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-zamanı ekonomik kullanabilme-yönetebilme

-kaynakları verimli kullanabilme, yönetebilme

-çevre ve okul imkânlarından yararlanabilme

-ödül verebilme

-kişisel çıkar sağlamama

-etkinlikleri zenginleştirebilme

7- *Öğretmenlerin sosyal kapsamdaki bilişsel yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-iletişim kurabilme,

-duygularını kontrol ve ifade edebilme, kendini bilme

-sıcakkanlı ve sevecen, mutlu, canayakın olabilme

-empati kurabilme

-öğrencileri yönlendirebilme

-sabırlı olma

-algılama becerisine sahip

-akademik bilgiye sahip

-dersi eğlenceli kılma ve herkesi katma

-öğrenci kişiliğini geliştirebilme

-saygılı ve ilgili

-kendi toplumunun değerlerini bilme

8- *Öğretmenlerin sosyal kapsamdaki duyuşsal yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

- pozitif olabilme,

- kendini sürekli yenileyebilme,

-öğrencilere güvenme ve onların kendilerine güvenmelerini sağlama
-öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat tanıma
- mesleğini sevebilme
- öğrencilerini sevme
- duygusal açıdan dengeli
-sorumluluk sahibi
-ayrım yapmama
-duygularını kontrol edebilme
-dersini sevdirebilme

9- *Öğretmenlerin sosyal kapsamdaki psikomotor yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-sosyal sınıf ortamı oluşturabilme
-uyumlu olabilme
-rol oynama ve şiir okuma gibi becerilere sahip olma
-öğrencinin öğrenci ile iletişim kurmasını sağlayabilme
-sosyalleşebilen, sosyal yönü güçlü
-öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama
-öğrenciler için etkinlikler düzenleme ve katılma
-okullarda kurul ve komisyonlarda görev alma
-bir müzik aleti çalabilme
-sınıfı yönetebilme
-beden dilini (jest ve mimikleri) kullanabilme
-güzel konuşabilen
-güler yüzlü

10- *Öğretmenlerin teknolojik kapsamdaki bilişsel yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-teknolojinin önemini bilme ve inanma
-teknolojinin fayda ve zararını bilme
-teknoloji eğitimine sahip, donanımlı
-yeniliklere açık olma, uyum sağlama

11- *Öğretmenlerin teknolojik kapsamdaki duyuşsal yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-teknolojinin gerekliliğine inanma
-teknoloji ile barışık, onu seven
-teknolojiyi öğrencilere sevdirebilme
-öğrenciyi motive edebilme

-teknoloji bağımlısı olmama

-kendine güvenme

12- *Öğretmenlerin teknolojik kapsamdaki psikomotor yeterlikleri şunlar olmalıdır.*

-derste teknolojik araçları kullanabilme-aktif olabilme

-teknolojik yenilikleri takip edebilme, kendini geliştirebilme

-öğrencilerden ilerde olabilme

-becerikli olabilme (teknoloji okur-yazar)

-araç-gereç ve materyal hazırlayabilme

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, yeterlik, demokratik, ekonomik, sosyal, teknolojik

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında Öğretmen Olmak

DAVUT ELMACI [1]

[1] *Amasya Üniversitesi*

delmaci@gmail.com

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı anne karnındaki bebekten asırlık yaşlıya kadar toplumun tüm kesimine hizmet veren büyük bir kurumdur. Kurumun hizmet çeşitliliği nedeniyle kurumda çalışan meslek grupları da oldukça çeşitlilik göstermektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında görev yapan meslek gruplarından birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında daha çok çocuklarla ilgili kuruluş ve hizmetlerde görev yapmaktadır. Çocuklarla ilgili kuruluşlar; çocuk yuvası, yetiştirme yurdu, sevgi evi, çocuk evleri sitesi, çocuk evi ve çocuk destek merkezi olarak sıralanabilir. Bunun dışında bakanlık merkez teşkilatı ile Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, sosyal hizmet merkezi, kadın konukevi ve şiddet önleme ve izleme merkezi gibi birimlerde de öğretmenler görev yapmaktadır. 2016 yılı sonu verilerine göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında 1.500 öğretmen görev yapmaktadır. Bu sayıya göre öğretmenler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında sosyal çalışmacılardan sonra en fazla sayıdaki ikinci meslek grubudur.

Bu çalışmanın amacı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığındaki öğretmenlerin görevlerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu görevlerin öğretmenlik mesleği bağlamında değerlendirilmesidir. Çalışma kapsamında; 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, Sosyal Hizmet Merkezleri Yönetmeliği, Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik, Çocuk Yuvaları Yönetmeliği, Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği, Şiddet Önleme ve İzleme Merkezleri Hakkında Yönetmelik, Kadın

Konukevlerinin Açılması ve İşletilmesi Hakkında Yönetmelik, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri Görev ve Çalışma Esasları Yönergesi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kalite Yönetim Sistemi incelenerek öğretmenin görevlerinin neler olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma bulguları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında öğretmenin görevlerinin "öğretmenlik mesleğine özgü görevler" ve "sosyal hizmet çalışanı olarak görevler" olmak üzere iki boyutta toplanabileceğini göstermektedir. Bulgular ayrıca, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında öğretmenlikle ilgili bir branşlaşma olmadığını, öğretmenlerin görevlerinin daha çok sosyal hizmetler ve sosyal çalışma boyutunda yer aldığını, rehber öğretmenlere kısmen mesleki eğitimleriyle ilişkili görevlerin verildiğini göstermektedir. Yatılı sosyal hizmet kuruluşlarında öğretmenlerin başlıca görevlerinin çocukların yeteneklerine ve isteklerine göre sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yönlendirilmesi ve bu konularda çalışmalarda bulunulması; çocukların yeteneklerine ve isteklerine göre okul seçiminde yönlendirilmesi, çocukların okula devamının sağlanması ve izlenmesi, çocuklara programlı çalışma alışkanlığı kazandırılması, çocukların okul ile ilgili sorunlarının çözülmesi olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda ise öğretmenin "sosyal çalışma görevlisi" olarak bu kanun kapsamında verilen koruyucu ve destekleyici tedbirlerin uygulanmasına ve izlenmesine ilişkin görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Sosyal Hizmet Merkezlerinde öğretmenlerin bir meslek elemanı olarak sosyal çalışmacı, psikolog, sosyolog, çocuk gelişimcisi gibi meslek elemanlarıyla aynı görevleri olduğu gibi "psikolojik danışman ve rehber öğretmen" ve "öğretmen" olarak ayrı görevleri de bulunmaktadır. Şiddet Önleme ve İzleme Merkezlerinde ise rehber öğretmenin kendine özgü ayrı görevleri olduğu gibi diğer meslek elemanlarıyla aynı görevleri de bulunmaktadır. Kadın Konukevlerinde ise öğretmenin ayrı bir görevlendirilmesi yapılmamış, sosyal çalışma görevlisi olarak öğretmene diğer meslek elemanlarıyla aynı görevler verilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerinde öğretmenlerin sosyal çalışma görevlisi olmanın dışında; İl Müdürlüğü bünyesinde yürütülen faaliyetlerin etkinlik ve verimliliğinin artırılması için, görevin icra edildiği birimin görev ve sorumlulukları kapsamındaki eğitim ihtiyaçlarının bilimsel yöntemlerle tespit edilmesi, yıllık eğitim plan ve programlarının hazırlanması, uygulanması, sonuçlarının değerlendirilmesi gibi görevleri bulunmaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri ile Bakanlık merkez teşkilatında öğretmenlerin mesleki görevlendirmeden çok idari olarak görevlendirildikleri söylenebilir.

Çalışma bulgularına göre, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde sosyal çalışma ve sosyal hizmetler alanında eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, sosyal hizmetler, öğretmen eğitimi

Argümantasyon Destekli Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Uygulamalarının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine ve Öğrenme-Öğretme Anlayışlarına Etkisi

TUĞBA ECEVİT [1], FİTNAT KAPTAN [1]
[1] *Hacettepe Üniversitesi*
tubaecevit@hacettepe.edu.tr

Ülkemizde ve dünyanın birçok ülkesinde fen öğrenme ve öğretmeyi geliştirme için öğretim programlarını yenileme çabaları sürmektedir. MEB (2013) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında "araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı" temel alınmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı sosyal öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkililiğine ve argüman kurmalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Fen eğitiminde yapılan araştırmalar fen eğitiminde argümantasyon destekli araştırma-sorgulama uygulamalarının yetersiz olduğu bu konuda öğretmen eğitiminin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada argümantasyon destekli araştırma-sorgulamanın öneminin vurgulanmasının gerekliliği hissedilmiş ve öğretmen adaylarının yönergeleri olduğu gibi uyguladıkları fen etkinlikleri yerine, kendi deneylerini tasarladıkları, başından sonuna kadar sürece hâkim oldukları, argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarını yaparak, yaşayarak deneyimleyerek benimsemeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, fen bilimleri öğretmenliği lisans programında "Fen Okuryazarlığı" seçmeli dersinde 14 hafta boyunca uygulanmak üzere argümantasyonla desteklenmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları geliştirilmiştir. Argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında, öğretmen adayları rahatça düşünceleri ifade edebildikleri, düşüncelerini gerekçelerle destekleyebildikleri, farklı açıklamaların dile getirildiği, yapılan açıklamaların doğruluğunun sorgulandığı ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argüman geliştirebildikleri diyaloglar içinde yer alır. Bu bağlamda, fen eğitimindeki temel amacın öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın amacı argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme anlayışlarına ve 21. yüzyıl becerilerinden bilimsel süreç becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, üst-biliş farkındalık becerilerine etkisi araştırmaktır.Araştırmada, argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen eğitiminde etkililiğini araştırmak için nicel araştırma yöntemlerinden "tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen" tercih edilmiştir. Araştırma kontrol grubunun olmamasının sebebi etik olarak aynı seviye ve aynı fakültede olan öğrenciler arasında herhangi bir farklılık yaratmama isteğidir.Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin fen bilimleri öğretmenliği lisans programında fen okuryazarlığı seçmeli dersini seçen 34'ü kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplamda 38 fen bilimleri öğretmen adayı ile 14 hafta boyunca yürütülmüştür. Örneklemin % 45'i 2. sınıf, % 42'si 3. sınıf ve % 13'ü ise 4. sınıf fen

bilimleri öğretmen adaylarından oluşmaktadır.Araştırmada veri toplama aracı olarak, bilimsel süreç becerileri testi, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği, üst-biliş farkındalık ölçeği ve öğrenme-öğretme anlayışları ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bilimsel süreç becerilerini belirlemek için Okey, Wise ve Burns (1985) tarafından geliştirilen Özkan, Aşkar ve Geban (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" kullanılmıştır. Bu test dört seçenekli olup 36 maddeden oluşmaktadır ve KR-20 güvenirlik katsayısı bu çalışma için ,754 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel düşünce eğilimlerini belirlemek amacıyla Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe uyarlanması yapılan "UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipi olup Cronbach alfa güvenirlik katsayısı bu çalışma için sırasıyla ,993 olarak hesaplanmıştır. Üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Bu ölçek 52 maddeden oluşan 5'li Likert tipi olup Cronbach alfa güvenirlik katsayısı bu çalışma için ,966 olarak hesaplanmıştır. Öğretme ve öğrenme anlayışları belirlemek amacıyla Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenme-Öğretme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçektir. Geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki alt boyuttan oluşan bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları bu çalışma için sırasıyla ,906 ve ,862 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, ilişkili örneklemler için t-Testi ve ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri yapılan 14 haftalık argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları sonrasında anlamlı derecede gelişmiştir, $t(37)=10,604$ $p=.000$. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi bilimsel süreç becerileri puan ortalaması 100 üzerinden 65 iken, yapılan uygulama sonrasında 85 puana yükselmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları sonrasında anlamlı derecede gelişmiştir, $t(32)=3,274$ $p=.003$. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi eleştirel düşünme puan ortalamaları $X=4.10$ iken, yapılan uygulama sonrasında $X=4.30$'a yükselmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının üst biliş farkındalık düzeyleri argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları sonrasında anlamlı derecede gelişmiştir, $t(31)=2,027$ $p=.042$. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi üst-biliş farkındalık puan ortalamaları $X=3.75$ iken, yapılan uygulama sonrasında $X=3.90$'a yükselmiştir. Elde edilen bu bulgular argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini ve üst biliş farkındalık düzeylerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uygulama öncesinde geleneksel öğrenme-öğretme anlayışından ($X=2,28$) çok yapılandırmacı anlayışa ($X=4,65$) sahip olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılandırmacı anlayış puan ortalamalarının arttığı ($X=4,70$) geleneksel anlayış puan ortalamalarının ise

azaldığı (X=2,11) sonucuna varılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası oluşan bu değişim istatiksel olarak anlamlı bulunmamakla birlikte çalışma daha büyük gruplar ile daha uzun sürede uygulandığında bu farkın anlamlı çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen öğretmen eğitimi, 21. yüzyıl becerileri, argümantasyon tabanlı araştırma sorgulama

Öğretmen Eğitiminde Öğretim Programlarının Değerlendirilmesinde Mantık Model Kullanımı: Fen Laboratuar Dersleri Öğretim Programı Örneği

EBUBEKİR USANMAZ [1], MEHMET GÜROL [2]

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, [2] Yıldız Teknik Üniversitesi

gurolmehmet@gmail.com

Eğitim ve öğretim sisteminin dünya çapındaki değişmelere ve gelişmelere uyum sağlaması, ancak öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri ile sağlanabilir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Öğretmenlerin görevlerini verimli ve etkili biçimde yerine getirmeleri, öncelikle kaliteli bir hizmet öncesi eğitim almalarına bağlıdır (Erişen, 2001). Öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, formasyon bilgisi ve alan pedagojisi mesleki yeterliğinin ölçüsüdür. Türkiye'de fen alanlarında öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim programlarında ağırlığın alan bilgisine verildiği, devamında pedagojik formasyon programı ile öğretmen yetiştirme sürecinin tamamlandığı görülmektedir. Fen bilimlerinin nasıl öğretileceği üzerine odaklanan alan pedagojisi üzerinde yeterince durulmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin uygulamada sıkıntı yaşamalarına, yalnızca düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine yönelmelerine neden olmaktadır (Önen ve diğerleri, 2010). Sonuçta çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden uzaklaşılmakta, öğrenciler pasif alıcılar durumuna düşmektedir. Fen alanındaki dersler öğrenciler tarafından sıkıcı, günlük yaşamdan uzak, geçilip kurtulunması gereken bir ders olarak algılanmaktadır. Fen laboratuarlarına yapılan yatırımların da boşa gitmesine yol açmaktadır. Laboratuar çalışmaları, soyut kavramların anlaşılmasını çeşitli uygulamalarla desteklemesi ve günlük yaşamla ilişkilendirmesi açısından önemlidir (Halliday ve diğerleri, 2013). Günümüzde geliştirilen yaşantı odaklı bütün yeni fen öğretim yöntemlerinin yolu laboratuarlardan geçmektedir. Deneysel çalışmalar, öğrencilere bilimsel çalışma yöntem ve becerileri, geniş alanlarda kullanabilecekleri özel yetenekler ve derslerine karşı olumlu tutum kazandırır (Redish, 2003). Kalıplaşmış ve eskimiş ifadeleri ezberlemek yerine, bilgi ve yeteneklerinin farkına vararak dünyaya farklı pencerelerden bakmasına olanak sağlar. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde YÖK tarafından yayınlanan çalışmalarda uygulamaya dönük açıklamalar yapılmamıştır (YÖK, 1998). Fen öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri raporunda (MEB,

2011) ve yürürlükte olan Ortaöğretim Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretim Programlarında (TTKB, 2013) laboratuar kullanımından oldukça yüzeysel biçimde bahsedilmiştir. Öğretmenleri yönlendirecek, okullarda verimli ve etkili biçimde yapılabilecek etkinliklere değinilmemiştir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler ile yenilenen öğretim programları, okullarda yapılan bazı etkinlikleri işlevsiz hale getirmektedir (Karasolak ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin hizmete hazırlık aşamasında aldıkları eğitim zaman içinde yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin fen laboratuarları derslerine yönelik bir mantık modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın gelecekte yapılacak olan eğitim fakültesi programlarının hazırlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlayacağı, diğer alanlar için örnek teşkil edeceği, kaynakların etkili ve verimli biçimde kullanılmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Mantık model tasarımının yöntem aşamasında (1) bağlamın belirlenmesi, (2) ihtiyaç analizi, (3) kaynakların belirlenmesi, (4) etkinliklerin belirlenmesi, (5) çıktıların belirlenmesi, (6) kazanımların belirlenmesi ve (7) etkilerin belirlenmesi amacıyla bir takım sorulara yanıtlar aranmalıdır.

Bağlamın Belirlenmesi: Program geliştirme süreci nasıl bir ortamda yapılmaktadır?

Program geliştirme sürecini etkileyen dış unsurlar nelerdir?

Programın bağlamı süreç içinde nasıl gözlenecektir?

İhtiyaç Analizi: Geliştirilen mantık modeli hangi soruna çözüm getirecektir?

İhtiyaç analizinde hangi yöntemler tercih edilmelidir?

Kaynakların Belirlenmesi: Program etkinliklerinin yapılabilmesi için gereken kaynaklar nelerdir?

Etkinlikler: Programın arzulanan sonuçlarına ulaşmak için hangi etkinlikler yapılmalıdır?

Çıktılar:

a) Programın bitişinde hangi değişiklikler gözlenecektir?

Program çıktıları nasıl gözlenecek ve ölçülecektir?

Kazanımlar:

Programın uygulanması sonucunda bireylerde hangi değişimlerin gözlenmesi arzulanmaktadır?

Programın uygulanması sonucunda bireylerin hangi bilgi, beceri ve tutum özellikleri kazanmaları beklenmektedir?

Etkiler: Programın uygulanması sonucunda toplumda ve kurumlarda hangi değişimlerin gözlenmesi arzulanmaktadır?

İstenmeyen yan etkilere karşı önlemler alınmış mıdır?

Mantık model tasarımının bulgular aşamasında, yöntem aşamasında verilen soruların yanıtları listelenmeli ve görsel biçimde ifade edilmelidir. Şekil-2'de eğitim fakültelerinin fen laboratuarları derslerine yönelik olarak tasarlanan mantık

model verilmektedir. Oluşturulan şemanın düşünce zincirlerinin bileşkesi olmasına oluşturğuna dikkat edilmelidir. Mantık model dünya genelinde özellikle eğitim ve sosyal hizmetler programlarının planlanmasında, geliştirilmesinde, uygulanmasında değerlendirilmesinde ve iyileştirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde özellikle gelişmiş ülkelerde pek çok program için kullanıldığı ve etkili sonuçlar alındığı görülmektedir. Bhibha ve diğerleri (2014), ABD'de taşıma sektöründe çalışan insanların karşılaştığı sağlık sorunlarının çözümüne yönelik bir mantık modeli geliştirmişlerdir. Duru-Nnebue (2012), yetişkinlere yönelik bir meslek edindirme programını mantık modelle değerlendirmiştir. Szewc (2016), bir okullar bölgesinde çalışmaya başlayan öğretmenlere yönelik uyum programını mantık modelle değerlendirmiştir. Thompson (2012), macera temelli öğretim programı kazanımlarının değerlendirmesi üzerine çalışmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, eğitim fakültelerinin programlarının yenilenmesi sürecinde mantık modelin kullanılmasının mezunların mesleki yeterliklerini önemli ölçüde artıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Program değerlendirme, mantık modeli

Kaynaştırmaya Devam Eden Otizmli Bireylere Video Model ve Etkinlik Çizelgesi Yöntemiyle Bazı Fen Deneylerinin Öğretiminin Etkililiği

ERSİN ELMACİ [1], ÖZCAN KARAASLAN [1]
[1] *Marmara Üniversitesi*
ersinjr@gmail.com

Otizm spektrum bozukluğu gösteren bireylerin sayısının arttığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu sayısal artışla birlikte bu çocuklara yönelik erken tanı ve erken eğitim hizmetleri büyük önem arzetmektedir. Ayrıca bu çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğine yönelik çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Bu yüzden bu araştırmada üç OSB'li 7. sınıf kaynaştırma öğrencisine bazı fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video model ve etkinlik çizelgesi kullanılmıştır. Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan çoklu yoklama modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak otizmli bireylere fen deneylerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda bu iki öğretim yönteminin bazı fen bilgisi deneylerinin öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler yedinci sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Tüm öğrencilerin devlet hastanesi veya üniversite hastanesinden almış oldukları otizm tanılı raporları mevcuttur. Ayrıca araştırmanın uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Bunun dışında öğrencilerin ailelerinden de öğrencilerle çalışma yapabilmek için yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın örneklemini,

kaynaştırmaya devam eden otizm tanısı almış 3 birey oluşturmuştur. Denekler, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nce incelemesi yapılıp Otizm tanısı ile destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuklar arasından seçilmiştir. Deneklerin seçiminde aşağıdaki önkoşul beceriler aranmıştır.

Temel taklit becerilerini uygulayabilme: Çocukların öğretim oturumlarında "Böyle yap" yönergesi verildiğinde onları model alabilmesidir.

Sıra alma: Çocukların, grup öğretimi sırasında, sorumluluklarını istenilen zamanda yerine getirebilmeleri ve başkalarının çalışmalarına müdahale etmeden, sıralarını sessizce bekleyebilmeleridir. Çocukların bu önkoşul özelliğe sahip olup olmadıklarını belirlemek için, sıra alma ile ilgili bir etkinlik düzenlenmiştir.

Temel alıcı dil becerilerine sahip olma: Çocukların öğretim ve yoklama oturumlarında, "Göster, bak, yap" gibi yönergelere uygun biçimde tepki vermeleridir.

Sözlü yönergeleri takip edebilme: Fen deneylerinin öğretimi sırasında "Beheri tut, karışımı boşalt." gibi verilen yönergeleri anlayıp yerine getirebilme olarak tanımlanmaktadır.

Fen Deneylerinin analizinde yer alan basamakları yerine getirebilecek düzeyde küçük kas ve büyük kas becerilerine sahip olma: Çalışma için belirlenen becerileri gerçekleştirebilecek küçük kas becerilerine sahip olma olarak tanımlanmaktadır.

Görsel algılama, görsel ve işitsel uyaranlara en az 5 dakika dikkatini yöneltebilme: Çocukların görsel ve işitsel uyaranlarını bir etkinlik sırasında dikkatlerini dağıtmadan ve etkinliği kesintiye uğratmadan en az beş dakika süre ile etkinliğe katılmalarıdır.

Araştırmanın, İstanbul'un Kadıköy ilçesine bağlı bir devlet okulunun kaynaştırma odasında yürütülmesi planlanmaktadır. Araştırma kurumun giriş katında yer alan laboratuvarında yürütülecektir. Laboratuvar yaklaşık 50 metrekare boyutlarındadır. Araştırmanın uygulanabilmesi için laboratuvarda laboratuvar masası bulunmaktadır. Laboratuvarda fen deneylerinde kullanılan materyaller yer almaktadır. Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan çoklu yoklama modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak otizmli bireylere fen deneylerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde, öncelikle tüm katılımcılarda eşzamanlı olarak sürekli kararlı veri elde edilene kadar yoklama verisi toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni kaynaştırmaya devam eden otizmli bireylere fen deneylerini öğretmede etkililiği sınanacak olan "Video Model" ile ''Etkinlik Çizelgesi'' yöntemidir. Araştırmanın bağımlı değişkenini video model ve etkinlik çizelgesi öğretim yöntemi ile otizmli çocuklara öğretilmiş olan "Fen Deneyleri" oluşturmuştur. Fen deneylerinin otizmli öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmesi planlanmıştır. Araştırma sürecinde başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verilerini elde etmek için düzenlenen oturumlarda deneklere öğretilmiş olan fen deneyleriyle ilgili beceri yönergesi verilmiş ve herhangi bir yardım veya ipucu sunulmaksızın öğrenci-

nin fen deneylerini gerçekleştirme performansına bakılmıştır. Öğrencinin performansı beceri analizi veri kayıt formuna işaretlenmiş ve grafiğe başlama düzeyi verisi olarak aktarılmıştır. Başlama düzeyi verilerinde en az üç kararlı veri elde edene kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Kararlı veri elde edikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları etkinlik çizelgeleri ile birlikte video model öğretim yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Uygulamacı öğretim oturumları boyunca çocuğun arkasında duracak ve çocuk tepkisiz kaldığında veya yanlış tepkide bulunduğunda ihtiyaç duyduğu kontrol edici ipucunu (tam fiziksel, kısmi fiziksel, model olma, sözel ipucu, jest-mimik ipucu..) sunmuştur. Çocuğun deneyi uygulaması boyunca ve deney sonunda belirlenen pekiştireçlerle ödüllendirilmiştir. Yoklama oturumları da başlama düzeyi verileri ile aynı şekilde uygulanmış ve çocuğun performansı her öğretim oturumundan önce yapılacak olan yoklama oturumlarında kayıt edilmiştir. Çocuk belirlenecek olan ölçüte ulaştığında öğretim sona erdirilmiştir. Öğretim sona erdikten sonra 3., 5. ve 7. haftalarda kalıcılık ve izleme verileri toplanmıştır. Genelleme oturumları da öğrencinin öğrendiği fen deneylerini başka ortam ve araç-gereçlerle de genellemesiyle ilgili veriler toplanmıştır. Genelleme oturumları üniversitenin laboratuvarında farklı uygulamacı ve farklı ortamda yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, otizm, fen deneyleri

Fizik Öğretmeni Yetiştirmede Yeni Bir Kavramsal Çerçeve: Fizik Kimliği

EROL SÜZÜK [1], FERAL BEKİROĞLU [1]
[1] *Marmara Üniversitesi*
szkerol@gmail.com

Fizik biliminin bir alan olarak gelişimi diğer fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarının büyümesine göre geride kalmaktadır. Bu yüzden, fizikçi olmayı seçen öğrencilerin sayısı da aynı zamanda daha azdır. Halbuki fizikten başarılı olan öğrencilerin STEM alanlarına yönelmesi daha olası olmasına rağmen özellikle bu durumun, öğrencilerin fizik alanına tutulmasına ilişkin problemin, bu alanın gelişme oranını olumsuz yönde etkileyen nitelikte olduğu görülmektedir. Profesyonel kimlik gelişimi, öğrencilerin hem akademik hem de gelecekte kariyer gelişimini etkileyebilecek önemli bir unsurdur. Ayrıca, öğrencilerin belirli ve kendilerine uygun bir alana ilişkin kimlik gelişiminin öğrencilerin o alana tutulmasını sağlayan önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, profesyonel anlamda fizikçi olmak ve kişinin kendisini fizik topluluğuna ait hissetmesi bazı engellerin aşılması gerekliliği bakımından karmaşık bir süreç olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin fizik kimliğini geliştirmesi anlamında ilerleyişi ayrıca bu alandaki devamlılığını etkilemektedir. Fizik kimliği gelişiminde

ele alınan genel bir kavram olan kimlik kavramı bu çerçevede iki ana başlıkta değerlendirilmektedir: kişinin mülkü olarak kimlik ve kişinin etkinlikleri ile ifadelendirilen kimlik şeklindedir. Kişinin mülkü olarak değerlendirilen kimlik kavramı insanların kendileri ve başkaları tarafından fark edilen, kişilerin nasıl insanlar olduğuna ilişkin bilgiyi içeren bir olgudur. Kişinin mülkü olarak kimlik kavramı özellikle fizik alanındaki kimlik oluşumunu etkileyen pek çok farklı faktörün söz konusu olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin kimlik gelişiminde etkili olan süreçler ise ilgi, kişilerin fizik alanını daha fazla anlama ve öğrenmeye yönelik kişisel istekleri ve bu alanda sergiledikleri gönüllü faaliyetler; yeterlilik, kişilerin fizik alanına dair içerikleri anlama yeteneklerine ilişkin inançları; performans, kişilerin belirli fizik konularına yönelik görevleri yerine getirme konusundaki yeteneklerine dair inançları ve tanınma, kişilerin başkaları tarafından fizikçi olarak tanınması olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencileri için Lise Fizik Kimliği ölçeği geliştirmektir.

Çalışmaya, üniversite birinci sınıfa devam etmekte olan 9 farklı bölümden 317 öğrenci katılmıştır. Toplanan veriler SPSS ve Mplus programları ile analiz edilmiştir. Ölçeği geliştirmek için madde havuzu oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön deneme uygulaması yapılması, deneme formunun hazırlanması ve uygulanması, madde analizlerinin yapılması ve geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması aşamaları takip edilmiştir. İlk aşamada 43 maddelik havuz oluşturulmuş ve madde analizleri sonucunda 27 maddelik bir deneme formu elde edilmiştir. 317 kişilik örnekleme uygulanan ölçeğin deneme formunun yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Öncelikle ölçeğin örneklem büyüklüğü ve çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini test etmek için KMO ve Barlett's testi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analiz sonucunda 3 faktörlü toplam varyansın % 61,25'ini açıklayan 22 maddeden oluşan Lise Fizik Kimliği Ölçeği elde edilmiştir. İç güvenirlik için elde edilen 3 alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı 0,95 iken, alt boyutların güvenirlik katsayıları 0,85 ile 0,92 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenirliğine de bakılmış ve elde edilen Guttman değerleri 0,82 ile 0,93 arasında değişmektedir. Diğer yandan Pearson analizi ile madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları ve t testi ile toplam puana göre belirlenmiş üst ve alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki fark hesaplanmış ve ölçek maddelerinin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı için ölçek üç hafta arayla aynı gruba uygulanmış ve korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur ($r=.99$; $p<.01$). Sonuçlar Lise Fizik Kimliği Ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin lise fizik kimliklerini ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Fizik öğretmeni, fizik kimliği, lise fizik kimliği, açımlayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Seçmeli Derslerinin İncelenmesi

FİTNAT GÜRGİL [1]
[1] *Gazi Üniversitesi*
fgurgil@gazi.edu.tr

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dönemde kısa süreli kurslar ve beş yıllık ilk öğretmen okulları ile karşılanan öğretmen ihtiyacı, öğretmen eğitimine yönelik ciddi eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Okulların hem niceliği hem de niteliğine yönelik eleştiriler sonucunda eğitimde radikal değişiklikler yaşanmıştır. Yurdun dört bir yanında ülkenin ihtiyacı olan Cumhuriyet değerlerini benimsemiş ve bu değerleri yeni nesillere aktarabilecek öğretmenler yetiştirmek amacı ile öğretmen okulları açılmıştır. İlki 1926 yılında Konya'da açılan ve bir yıl sonra Ankara'ya taşınan Orta Muallim Mektebidir (Günümüzdeki Gazi Eğitim Fakültesi). Bu okulu diğer öğretmen okulları takip etmiştir. Ülkedeki okullaşma oranındaki artışla aynı doğrultuda artan öğretmen ihtiyacı, öğretmen yetiştiren kurumların sayılarını da hızla arttırmıştır. Bu okullarının hem eğitim kadroları ve müfredatları zaman zaman yaşanan gelişmeler neticesinde yenilenmiştir.

Son yıllarda bilim ve teknolojideki hızlı gelişim ve değişim hayatın pek çok alanını tesiri altına almıştır. Eğitim sistemleri de bu değişimlerden en fazla etkilenen alanların başında gelmektedir. Geçmişte eğitimden beklenen okuma-yazma ve basit matematik bilgi ve beceri düzeyinin yeterli görüldüğü anlayış geçerliliğini yitirmiştir. Uzay çağı, bilgi çağı, internet çağı gibi isimlerle anılan günümüz dünyasında eğitim sistemleri de hızla söz konusu değişime ayak uydurmak durumunda kalmıştır. Bugün gelişmiş pek çok ülke eğitim sistemlerinde büyük değişikliklere gitmiştir. Günümüz eğitim kurumlarında; bilgilerin ezberlendiği bilgi hamallığı anlayışı terk edilerek bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanan, problem çözebilen, araştıran, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik ölçütleri arasında nitelikli insan gücü kriteri üst sırlarda yer almaktadır. Ülkeler sahip oldukları nitelikli iş gücü, nitelikli eğitimle dolayısıyla nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirebilir. Öğretmen eğitiminde istenilen niteliğe ulaşmak ise uygulanan öğretmen yetiştirme programları ile dorudan ilintilidir. Sosyal bilgiler dersi hayatla bağı en güçlü derslerin başında gelmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarının, hem günümüz hem de gelecek yıllardaki ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması beklenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında zorunlu alan, mesleki ve genel kültür dersleri bulunmaktadır. Ülkemizde yine sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında öğretmen adayanlarının kendilerini geliştirebilmesi adına

seçmeli dersler de mevcuttur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre farklı içeriğe sahip seçmeli dersler alabilmeleri onların hem çok yönlü gelişimlerine hem de demokratik tutumlarının gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışma; sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan seçmeli derslerin incelenmesi amacını taşımaktadır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğretmen adaylarının seçmeli derslere yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca ülkemizde sosyal bilgiler lisans eğitimi olan üniversitelerin programları incelenerek seçmeli derslerin sayı ve çeşitliliği incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi yolu ile toplanan verilerin analizinde hem içerik hem de betimsel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Veriler araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü (Güvenirlik : Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) kullanılmıştır. Her iki analiz sonuçları bu formülü göre incelenmiştir. Görüşme verilerinin kodlamalarındaki tutarlılık %94; doküman incelemesi verilerininim kodlamalarındaki tutarlılık da %97 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizine göre öğretmen adayları seçmeli derslerin çeşitliliğini yetersiz görmektedir. Öğretmen adayları seçmeli derslerin tercihi aşamasında da çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının seçmeli dersler açısından incelendiği verilerin sonuçlarına göre ise seçmeli dersler konusunda üniversiteler arasında farklı uygulamaların olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı, seçmeli dersler

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Disiplinler Arası Öğretim Modeline Yönelik Görüşleri

FİTNAT GÜRGİL [1]

[1] *Gazi Üniversitesi*

fgurgil@gazi.edu.tr

Öğretim programlarının belirli bir tema veya konu etrafından düzenlenerek öğrencilere verilmesi düşüncesi yeni bir fikir olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından disiplinler arası öğretim modelinin geçmişi, 20. yüzyılın başında Gestalt Kuramına kadar gitmektedir. Yine kimi araştırmacılar ise ilerlemeci felsefe ve onun önemli temsilcilerinden John Dewey'in, 'anlamlı öğrenme' fikrini disiplinler arası öğrenme modelinin temeli olarak kabul etmektedir. Alan yazın

incelendiğinde disiplinler arası program yerine çekirdek program, problem temelli öğretim, kavram temelli öğretim, kubaşık öğrenme, tematik öğretim, çok disiplinli program, beyin temelli öğretim, bütünleştirilmiş program, holistik (bütüncül) program gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir.

Disiplinler arası öğretim programı için alan yazında başat bir tanım bulunmamaktadır. Disiplinler arası öğretim konusunda önemli çalışmaları olan Heidi Hayes Jacobs'a göre disiplinler arası program; birden fazla disiplinin merkezi bir tema, mesele, sorun, problem veya konuyu belirli bir yöntem ve dil kullanılarak ele aldığı öğretim anlayışıdır.

Disiplinler arası öğretim modeli; hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından farklı faydaları olan bir öğretim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir konunun farklı özelliklerinin farklı branş derslerinde eş zamanlı olarak öğrencilere sunulması öğrenilen bilginin birbirini tamamlaması ve öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ülkemizde öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunduğu standart programın dışına pek çıkmadığı da düşünüldüğünde öğretmenler açısından da oldukça faydalı bir model olduğu da söylenebilir. Disiplinler arası öğrenme modelleri her şeyden önce, öğretmenlerin kendi derslerinin içeriğini kendilerinin oluşturmasına fırsat vermektedir. Böylelikle disiplinler arası öğrenme modelleri, öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecine yönelik daha fazla karar almasına ve program geliştirme sürecinde daha aktif olmasına olanak vermektedir.

Dünyada disiplinler arası öğretim modellerine yönelik ilgi son yıllarda giderek artmıştır. Disiplinler arası öğrenme modelleri konusunda alan yazında farklı araştırmacı ve eğitimcilerin birçok modeli bulunmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletlerinin pek çok eyaletinde farklı disiplinler arası öğretim modelini benimsemiş okullara ve okul müfredatlarına rastlamak mümkündür. Yine Uzak Doğu ülkelerinin çoğunda disiplinler arası öğrenme modellerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ülkemiz açısında farklılık arz etmektedir. Disiplinler arası öğretim anlayışı ülkemiz eğitim camiası açısından yeni bir durum değildir. Fakat ülkemizde disiplinler arası öğretim anlayışının hem tanınırlık hem de uygulama açısından söz konusu ülkelere göre oldukça geride olduğu da söylenebilir.

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim göre öğretmen adaylarının disiplinler arası öğretim modeline yönelik görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırma, 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kırk beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların on sekizi erkek, yirmi yedisi de kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının disiplinler arası öğretim modeline yönelik görüşlerini alabilmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile veriler toplanmıştır. Görüşmelerde yer alabilecek sorular, alan yazın taraması ile hazırlanmış ve oluşturulan görüşme formları uzman görüşlerine göre düzenlenmiştir. Hazırlanan

görüşme sorularının açık ve anlaşılır olup olmadığını test etmek için sekiz sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile pilot bir çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olduğu anlaşıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine göre incelenmiştir. Veriler araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü (Güvenirlik : Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) kullanılmıştır. Her iki analiz sonucu bu formüle göre incelenmiştir. Kodlamalardaki tutarlılık %91 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre disiplinler arası öğretim modellerinin eğitim sürecinde kullanılması öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olması açısından faydalıdır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamı lisans eğitimleri süresince farklı disiplinlerin programları konusunda herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmeni adayları disiplinler arası öğretim konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını da söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Disiplinler arası öğretim, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

AHMET YILMAZ [1], ALİ YILMAZ [2]

[1] İhlas Eğitim Kurumları, [2] Marmara Üniversitesi

ahmedyilmaz80@gmail.com

Bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlığı, eğitim sisteminin gelişmekte olan yeni oluşumlara uyum sağlamasıyla yakından ilişkilidir (Katrancı, 2008). Bu durum insanlık tarihinin her döneminde olduğu gibi yirmi birinci yüzyılda da eğitimi; hiçbir bireyin, hiçbir ailenin ve hiçbir toplumun vazgeçemeyeceği bir konuma taşır (Topbaş, 2001).

Bir davranış değiştirme süreci olarak bilinen ve yaşam boyu devam eden eğitimin planlı-programlı bir şekilde ve belli bir sosyal kurumda yapılması gereği, öğretim ve okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle okullar, eğitim-öğretim süreçleriyle, ilgili etkinlikleri gerçekleştirerek, bireyleri en iyi şekilde yetiştirmek suretiyle sağlıklı bir toplum oluşturulmasında önemli rol oynayan kurumlardır. Okullar bu rollerinin gereğini ancak kendisini meydana getiren unsurların tam bir uyum içerisinde olduğu bir düzende yerine getirebilirler (Gürbüztürk, 2000). Bu uyumun sağlanmasında en önemli ögelerden biri öğretmendir. Çünkü öğretmen, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde rol alan temel ögedir.

Öğretmenin etkililiği ve yeterliği için alan bilgisi önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Öğretmenin iyi kişilik özelliklerine sahip olması, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama becerisi, öğrencilere belirlenen hedefleri kazandıracak ortamın düzenlenmesi ve hedeflere ulaşılma düzeyini belirleyebilmesi etkili bir öğretmenden beklenen yeterlikler arasında yer almaktadır. (Saracaloğlu ve diğ., 2005: 104). Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen niteliklere sahip olarak yetişmeleri, eğitim fakültelerinde aldıkları teorik ve uygulamalı dersler ile sağlanmaktadır. Uygulama dersleri içerisinde belki de en önemlisi, öğretmen adaylarına kendilerini deneme fırsatı veren "Öğretmenlik Uygulaması" dersidir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkisini, öğretmenlik uygulaması hakkındaki düşüncelerini, karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ve çözümler için neler önerilebileceklerini ortaya çıkararak öğretmenlik uygulamasının daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilmektir.

Araştırma, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma deseni olan fenomenoloji deseninde yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78).Bu araştırmada incelenecek olgu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde "amaçlı örneklem" yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" sinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Bu çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin herhangi bir okulda çalışıyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ilinde farklı okullarda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür.

Araştırma verileri, yüz yüze görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak kategoriler altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri öğretmenlik uygulamasının mesleki tecrübe açısından çok önemli olduğunu, teorik bilgilerden daha çok faydalı olduğu, öğrenilen yöntem ve tekniklerin yeterli çeşitlilikte olmadığı, okulların öğretmenden beklediği idari işleri öğrenemedikleri, öğretmenin yükümlülükleri konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini, uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi konusunda fayda sağlaması gerektiği, öğretim üyesinin dersleri sık sık takip etmesi gerektiği, öğretim üyesi ile 1-2 defa görüşüldüğü, uygulama öğretmeni ile haftada 1-2 ders görüşüldüğü, öğretim üyesinin ders takibinde yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulamasının aksaklıklarının; Öğretim üyesinin yeterli düzeyde danışmanlık yapmaması, farklı branş öğretmenlerinin derslerini takip edememek, öğretmen adaylarının öğretmen olarak görülmemesi, öğrencilerin dersi ciddiye almaması ve uygulama öğretmeninin öğretmenlik

deneyimi için öğretmen adaylarına yeteri kadar fırsat verilmemesi olarak görülmüştür. Öğretmenlik uygulamasının daha verimli yapılabilmesi için öneriler; uygulamanın 1 yıl boyunca olması gerektiği, farklı branş öğretmenlerinin derslerine de girilebilmeli, 20 saat ders anlatımı yaptırılmalı, öğretim üyesinin yeterli düzeyde danışmanlık yapması gerektiği, öğretmen adaylarına çeşitli sorumlulukların verilmesi gerektiği, uygulama öğretmeni, öğretim üyesi, aday öğretmeni ölçeklendirecek bir sistemin olması önerilmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlik uygulamasının daha nasıl verimli hale getirilebileceği konusu aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenliği, öğretmenlik uygulaması, eğitim

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığına Yönelik Görüşleri

SELDA ŞAN [1], TUĞBA KAFADAR [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

seldasan_1@hotmail.com

Dünyanın hızla küreselleşmesiyle bilgi ve beceriye verilen önemle birlikte eğitim ve öğretim giderek daha da önemli hale gelmiştir. Bireyin hayatında eğitim ve öğretimin giderek önemli hale gelmesiyle birlikte, bireyin hayatını etkin bir şeklide devam ettirebilmesi için bu süreçte ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerlerle birlikte ele alınan okuryazarlık, önemli bir hale gelmiştir. Okuryazarlık günümüzde artık birçok disipline uygulanır hale gelmiştir. Bu disiplinlerden birisi de hukuk kavramıdır. Hukuk bireyin hak ve sorumluklarını bilerek toplum üyelerinin birlik ve beraberlik, uyum ve adaletli bir şekilde bir arada yaşamaları için önemli bir disiplin alanıdır. Bu bağlamda hukuk, eğitim ve öğretimde birçok dersin öğretim programlarında özellikle de çok disiplinli bir alan olan sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde önemli bir kavram olarak yer almaktadır. En önemli amaçlarından biri etkin vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin kuşkusuz hukuk kavramıyla ilişkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde, özellikle sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde de önemli bir yer kaplamaktadır. Bilhassa alanı itibariyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı hakkındaki görüşleri önemli bir yere sahiptir. Araştırmada bu noktadan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması niteliğindedir. Araştırma, durum çalışmasında izlenebilecek sekiz aşamaya göre yürütülmüştür. Bu aşamalar şu şekildedir: 1) Araştırma sorularının geliştirilmesi 2) Araştırmanın alt problemlerinin

geliştirilmesi 3) Analiz biriminin saptanması 4) Çalışılacak durumun belirlenmesi 5) Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi 6) Verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi 7) Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması 8) Durum çalışmasının raporlaştırılması. Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırma katılımcılarını 64 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi ve kategorisel analiz tekniği birlikte kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular noktasında sosyal bilgiler öğretmen adayları hukuk okuryazarlığı hakkında bilgi, beceri ve değer kategorileri altında kavramlar ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, hukuk okuryazarı bir bireyin özelliği olarak en çok haklarını bilme, hukuk ile ilgili kavramları bilme özelliklerini ifade etmişlerdir. Yine sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşlerine göre çoğunlukla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarı olması gerektiği yönünde görüşlerin belirtildiği görülmüştür. Ayıca sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşlerine göre çoğunlukla kendilerini hukuk okuryazarı bir birey olarak görmediklerini bunun nedeni olarak lisans eğitimi/eğitim sisteminin yetersizliğinden ve bireysel olarak bu konuda ilgisiz olmalarından kaynaklı olduğu yönünde bulgular da elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler lisans programında hukuk okuryazarlığının yeterince yer verilmediği yönünde görüşlerde bulunmuşlardır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmen adayları hukuk okuryazarlığını açıklarken en çok bilgi daha sonra beceri ve değer kategorileri altında açıklamalarda bulunmuşlardır. Hukuk okuryazarlığının okuma ve yazma becerileri noktasında yalnızca okuma üzerinden tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisine/boyutuna neredeyse hiç değinilmemiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları hukuk okuryazarı bir bireyin özelliği olarak en çok haklarını bilme ve hukukla ilgili kavramlara bilme yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarı bir birey olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Hukuk okuryazarlığı, gerek sosyal bilgiler lisans programı içerisinde gerekse meslek hayatları içerisinde önemli bir yerde görülmektedir. Fakat bununla birlikte sosyal bilgiler programı içerisinde ayrı düşünülemeyen hukuk ve hukuk okuryazarlığına lisans eğitiminde yeterince (bilgi, beceri ve değerler yoluyla) yer verilmediği görüşlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlardan hareketle sosyal bilgiler lisans eğitimi programında gerek Temel Hukuk dersinde gerek Vatandaşlık Bilgisi dersinde gerekse Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde hukuk okuryazarlığı ile ilgili etkinliklere yer verilmeli/daha fazla yer verilmelidir. Hukukun ve kurallarının ne olduğundan ziyade yapılandırmacı bir anlayış ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarını aktif hale getiren hukuk okuryazarlığı etkinliklerine bilgi, beceri ve değerler yoluyla yer verilmelidir. Böylelikle

kendi derslerinde yapılandırmacı bir anlayış ile hukuk okuryazarlık etkinliklerine zorlanmadan yer verebilecek sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetişmiş olmasına da katkıda bulunulabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, hukuk okuryazarlığı, öğretmen adayı görüşleri

Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

SEZEN CANATAN [1]
[1] *Milli Eğitim Bakanlığı*
sezencnt@gmail.com

Finlandiya dünya üzerinde en saygın eğitim sistemine sahip olan bir ülke konumundadır. Uluslararası araştırmalara göre neredeyse her çalışma içerisinde ilk onda olmayı başarmış bir ülke. Fin zihniyetinin içine işlemiş olan "Az daha fazladır." felsefesi Finlandiya eğitim anlayışının yol gösteren ilkesi olmuştur. Fin eğitim sisteminde okuma becerileri,bilim ve matematik okur yazarlığı kadar sosyal bilimler ,görsel sanatlar,spor becerileri de önemli.Eğitim hayatlarının ilk altı yılında not verilmeyen Finli öğrenciler baskı altında değiller.Tüm öğretmenlerin en az yüksek lisans derecesi var ve öğretmenlik toplum gözünde statüsü en yüksek mesleklerden biri.Cumhuriyetten bu zamana batı uygarlığı ile doğunun mistik değerlerini sentezleyen Türkiye'de eğitim sisteminin değişkenliği dikkat çekicidir.Toplumun sosyolojik özelliklerini,fiziki altyapıyı dikkate almadan başka kültürlerin eğitim sistemlerini kendine uyarlamaya çalışan Türkiye yeniliğin hatırına yenilik yapar konumdadır.Daha fazla mesai,daha fazla ders ,daha fazla sınav ile çözüm üretemeyen,hedefi olmayan ,ezberci bireylerin ortaya çıktığı Türkiye'de öğretmen-öğrenci mutluluğunu arttırmak asıl amaç olmalıdır.

Başka ülkelerin eğitim sistemlerinin bilinmesi,bir ülkenin kendi eğitim sistemini sınırlılıklar ve üstünlükler konusunda kıyaslamaya yardımcı olur.Bu düşünceden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmada iki eğitim sistemi karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. Alanyazın(literatür) taraması ile gerçekleştirilen betimsel tarama modelindeki bu değerlendirmenin sonunda Finlandiya'daki eğitimin devlet tarafından hazırlanan temel bir program olduğu fakat programın uygulanmasına ilişkin ayrıntıların okullara ve öğretmenlere bırakıldığı görülmüştür.Türkiye'de ise eğitim programlarına ait tüm açıklama ve yönlendirmeler devlet tarafından hazırlanmakta ve okullar bu programı uygulamaktadır.Türk eğitim sistemi programında yer alan öğrenme-öğretme süreci farklı düzey ve türdeki okullara yönelik olarak düzenlenmelidir.Eğitim-öğretim sadece bireysel bir süreç değildir.İçinde bulunulan çevre,öğrenme ortamı ve toplumsal yapı da öğrenmeyi

etkiler.Bu doğrultuda Türkiye'deki eğitim sistemi öğrenmenin sosyal yönüne vurgu yapar nitelik taşımalıdır.

Anahtar kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, Finlandiya eğitim sistemi, Finlandiya

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına Yükledikleri Anlam

YAKUP AYAYADIN [1]
[1] *Milli Eğitim Müdürlüğü*
yakupts61@hotmail.com

Bireyler hayata adım attığı anda öğrenme güdüsüyle beraber kendi kendine veya birileri tarafından bir şeyler öğrenerek yaşamını devam ettirmektedir Öğretmenlik aslında ilk insandan başlayarak günümüze kadar devam eden bir olgudur. Tarihte insanoğlu doğaya hâkim olmak, yaşamını kolaylaştırmak ve devam ettirmek için en temel şeyleri öğrenmeye başlayarak gelişimini devam ettirmiştir. Geçmişten günümüze insanoğlunun yaşamında her alanda meydana gelen değişiklikler zamanla birçok şeyin formal hale gelmesini sağlamıştır. Eğitimin formal hale gelmesiyle birlikte öğretmenlikte kurumsallaşmış ve öğretmenliğin belli bir standardı ortaya çıkmıştır. Günümüzde öğretmenlik, mesleki bilgi, formasyon ve genel kültür becerilerine sahip farklı branşlarda çeşitli yükseköğretim kurumlarında formal eğitim alan kişilerden oluşmaktadır. Bununla birlikte İnsanoğlunun ulaştığı bilgi seviyesinin artması, yenilikler, gelişmeler, teknoloji, medya ve toplumsal değişimler öğretmenliğe farklı anlamlar yüklemiştir. Fakat tüm bu değişimler öğretmenliğe yüklenen eğitme-öğretme anlamını değiştirmemiştir. Öğretmenliğe yüklenen anlam zenginleşmiş, öğretim yöntemleri-ölçme değerlendirme, uygulamalar bilimsel çalışmalar çeşitlenmiştir. Günümüzde öğretmenlerin eğitim-öğretim dışında birçok sorumluluğu ortaya çıkmıştır. Bu sorumluluklar öğretmenliğe yüklenen anlamın zenginleşmesini sağlamıştır. Bununla birlikte tarih boyunca öğretmen toplum içerisinde saygın bir konuma sahip olmuştur. Öğretmenlerin saygın konuma sahip olmasında öğretmenliğe yüklenen anlam etkili olmuştur. Toplumumuz ve medeniyetimizin öğretmenlik anlayışı "Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum" ifadesi üzerine temellenmiştir. Öğretmenler toplum tarafından her zaman bir rehber olarak görülmüş ve saygın bir konuma sahip olmuştur. Toplumun öğretmenliğe bakış açısını etkileyen birçok neden vardır. Son yıllarda toplumda öğretmenliğe bakış açısının değişikliğe uğradığı düşünülüyorsa da toplum nazarında öğretmenlik mesleği her zaman saygın bir konuma sahip olmuştur. Öğretmenlere toplumun verdiği değer toplumumuzun geleceği olan öğrencilerin bakış açılarına da etkilemektedir. Literatürde öğrencilerin öğretmen kavramına yükledikleri anlamın irdelendiği çalışmalar sınırlıdır. Öğrencilerin öğretmenlere yükledikleri anlam hem öğretmenliğin geleceğini hem de toplumumuzun öğretmenlere bakışını etkileyecektir. Bu araştırmada

geleceğimiz olan çocuklarımızın öğretmen kavramına yükledikleri anlamın tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 22 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen dersine girdiği sınıfların birinde uygulamayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler öğrencilere öğretmene ilişkin yazdırılan kompozisyonlar aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama ilk olarak 5 öğrenci ile yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin yazdığı kompozisyonların öğrencilerin öğretmene yükledikleri anlamı açıklamaya uygun olduğu görülmüştür. Uzman kişinin ve Türkçe öğretmeninin görüşü alındıktan sonra öğrencilere kompozisyonlar yazdırılmıştır. Kompozisyonların analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin ön analizinin sonucunda öğrenciler öğretmenleri bilgi veren, öğreten, gerektiğinde anne gerektiğinde baba olan, bir sıkıntıları olduğunda destek olan, toplumu yetiştiren, iyi bir geleceğe sahip olmalarını sağlayan, yol gösteren, rehber olan kişi olarak algılamaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin sevgi gösteren, dersi eğlenceli anlatan, çok sert davranmayan, sabırlı, şefkatli, dürüst, işini severek yapan, yumuşak huylu, anlayışlı, çabuk sinirlenmeyen, öğrencilere bağırmayan kişiler olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler öğretmenlerin her zaman saygı duyulması gereken kişiler olduğunu, öğretmenlerin toplumda çok önemli yeri olduğunu, öğretmenleri sevmeleri, onlara değer vermeleri gerektiğini ve onların kıymetini bilmelerini gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğretmenlere karşı algılarının olumlu olduğu, öğretmenlere değer verdikleri ve öğretmenlerin toplum için önemli olduğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Geleceğimiz olan çocuklarımızın öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam öğretmenliği gelecek yıllarda da toplum için en önemli mesleklerden bir olarak kalacağını ve çok değerli öğretmenlerin yetişmeye devam edeceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, öğrenci, algı

Duygusal Zekâ Öğretmen Eğitiminde Yer Almalı Mıdır? Öğrenme Ortamlarında Duygusal Zekânın Yeri ve Akran Zorbalığı ile İlişkisi

DERYA BALAK [1], GÖNÜL SAKIZ [2]

[1] MEB, [2] Marmara Üniversitesi

derya.balak@hotmail.com

Duygusal zekâ ve eğitimdeki önemi üzerine dünya literatürü her geçen gün zenginleşmekte ve çeşitli ülkelerde öğretmen eğitimi lisans programlarına ders olarak girmektedir (Davies & Bryer, 2003). Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve hizmet-içi eğitimi sürecinde duygusal zekâ gereken ilgiyi görememektedir. Bu ilgiyi oluşturmanın yollarından biri de ülkemizde öğrenme ortamlarında duygusal

zekânın önemine ve çeşitli faktörlerle ilişkilerine yönelik araştırmaları artırmaktır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini saptayarak duygusal zekâ düzeylerinin akran zorbalığı ile olan ilişkisini tespit etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin duygusal zekâ ve akran zorbalığı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, doğum sırası, anne-baba eğitim ve meslek durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ayrıca incelenmiştir.

Gittikçe artan bir ilgiyle bilimsel araştırma verilerinin ışığında geliştirilen duygusal zekâ kavramı sadece psikoloji bilimi alanında değil, sosyoloji, ekonomi, işletme ve eğitim gibi farklı alanlarda da dikkat çekmektedir. Öğrenme ortamlarında öğrenci başarısı akademik verilerin yanında öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi, sağlıklı iletişimi ve sosyal becerilerinden de etkilenmektedir ki bu durum duygusal zekâ becerilerinin önemini artırmaktadır. Mayer ve Salovey (1995) duygusal zekâyı bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygusunun oluşumu, tanınması ve düzenlenmesi ile ilgili bilgileri içine alan duygusal bilgiyi, doğru ve etkili işleyen bir kapasite olarak tanımlamaktadır. Yeşilyaprak (2001) eğitimin işlevinin bireyin kendine özgü zekâ profilini, toplum içinde gelişmesini sağlayacak şekilde kullanmasına yardım etmek olduğu için eğitimde zekânın belli bir yönünü değil farklı alanlarını da destekleyerek geliştirmenin hedeflendiğini belirtmekte ve özellikle ilkokula başlangıç ve ortaokula geçiş yıllarının çocuğun uyum sağlaması açısından kritik öneme sahip iki dönem olduğunu ifade etmektedir. Okul çocukları arasında zorbalık ise çok eski bir olgu olmakla beraber 1970'li yılların başında daha sistematik bir araştırma olgusu haline gelmiştir. Olweus (2001) zorbalığı, bir kişinin zaman içinde ve art arda bir veya daha fazla kişi tarafından olumsuz eylemlere maruz bırakılarak kurban edilmesi ya da korkutulması şeklinde tanımlamaktadır. Başlangıçta zorbalık ile ilgili araştırmalar, büyük ölçüde İskandinavya ile sınırlı kalmış, 1980'lerde ve 1990'ların başında ise Japonya, İrlanda, İngiltere, Hollanda, Avustralya, Kanada ve ABD gibi diğer ülkelerde de okul çocukları arasında zorbalık davranışlarının artmasıyla araştırmalar zenginleşmiştir. Günümüzde dünyanın çeşitli yerlerinde zorba/kurban problemleri ile ilgili araştırmalarla beraber akran zorbalığı açık bir şekilde artan toplumsal bir gösterge ve ciddi bir sorun olarak kabul edilmektedir (Olweus, 1997). Bir sorunun çözümüne giden yolların temelinde problemin tanımını yapmak, sebeplerini ortaya koymak ve bu problemle bağlantılı olabilecek kavramları bulmak oldukça önem kazanır. Bu nedenle, eğitimin niteliği ve kalitesini arttırmak için öğrencilerin duygu ve davranışlarının anlaşılıp doğru yönlendirilmesi özellikle öğrenme ortamlarında kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Tuzla İlçesinde yer alan bir devlet okulunun üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okulun bulunduğu bölge TÜİK verilerine göre ulaşım ve alt yapı hizmetleri bakımından orta gelişmişlik düzeyindedir. Araştırmaya toplam 346 öğrenci katılmış olup, bunların 149'u (%43.1) üçüncü sınıf ve 197'si (%56.9) ise dördüncü sınıfta okumaktadır. Öğrenciler cinsiyet bakımından eşit sayıdadır (nkız=173, nerkek=173). Araştırmada veri toplama araçları olarak, bir kişisel bilgi formu ve iki ölçme aracı kulla-

nılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Reuven Bar-On ve James D.A. Parker'ın geliştirdiği ve Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu ve öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirlemek amacıyla Dölek (2002) tarafından geliştirilen Zorbalık Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerde duygusal zekâ yedi alt boyut (bireyiçi, bireylerarası, stres yönetimi, uyum, toplam EQ, genel ruh hali, olumlu etki) ve zorbalık da aynı şekilde altı alt boyut (olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme, başkalarını üzme, gücü kullanma, rahatsız olmama) içinde incelenmiştir.

Araştırma verilerinin analizi betimsel ve ilişkisel tarama modellerinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile zorbalık eğilimi düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -38$, $p < .001$). Her bir değişkenin alt boyutları arasındaki ilişki de negatif yönde anlamlı tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi arttıkça olumlu duygu ve davranışlarının artması, olabildiğince küçük yaşlardan başlayarak duygusal zekânın gelişimine yönelik araştırmalara odaklanılması gereğini ortaya koymaktadır. Bireyin yaşam kalitesi üzerinde kritik bir öneme sahip olan duygusal zekânın ilkokul öğrencilerinin duyguları ve davranışları üzerindeki etkisinin farkında olup hizmet-içi eğitim ve öğretmen yetiştirmede gereken önemin verilmesi ve sınıf-içi veya uzaktan eğitim yoluyla geliştirilen etkinliklerin uygulanması eğitim ve öğretimin niteliğini artıracaktır.

[1] Bu araştırma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Duygusal zekâ, zorbalık eğilimi, ilkokul öğrencileri

Almanca Öğretmenliği Programının Yabancı Dil Öğretmen Yetkinliği Açısından İncelenmesi

AYSEL DEREGÖZÜ [1]

[1] *Marmara Üniversitesi*

ayseldere4@hotmail.com

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, zamansal değişimlere bağlı olarak şekillenmekte ve farklılaşmaktadır. Bu değişimler aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarını da etkilemekte ve yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla değişimler, öğretmen eğitimi programlarının güncellenmelerini zorunlu kılmaktadır. Burada asıl cevaplanması gereken soru ise, yeni düzenlemelerin hangi konuları kapsaması gerektiğidir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminin verildiği alanda, ilgili alana özgü bilgi ve becerilerin ortaya konulması ve yetkinlik alan-

larının belirlenmesi önemlidir. Ayrıca güncel yönelimi yakalaması açısından, düzenlemelerin günün koşullarına uygun ve genel kabul görmüş çerçeveler doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, yabancı diller eğitimi alanında da yaşanan hızlı değişimler ve dönüşümler, yabancı diller öğretmen eğitimini ve dolayısıyla yabancı diller öğretmen eğitimi programlarını etkilemektedir. Eğitim programlarının yenilenmesinde ve öncelik alanlarının belirlenmesinde ise, yabancı dil eğitim ve öğretim çerçeveleri yol gösterici olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin çerçevelerin incelenmesi ve yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin ortaya konulması, güncel yönelimin yakalanması konusunda yardımcı olmaktadır. Gelişmelere ayak uydurmak, ancak gelişmelerin ne yönde ilerlediğinin ortaya konulması ile mümkündür. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, genelde yabancı dil öğretmeni, özelde ise Almanca öğretmeni yetkinlik alanlarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, yabancı dil eğitim ve öğretim ve yabancı dil öğretmen çerçeveleri yetkinlik açısından incelenmektedir. Ayrıca, Almanca öğretmeni eğitim programı, eğitim konu ve içerikleri bakımından ele alınıp, yetkinlikler açısından irdelenmektedir. Bu amaçla, yabancı diller eğitim ve öğretimi ile yabancı diller ve Almanca öğretmeni yetkinliği konusunda yayınlanmış yayınlar, „yabancı dil öğretmen yetkinliği“, „Almanca öğretmeni yetkinliği“ ve „yabancı dil öğretme yetkinliği“ anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Elde edilen veriler, konu alanı ve içeriklerine bağlı olarak yetkinlik başlıklarına ayrılmıştır. Ayrıca, Almanca öğretmeni eğitim programı incelenerek, konu ve içerik açısından yetkinlik başlıkları oluşturulmuştur. Alan yazında elde edilen yabancı dil öğretmeni yetkinlik alanları ile Almanca öğretmeni programı yetkinlik alanları karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu benzerlik ve farklılıklar esas alınarak, yeni düzenlemelerde öncelikli olarak ele alınması gereken konu başlıkları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bulgular doğrultusunda, ülkemiz Almanca öğretmeni eğitim programına uygun öneriler sunulmaya çalışılmaktadır. Elde edilen bulgular, Almanca öğretmeni eğitim programlarının, farklı ağırlıklarda dilbilim, edebiyat, yabancı dil temel beceriler ve yabancı dil öğretimi konularına yer verdiğini göstermektedir. Yabancı dil eğitim ve öğretim ve öğretmen yetkinlikleri konusunda yayınlanmış yayınlar incelendiğinde ise, Almanca öğretmeni adayının sahip olması gereken bilgi ve beceriler, alan öğretimi konusunda yetkinlik, diğer bir ifadeyle deneyim ve öğretme bilgi ve becerisi ile dil ve kültür konularında yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca yabancı dil öğretmeni adaylarının özellikle dilsel yeterlilikler konusunda, bir yabancı dil öğretmeni için gerekli olan dil düzeyinde olması ve ilgili yabancı dili öğretme konusunda yetkinliğe ulaşmış olması beklenmektedir. Buna göre, Almanca öğretmeni adaylarını dilsel açıdan desteklemek ve gelişmelerini sağlamak amacıyla, eğitim programlarında dil derslerine yer verilmesi önemlidir. Ayrıca eğitim süreci sonunda, Almanca öğretmeni adayının Almanca dil düzeyini gösteren ve uluslararası anlamda genel kabul görmüş bir Almanca dil yeterlilik belgesine sahip olması önerilmektedir. Almanca öğretmeni eğitim programının, Almanca öğretmeni adayını dilsel açıdan desteklemesi ve mesleğe hazırlaması son derece önemlidir. Ayrıca mesleki deneyimlerin

kazanılacağı eğitim ve öğretim faaliyetlerine yer verilmesi ve bunların da programlarda yer alması gerekmektedir. Bu yönde atılacak adımlar, Almanca öğretmeni adayının günün gerektirdiği şekilde yetişmesine olanak tanıyacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil eğitimi, Almanca öğretmeni eğitimi, yetkinlik

Öğretmenlik Uygulaması İncelemesi: Öğrenci-Öğretmenler Öğretmenliğe Nasıl Hazırlanıyor?

MEHMET GÜROL, BÜŞRA TOMBAK İLHAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
btombak@yildiz.edu.tr

Öğretmen yetiştirme amacıyla açılmış olan Eğitim Fakülteleri'nin programları, 2006 yılı revizyonuna göre Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu'nun talepleri doğrultusunda güncelleştirilmiştir. Örgün öğretim yapan hemen tüm kuruluşların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olduğu göz önüne alındığında, Eğitim Fakülteleri programından beklentilerin yüksek düzeyde olması anlaşılabilir bir durumdur. Bu bağlamda Eğitim Fakülteleri bünyesinde verilen öğretmenlik dört yıllık programları ve pedagojik formasyon sertifika programlarının amaca hizmet eder şekilde biçimlendirilmiş olması, etkili bir biçimde uygulanıyor olması ve öğretmenlik mesleki pratiğine yönelik olması beklenir. Bu sayede öğretmenliği tatbik edenlerin başarıya ulaşmaları ve istendik biçimde ortak programları yürütebilmeleri sağlanır. Farklı ülkelerde, öğretmenlerin mesleklerine yardımcı olacak farklı yollar izlenmiştir. Örneğin, Hollanda gibi ülkelerde öğretmenlik mesleği pratik meslekler gurubuna alınmış ve uygulamaya yoğunluk verilmiştir. Eğitim Meslek Yüksekokulları'nda okuyan öğrenciler – tıpkı kuaförler veya sporcular gibi – öğrenim sürelerinin her yılında artan bir yoğunlukla uygulama dersi alırlar. Uygulanan bu dört yıllık öğretmenlik uygulaması programında, öğrenci-öğretmenlerin edinmesi gereken beceriler ve kazanımlar seviyelerine ayrılarak listelenmiştir. Böylece Eğitim Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim programlarını tatbik etmede yeterli beceriye sahip olmaları garanti edilmektedir. Ancak Türkiye'de dört yıllık öğretmenlik programı içerisine yedirilmiş ve pedagojik formasyon programında sıkıştırılmış bir biçimde verilen öğretmenlik uygulaması için böyle bir standartlaşmaya gidildiğini söylemek zordur. Öğretmenlik uygulaması için Yüksek Öğretim Kurulu'nun belirlediği ölçütler öğrencilerin ders planı hazırlamaları, hazırladıkları planı uygulamaları, değerlendirmeleri ve öğretim elemanının verdiği dönüte göre tekrar plan hazırlayıp ve uygulamaları olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, dört yıllık öğretmenlik programı ya da pedagojik formasyon sertifika programından mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleği becerilerinde soru işaretlerinin olmasına yol açmaktadır. Nitekim Yüksek Öğretim Kurulu'nun belirlediği bu ölçütler, nitelik veya nicelik bakımından herhangi bir belirleme sunmamaktadır. Öte yandan, öğretmenlik

uygulaması için üniversite öğretim elemanı, okul öğretmeni ve öğrencinin karşılıklı işbirliğinin nasıl yapılacağı ve görev tanımları açıklanmamıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin notlandırması öğretim elemanına ait olduğundan, okul öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması konusundaki işbirliğinin derecesi de açık değildi. 2016-2017 öğretim yılında uygulanmaya başlanan okul öğretmeni notlaması, mevcut duruma açıklık getirilmesi konusunda umut vericidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi tarafından uygulanan dört yıllık öğretmenlik programı ve pedagojik formasyon sertifika programında uygulanmakta olan "öğretmenlik uygulaması"nı incelemektir. Çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve fenomonoloji yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, öğretmenlik uygulaması dersini alan ve uygulama okullarında gözlem ve uygulama yapan beşi dört yıllık öğretmenlik programı, beşi ise pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisi ile öğretmenlik uygulaması dersini veren iki öğretim elemanı ve öğrencilerin gözlemledikleri okul öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın yapılabilirliğini kolaylaştırmak açısından araştırmacıların bağlı olduğu Yıldız Teknik Üniversitesi'nden seçilmiştir. Program olarak ise, uygulama okulunun dört yıllık öğretmenlik programı ve pedagojik formasyon sertifika programı uygulama okullarının aynı seviyede olması amaçlandığından İngilizce Öğretmenliği olarak belirlenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak ise, nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Devam eden çalışmada, katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri alınacak, böylece öğretmenlik uygulaması hakkında yansıtıcı bilgiler edinilmeye çalışılacaktır. Bunun yanında öğrencilerin öğretmenlik uygulamaları gözlemlenerek veri çeşitlemesi amaçlanmıştır. Nitekim uygulama odaklı bir programın gözlem olmadan incelenmesi gerçek dışı olacaktır. Bu çalışma ile, Eğitim Fakülteleri bünyesinde uygulanan "öğretmenlik uygulaması"nın olumlu ve eksik yönlerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Öğretmenlik mesleğine pratik bağlamdaki tek hazırlık olan öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi ve daha etkili hale getirilebilmesi için çalışma önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, pedagojik formasyon, öğretmenlik mesleği

Uzaktan Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri ve Bir Öneri

BETÜL TONBULOĞLU [1], AYSUN GÜROL [2]
[1] Milli Eğitim Bakanlığı, [2] Yıldız Teknik Üniversitesi
agurol@yildiz.edu.tr

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim programı, uzaktan eğitim merkezi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi açabilmelerinde akreditas-

yon/kalite güvencesi sistemi esas alınmamaktadır (Bakioğlu ve Can, 2013). Mevcut uzaktan eğitim programları için bir değerlendirme ve akreditasyon süreci olmayıp, yeni açılacak programlar ise Yükseköğretim Kurumu (YÖK) bünyesinde faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Komitesi tarafından değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonucunda programların açılıp açılmaması konusunda karar verilmektedir (Koçdar, 2011). Bu değerlendirmeler ise sadece kurumsal politikalar, yapısal düzenlemeler, program ve içerik geliştirme, ders sunum süreci olmak üzere 4 düzeyde geliştirilen performans göstergelerine göre yapılmaktadır (Özkul ve Latchem, 2011). YÖK'ün yayınlamış olduğu Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Eğitime İlişkin Usul ve Esaslar incelendiğinde bu yönetmelikte uzaktan eğitimin nasıl daha kaliteli bir şekilde verilmesi gerektiğine dair herhangi bir maddeye rastlanmamış, sadece öğrenci sayısına, derslerin uzaktan ve yüz yüze verilme oranlarına, değerlendirmenin uzaktan ve yüz yüze yapılma oranlarına ve maddi konulara değinildiği görülmüştür. Uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesi için öne sürülen modellerin kavramsal olarak yüz yüze eğitimdeki program değerlendirme modelleriyle paralellik gösterdiği (Ross ve Morrison, 1997) belirtilse de uzaktan eğitimdeki değerlendirme modelleri, uzaktan eğitim içeriğinin farklı özelliklerini barındırması (Belenger ve Jordan, 2000) açısından farklılıklar göstermektedir. Ruhe ve Zumbo (2009), uzaktan eğitim programlarını değerlendirme modellerini, bunların bilimsel delillerine, değerlerine ve sonuçlarına göre kategorize etmişlerdir.Bu modellerin dışında PDPP Modeli (Zhang ve Cheng, 2012), E-Öğrenme Proje Değerlendirme Modeli (Kapounova, Majdak ve Novosad, 2013) ve SPEAK Modeli de uzaktan eğitim programlarını değerlendirmek için kullanılan modellerdendir. PDPP Modeli (Planlama (Planning evaluation), Değerlendirmeyi geliştirme (Development evaluation), Süreç değerlendirme (Process evaluation) ve Ürün değerlendirme (Product evaluation)), CIPP (context- input- process- product / bağlam- girdi- süreç- ürün) modelinden yararlanarak oluşturulan bir modeldir. Bu modele göre e-öğrenme derslerinin değerlendirilmesi için dört değerlendirme basamağını içeren bir sistem önerilmiştir. Bu basamaklar değerlendirmeyi planlama, değerlendirmeyi geliştirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme (Zhang ve Cheng, 2012) olarak belirtilmiştir. E-Öğrenme Proje Değerlendirme Modeli (Model of eLearning Project Evaluation), Kapounova, Majdak ve Novosad (2013) tarafından bir takım yerli ve yabancı çalışmanın teorik arka planına dayandırılarak yayınlanmıştır. Bu modelin teorik arkaplanını Kirkpatrick'in Dört Düzeyli Değerlendirmesi, e-Öğrenim Değerlendirme için Bir Çerçeve (Huges veAttwell 2002), İsveç Ulusal Ajans Yükseköğretimi tarafından hazırlanan e-Öğrenim kalite değerlendirilmesi Modeli (Åström 2009) ve e-Öğrenim Yönetim Stratejileri (Khan 2005 ve 2006) oluşturmaktadır (Ruhe ve Zumbo,2009). Hughes ve Attwell'in e-Öğrenme Modeli (2002), beş temel değişkenden oluşmaktadır. Bunlar Öğrenci, Çevre, Teknoloji, Bağlam ve Pedagoji olarak belirtilmiştir. Öğrenci değişkeni demografik özellikleri, öğrenme geçmişini, öğrenci davranışını, öğrenci motivasyonunu ve teknolojiye yatkınlığını içerir. Öğrenme çevresi fiziksel, kurumsal ve ortam değişkenlerini içerir. Teknoloji değişkeni donanım, yazılım ve bağlantı faktörlerini içerir. Bağlam değişkenleri poli-

tik durumu, kültürel arkaplanı ve coğrafi konumu içerir. Pedagojik değişkenler ise öğrenci destek sistemlerinin seviyesi ve yapısını, erişilebilirliği, akreditasyonu ve belgelendirmeyi içerir. Öğretmen Yetiştirmede Kirkpatrick modeli. Dört aşamalı olan Kirkpatrick modeli genelde eğitim programlarının değerlendirilmesi için tasarlanmış olmasına rağmen uzaktan eğitimcilerin önemsediği bir modeldir. Bu model, teknoloji tabanlı öğrenme programlarının değerlendirilmesiyle popülerlik kazanmaya başlamıştır (Uşun, 2012). Modelin 4 temel aşaması Tepki, Öğrenme, Davranış ve Sonuçlar olarak belirtilmektedir. Bu değerlendirme modeli, planlama ve değerlendirmede kullanılmak üzere aşağıdaki gibi revize edilmiştir (Chyung, 2008):

A) Hedefler (Planlama)

1. İşi geliştirmek için örgütsel hedefimiz nedir?
2. Amacımıza ulaşabilmemiz için öğrenciler ne yapmak zorunda?
3. Performans için hangi yeni bilgi, beceri ve kaynaklara ihtiyaç var?
4. Öğrenciler öğrenmek ve uygulamak için neyi anlamak zorunda?

B) Değerlendirme Düzeyi

5. Sonuçlar (İstenen etki hissedildi mi?)
6. Performans (Becerilerini iş alanına transfer edebildiler mi?)
7. Öğrenme (İhtiyaç duydukları becerileri öğrendiler mi ve/veya verilen kaynakları kullandılar mı?)
8. Motivasyon (Öğrenciler öğrenmek ve uygulamak için motive oldular mı?)

Bu çalışmada MEB'nin uzaktan düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitimleri değerlendirmede bu modelin nasıl kullanılabileceği tartışılacaktır. Yapılan tepkilere göre model önerisi geliştirilecektir. Bunun için paydaşların görüşleri alınmaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen eğitimi, uzaktan eğitim, değerlendirme modelleri

Öğretmen Eğitiminde Anadolu Örgün Staj Takip Sistemi'nin (Aöst) Kullanımının Niteliğe Etkisi

ERDOĞAN KAYA [1], UĞUR GEZER [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

erkaya@anadolu.edu.tr

Uygulama dersleri, öğretmen adaylarının kuramsal dersler aracılığıyla kazanmış oldukları bilgi ve becerileri, okul ortamında deneyip geliştirebilmeleri ve mesleklerinin gereklerini kazanmalarını amaçlayan derslerdir. Bu dersler arasında Okul

Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması yer almaktadır. Öğretmen adayları bir yarı yıl Okul Deneyimi dersi kapsamında, bir yarı yıl da Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında okullara gitmektedirler. Böylece okul ortamını gözlemleme ve lisans öğrenimi sırasında kazandıkları bilgi, beceri ve değerleri uygulamaya yansıtma, hatta deneme yapma fırsatı bulmaktadırlar.

Teknolojik gelişmeler ve internet kullanımıyla birlikte eğitim süreç ve ortamlarında büyük gelişmeler yaşanmaktadır. Bu kapsamda eğitim alanına yönelik geliştirilen birçok yazılımın, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini büyük ölçüde kolaylaştırdığı görülmektedir. Ancak Eğitim fakülteleri ve özellikle uygulamadaki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri bağlamında düşünüldüğünde teknolojik olanaklardan yeterince yararlanıldığını ileri sürmek pek de mümkün görünmemektedir. Oysaki sözü edilen uygulamalar, kısa zamanda çok sayıda kişinin işbirliği içinde çalışmasını gerekli kılmaktadır. Bu dersler kapsamında yıllardan beri yapılagelen uygulama, birçok insan ve kurum arasında her yarıyılda tekrarlanan klasik evrak akışıyla öğretmenlik uygulamalarının kayıt altına alınması şeklindedir. Sözü edilen bu durum, evrak ve zaman kaybı başta olmak üzere birçok sorunun yaşanmasını beraberinde getirmektedir. Ayrıca yerleşmelerin nüfusuna göre uygulamanın yükü değişikliğe uğramaktadır. Böylece kalabalık kentlerde evrak ve zaman kaybı daha da artmaktadır.

1997 yılında çıkarılan sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası kapsamında Türkiye'deki eğitim sistemi ve okul örgütlenmelerinde büyük değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Buna paralel olarak da Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda 1998 yılından bu yana fakülte-okul işbirliğine yönelik etkinlikler, çeşitli yönergeler kullanılarak önceki döneme oranla daha düzenli hale getirilmişlerdir. 2005 yılında da Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim dersleri eğitim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen gelişmelerin arkasından Eğitim fakültelerinin eğitim programlarında da değişikliğe gidilmiştir. Bunlar, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin sayısı (Okul Deneyimi I ve II gibi) ve dönemlerini de etkilemiştir. Branş ve bölümler arasında farklılıklar olmakla birlikte derslerin oranları ve uygulanışlarında da bazı değişiklikler yaşanmıştır.

Eğitim fakülteleri, öğretim elemanları, öğretmen adayları ve Milli Eğitim Müdürlükleri, okullar ve öğretmenler arasındaki iletişim, işbirliği ve evrak akışı teknolojik imkanlar kullanılarak yapılmadığından, öğretmenlik uygulaması sürecinin yavaşlamasına neden olmaktadır. Bu sorunun önüne geçmek ve teknolojik olanakları Öğretmenlik Uygulaması sürecine entegre etmek amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Örgün Staj Takip Sistemi'ni geliştirip, 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur. Öğretmenlik Uygulamasına dair tüm evrak paylaşımları, uygulama okullarının belirlenmesi, uygulama öğretmenlerinin ders programlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlerle eşleştirilmesi, öğretmen adaylarının devam durumlarının ve her hafta gerçekleştirdikleri etkinliklere dair raporların yüklenmesi ve öğretim elemanları tarafından takibi Anadolu Örgün Staj Takip Sistemi (yazılım) üzerinden yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal

bilgiler öğretmen adayı yetiştirmede, öğretmenlik uygulaması kapsamında Anadolu Örgün Staj Takip Sistemi'nden yararlanma durumlarının belirlenmesidir.

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 8 öğretim elemanı ve 1 öğretmenlik uygulaması koordinatörü ve 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.1 öğretim elemanı ve 1 öğretmen adayına ait kodlanan veriler 2 uzmana verilerek güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların tamamına yakını yeni sistemle yürütülen öğretmenlik uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler genel olarak evrak akışının hızlanması ve evrakların arşivlenmesinin kolaylaşması, uygulama okulu belirleme ve öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle eşleştirme sürecinin hızlanması, öğretmen adaylarının devam durumlarının takibinin kolaylaşması ve öğretmen adaylarının hafta hafta raporlarının düzenli olarak takip edilebilmesi şeklindedir. Olumsuz görüşler ise daha çok öğretmen adayların ve uygulama öğretmenlerinin sistemi kullanmada sorunlar yaşaması şeklindedir. Bu nedenle her eğitim öğretim yılı başında öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerine sistemi tanıtan toplantılar yapılması ve sistemin etkili bir şekilde kullanılması amacıyla videolar hazırlanması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması yazılımı

UbD Temelli Öğretmen Eğitimi: Okul Öncesi Öğretiminde Yansımalar

NİHAL YURTSEVEN [1]

[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi*

yurtsevennihal@gmail.com

21. yüzyıl ve beraberinde getirdiği çarpıcı değişiklikler, öğretmen eğitimi sürecinin de sorgulanmasına neden olmuştur. Bu kapsamda öğretmen rolleri ve onlardan beklenen yeterliklerde bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerin öğretim ortamına uyarlanabilmesi ise sağlıklı ve etkili bir öğretmen eğitimi sürecinden geçmektedir. Çünkü öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri kapsamında gerekli eğitimleri alması, kendisinden beklenen rolleri tam olarak öğrenmesi ve bu rolleri gereğince yerine getirebilmesi için ilgili araç, gereç ve donanımlarla zenginleştirilmesi önemlidir (Roe, 2010; Scherrod, 2014).

'Tasarımcı olarak öğretmen' nosyonu, 21. Yüzyıl eğitim dünyasında öğretmenlerden beklenen yeterliklerden biridir. Tasarımcı öğretmen nosyonu çerçevesinde öğretmenlerin öğretim konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmeleri ve kendilerine verilen hazır planlar yerine, sınıfının ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretimi bireyselleştirmeleri beklenmektedir. UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) öğretmen eğitiminde bu kapsamda yararlanılacak araçlardan birdir. UbD, öğretmenlerin birer tasarımcı gibi, ünite planları hazırla-

mada ve bu kapsamda öğretimi planlamalarında aktif rol üstlenmelerini sağlayarak, onlara somut bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, bir taraftan onların tasarımcı kimliğini ortaya çıkarırken, diğer taraftan da öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkıda bulunmayı amaçlar (Brown, 2004). UbD özünde, sınıfta tesadüfi öğrenmeler ya da öğrencilerin doğuştan beraberinde getirdiği yetenekler sonucunda gerçekleşecek olan rastlantısal öğrenmeleri en aza indirerek, tüm öğrenenleri ve onların öğrenmeye ilişkin tercihlerini dikkate almayı amaçlar. Bu kapsamda, UbD öğretim programının önceliklerini belirleyerek, iyi bir tasarım gerçekleştirilip öğretime başlanmasını hedefler (Wiggins & McTighe, 1998).Öğretmenlerin öğretme işini kısa süreli planlardan çok, uzun vadeli ve birbiriyle ilişkili adımlar olarak algılamaları ve bu konuda destek almaları profesyonel gelişimleri açısından önemlidir. Çünkü öğretim işi ana hatlarıyla incelendiğinde, öğretmenlerin belirlediği hedefler, değerlendirme biçimleri ve öğretim planı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Caena, 2011; Kalantsiz & Cope, 2010). Bu noktada UbD öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayan önemli araçlardan biridir. UbD sunmuş olduğu çerçeveyle, öğretmenlerin öğretimi planlama işini bir bütün olarak algılamalarını, birer tasarımcı rolü üstlenerek öğretimi aktif bir biçimde planlama konusunda yetkilendirilmelerini ve öğretim programın öncelikleri doğrultusunda içeriği zenginleştirici bir plan yapmak için alan hakimiyetlerini güçlendirmelerini sağlar (Brown, 2004; Wiggins & McTighe, 1998).

UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yaptığı önemli katkılardan biri, öğretmenlerin öğretim ve planlama işini bir bütün olarak görmelerini sağlamasıdır. Öğretmenlik esasen bir tasarım işidir ve öğretmenlerin geniş bir perspektiften konuyu değerlendirerek, var olan kaynaklarını görmesi, yorumlaması, plan ve uygulama arasında stratejik bir denge kurması ve bu doğrultuda hedeflerine ulaşması önemlidir (Brown & Edelson, 2003). UbD öğretmenlere sözü geçen konularda gerek kuramsal bir temel, gerekse somut bir çerçeve sağlayarak büyük resim doğrultusunda birbiriyle ilişkili adımlar atmalarını, uzun vadeli planlar yapmalarını ve istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı arasında bağlantılar kurarak öğretime bütüncül bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar (Wiggins & McTighe, 2011).Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri konusunda UbD'nin katkıda bulunduğu önemli alanlardan biri öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yetkilendirilmeleridir. Carl (2009) öğretmenlere yapacakları ünite planları doğrultusunda sistemli bir biçimde yetki verilmesinin, sınıftaki öğrenme ve öğretme atmosferinin düzenlenmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. UbD çerçevesinde gerçekleştirilen bu yetkilendirme işi, Wiggins ve McTighe'nin (2007) ifade ettiği gibi, hem öğretilenlerin öğretmen için anlamlı hale gelmesini sağlar, hem program geliştirme sürecini güçlendirir, hem de öğretmenlerin uzun vadede profesyonel gelişimlerine anlamlı katkılarda bulunur.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretimde UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki yansımalarının incelenmesidir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir öğretmen ve 19'u deney ve 19'u kontrol grubundan toplam 38 okul öncesi öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi, UbD ünite planları, yansıtma notları ve birebir

görüşme kullanılmıştır. Denel işlem süresince öğretmenle çalışılarak, UbD konusunda kendisine eğitim verilmiştir. Bu eğitimler çerçevesinde UbD'nin kuramsal temeli, öğretimi planlamada nasıl kullanılacağı, UbD'nin temel kavramları gibi konularda birebir eğitimler gerçekleştirilmiş, ayrıca öğretmenin kendi ünite planlarını UbD temeline bağlı kalarak etkili bir şekilde hazırlaması için atölye çalışmaları gerçekleşmiştir. Verilen eğitimler sonrasında öğretmen, birer aylık periyodlar için birer ünite planı yapmış, toplamda üç ünite planı hazırlamış ve deney grubunda uygulamıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, deney grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında, sontest lehine anlamlı bir fark olduğunu, fakat kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, öğretmenin profesyonel gelişiminde UbD'nin yenilikçi ve öğretmeni geliştirici bir yaklaşım olduğunu, UbD uygulamaları süresince öğretmenin daha planlı ve daha sistematik çalışma imkanı bulduğunu, UbD'nin öğretmenin işini kolaylaştırdığını ve UbD tasarım sürecinin öğretmeni araştırmaya, yeni yöntemler kullanmaya, kendini geliştirmeye yönlendirdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Profesyonel gelişim, UbD, okula hazırbulunuşluk

Coğrafya Eğitimindeki Değerler Eğitimi Konusunda Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

ZİYA İNCE [1]

[1] *İstanbul Esenyurt Kıraç Anadolu Lisesi*

ziyaince@hotmail.com

Ülkelerin geleceğini oluşturan gençlerin yetişmesinde en önemli role sahip olan eğitim, toplumun kültürünü ve değerlerini geleceğe aktaran önemli bir olgudur. Genç nesiller yetişirken kendi kültür ve değerlerinden mutlaka haberdar olmalıdır. Kültür ve değerlerin gençlere aktarılması da iyi planlanmış bir eğitim ile gerçekleşir. Eğitim alanında her disiplin değerler eğitimine gereken önemi verdiği takdirde toplumun geleceği de iyi bir şekilde düzenlenmiş olur.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen millî, ahlâki, insâni, manevi ve kültürel değerlerimizin öğrencilerimize benimsetilmesi, kültür ve medeniyetimizin temellerindeki özgün düşünce ve anlayışın, modern çağın problemlerini çözecek şekilde eğitim felsefemizde yer alması ve öğretim programlarına yansıtılması, toplumsal değerlerimizin daha fazla özümsenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması için değerler eğitiminin eğitim ve öğretim sisteminin bütününde yer alması konunun önemi açısında dikkat çekmektedir.

Okul eğitiminde ders müfredatının hazırlanması, bu müfredata göre kitapların yazılması, ülkenin milli, manevi, ahlaki ve kültürel değerlerinin öğrencilere doğru bir şekilde verilmesi beklenen temel hedeflerdendir. Türkiye'de coğrafya eğitimin programında değerler eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda coğrafya öğretmenlerinin değerler eğitimini konusunda bilgili, eğitimli ve donanımlı olması önemli bir husustur. Bu gerçekten yola çıkarak, "Coğrafya öğretmenleri değerler eğitimi konusunda düşünceleri nedir?" sorusu araştırmamızın ana problemini oluşturmaktadır "Coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programındaki değerler eğitimi konusundan haberdar mıdır? Coğrafya öğretmenleri değerler eğitimi konusunda kendi yeterliliklerinin farkında mıdır? Coğrafya öğretmenleri değerler eğitimi konusunda ne gibi beklentiler içindedir?" soruları ise araştırmamızın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Coğrafya eğitiminde değerler eğitimi konusunda daha önce hazırlanmış çalışmalara bakıldığında bu konu daha birkaç çalışmanın yapıldığı, bu çalışmalarda değerlerin sadece müfedat yönünden ele alındığı görülmüştür. Bu araştırmada ise öğretmenlerin bu konuya bakış açısı temel noktadır.

Nitel araştırma yöntemiyle hazırladığımız bu çalışmada coğrafya öğretmenlerin değerler eğitim konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Uzman görüşü de alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış anket formu ile değerlendirilen öğretmen görüşleri, istatistik programında içerik analizi şeklide değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki coğrafya öğretmenleri oluşturur iken, örneklemini ülkemizin muhtelif bölgelerinde görev yapan 36 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Değerler eğitiminin önemi izah edildikten sonra öğretmenlerin bu hususta görüşleri alınmış ve analize tabi tutulmuştur.

Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerimizi çoğunluğu geleceğimizin teminatı gençlerimize millî, ahlâki, insâni, manevi ve kültürel değerlerimizin verilmesinin bir ihtiyaç olduğunu belirtirken, değerler eğitiminin programdaki yerinden haberdar olmadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu, değerler eğitiminin bütün derslerde verilmesi gereken bir konu olduğu belirtirken bu hususta daha önce bir eğitim almadıklarını, değerler eğitiminin hizmetiçi eğitim yoluyla bütün öğretmenlere verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kalıtımcı öğretmenler derslerinde değerler eğitimi konusunda daha önce özel bir çalışma yapmadıklarını belirtirken bu konuda istekli olduklarını da ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre değerler eğitimi hususunda öğretmenleri; tabiat sevgisi, tabiata saygı, çevre bilinci, vatan sevgisi, vatanseverlik, din, millet, dostluk, iyilik, insan sevgisi, insana saygı, çalışkanlık, doğru sözlü olmak, hoşgörülü olma tatlı dilli olma, adalet, liyakat, tarihimize ait önemli şahsiyetlerin karakter özellikleri, Müslüman ve Türk bilim adamları ve onların muhteşem buluşları gibi milli, manevi ve ahlaki değerlerin olması gerektiği ifade etmişlerdir.

Araştırmamızın sonucunda değerler eğitimi konusunun coğrafya öğretmenleri tarafından büyük çoğunlukla önemsendiği, öğrenciler için mutlaka derslerde bahsedilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenliğe yeni başlayan ve başlayacak olan genç coğrafya eğitimcilerinin değerler eğitimi konusunda eğitim almaları,

kendilerini bu konuda yetiştirmeleri gerektiği, bunun için eğitim fakültelerinin de bu hususta müfredatları yenilemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Coğrafya öğretmenleri, Coğrafya eğitimi.

Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmaların Yöntem Açısından Değerlendirilmesi

ALİ OSMAN KOCALAR [1]
[1] *Marmara Üniversitesi*
aliokocalar@gmail.com

Bir konuda araştırma yapmak bilim ve gelişme için gerekli bir durumdur. Konunun uzmanı tarafından araştırılmış olması ise bu araştırmanın daha doğru ve değerli olmasına neden olur. Eğitim ve öğretim ile ilgili konularda bu uzmanlık durumu daha önemli olmaktadır. Alan uzmanı olan kişilerin yaptıkları araştırma konularının özgün çalışmalar olup olmadığı dikkat çekilen bir meseledir. Uzmanlık gerektiren konularda aynı konunun uzmanı olan diğer araştırmacılar özgünlük yanında çalışmanın metodolojisini de incelemektedirler. Çünkü bir çalışmanın verilerinin nasıl elde edildiği ve sonuçlarının hangi yol ve yöntem değerlendirildiği önemlidir.

Araştırmacı tarafından araştırma konusu belirlenip problem durumu ve cümlesi oluşturulduktan sonra, araştırma problemine en uygun olan araştırma tipinin seçilmesi ve araştırmada kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir. Araştırmanın amacı ve problemi ne kadar açık ve net bir şekilde oluşturulursa, araştırma yöntem ve tekniklerinin seçimi de o kadar kolay ve başarılı olacaktır.

Araştırmalarda kullanılan yöntemler nitel ya da nicel olmaktadır. Fakat bunların her birinin içinde farklı alt yöntemler bulunmaktadır. Ayrıca elde edilecek olan veriler için de farklı yollar önerilmektedir. Örneğin nitel veri analizinde üç yol önerilmektedir. Birinci olarak, elde edilen verilerin özgün şekline mümkün olduğunca bağlı kalınarak ve gerektiğinde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla verilerin sunulmasıdır. İkinci yol ise, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmakla birlikte bazı temalar belirlenerek temalar arasında ilişkiler de kurulur. Üçüncü olarak araştırmacı betimleme ve tematik analizin yanında kendi yorumlarını da kullanarak verileri analiz eder. Aynı araştırmada bu üç yaklaşım bir arada kullanılarak da veri analizi yapılabilmektedir.

Çalışma konumuzu doçentlik alanı olarak "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Coğrafya Eğitimi" olan araştırmacıların yaptıkları çalışmalar oluşturmaktadır. Coğrafya eğitimi alanında doçent olan araştırmacıların yaptıkları çalışmalar genel olarak eğitim çalışması diye adlandırılmaktadır. Bunlar genelde coğrafyanın eğitim ve öğretimi ile ilgili konular

olup eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha iyi nasıl yapılacağı ile ilgili spesifik konuları içermektedir. Bu çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu, hangi sıklıkta kullanıldığı, hangi tür konuların hangi yöntemlerle elde edildiği ve verileri nasıl elde ettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yöntemle birlikte kullanılan veri toplama araçları ve ölçekleri ile veri analizlerinin nasıl yapıldığı da göz önünde bulundurulacaktır.

Elde edilecek veriler ve bunların sonucunda yapılacak olan değerlendirmeler ile alan eğitimi çalışmalarında kullanılan yöntemlerin neler olduğu, hangi konularda hangi yöntemlerin ve veri toplama araçlarının kullanıldığı, bu yöntem ve verilerin sosyal bilimlerin araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olup olmadığı ve konuya uygun yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılıp kullanılmadığı incelenmeye çalışılacaktır.

Yapılan araştırmadan şunlar elde edilmiştir; "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Coğrafya Eğitimi" alanında yapılan çalışmalar genelde coğrafyanın eğitimi ve öğretimi ile ilgili özel konuları içermektedir. Kullanılan yöntemler hem nicel hem de nitel olabilmektedir. Veri toplamada anket, survey, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. SPSS kullanılan çalışma sayısı fazladır. Nitel çalışma yapanlar ise azınlıkta kalmaktadır. Örnek olay incelemesi, doküman incelemesi ve gömülü teori kullananlar da bulunmaktadır. Genelde betimsel yaklaşımlar kullanılmış olup içerik analizi yapılan çalışma sayısı da azımsanmayacak sayıdadır. Alan uzmanı olan coğrafya eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalardaki yöntem bölümleri diğer alan uzmanı olan coğrafyacılar tarafından faydalı olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya eğitimi, araştırma, nitel ve nicel yöntem, alan uzmanı.

Öğretmen Adaylarının Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

ORHAN ÇANAKÇI [1], CİHAT ESKİ [2]

[1] Marmara Üniversitesi , [2] İstanbul Sarıyer Kazım Karabekir Ortaokulu

orhancan@hotmail.com

Değişen ve gelişen dünyada eğitimde sürekli yenilenme ve gelişme arayışı içine girilmiş yeni programlar, yeni stratejiler ve yeni öğretim yöntemleri geliştirme konusunda yoğun çaba sarf edilmeye başlanmıştır (Özen, 2006). Ülkemizde de felsefesi ve yapısında önemli değişiklikler yapılarak 2005 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı önce 2009 yılında düzenlenmiş ve daha sonra 2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine göre yeniden düzenlenerek uygulanmaya başlamıştır. Uygulanmakta olan mevcut programın da geliştirilme çalışmaları halen devam etmektedir.

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları kimi kaynaklarda birlikte kullanılırken, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır (Varış, 1994). Ancak bu iki kavram birbirinden farklı anlamlara sahiptir. Bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim programlarıdır (Arslan, 1995, s.17-19). Eğitim programı kavramı bir okul veya kurumdaki her türlü eğitimsel etkinlikleri kapsarken öğretim programı ise eğitim programlarına göre daha özel bir kavram olup eğitim programlarının içinde yer alarak okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2015, s.6). Öğretim programları, eğitim programlarında belirtilen felsefe, ilke ve yaklaşımlara göre tasarlanmaktadır (Demirel, 2015, s.6). İyi bir öğretim programı işlevsellik, esneklik, uygulanabilirlik ve ekonomik olma özelliklerine sahip olmanın yanında devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun ve uygulayıcılara da yardımcı olmalıdır. Tüm bunlarla birlikte öğretmenlerin derslerini planlarken öğretim programının felsefesini, genel ve özel amaçlarını, öğrencide geliştirmeyi hedeflediği temel becerileri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımını bilmeleri öğrenme ve öğretimin niteliğinin artması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının, 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine göre yeniden düzenlenerek 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ortaokul matematik dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) program geliştirme ilkelerine uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın problemi "İlköğretim matematik öğretmenliği 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ortaokul matematik dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) program geliştirme ilkelerine uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Felsefesi, hedeflediği becerileri ortaya çıkarabilme veya geliştirebilme niteliği, kazanımlarının program geliştirme ilkelerine uygunluğu, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak dağılımı, içerik düzenleme yaklaşımlarından hangisini temele aldığı, içeriğindeki konuların öğrenciye yararlığı, disiplinlerarası etkileşime uygunluğu, kültürel motiflere yeterince yer verilmesi, açısından Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının görüşleri alınacaktır.

Bu araştırmada ortaokul matematik dersi öğretim programının program geliştirme ilkelerine uygunluğu, herhangi bir müdahale edilmeksizin araştırıldığından, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Veriler ise tarama modelinde sıklıkla kullanılan anket tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenirlik katsayısı 0,981 olan likert tipi bir ölçek olan Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği (ÖPDÖ) ölçme aracı ile toplanmıştır. Ölçek; kazanımlara, ortaokul matematik dersi öğretim programının içeriğine, öğrenciye kazandırılmak istenen becerilere ve ortaokul matematik dersi öğretim programının geneline ilişkin maddeler içeren 4 boyuttan oluşmaktadır. Son boyuttaki maddeler öğretim programını; program tasarımı, planlama, öğrenme-öğretme yaklaşımı açıların-

dan irdelemektedir. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerin bir istatistik paket programı ile betimsel analizleri yapılmıştır. Ölçekteki her bir maddeye ait cevapların ortalamaları hesaplanarak yorumlanacaktır. Araştırmanın örneklemini 2016-17 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileri (120 kişi) oluşturmaktadır.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının mevcut ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin bilgi düzeylerini, görüşlerini tespit etme ve program geliştirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu konuda eksiklikleri varsa sunulacak çözüm önerilerinin öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim programı, program geliştirme, ortaokul matematik öğretmen adayı

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Öğretim Materyallerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri

BURCU DUMAN [1]

[1] *Bartın Üniversitesi*

dmn.brc@gmail.com

Eğitim sürecinde daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesi, farklı algılama şekillerine sahip öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini de göz önünde bulunduran ve bu doğrultuda hazırlanmış teknolojiler ve materyallerle sağlanabilir. Bu durum, öğrenme öğretme sürecinde öğretim materyallerin kullanılması ve tasarlanması önemli kılmaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin mesleklerine başlamadan yetişme süreçlerinde öğretim materyallerini kullanabilme ve tasarlayabilme becerilerini kazanması öğretmenlik mesleğine başladıklarında öğrencilerin etkili öğrenen bireyler olmalarında ve eğitimsel hedeflere ulaşmada gerekli görülmektedir. Araştırmanın amacı; pedagojik formasyon eğitimi alan felsefe grubu öğretmen adaylarının tasarladıkları üç boyutlu öğretim materyallerine ilişkin öz değerlendirmelerini betimsel bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda; 1) Öğretmen adaylarına göre tasarladıkları öğretim materyallerini önemli kılan unsurlar nelerdir? 2) Öğretmen adaylarına göre tasarladıkları öğretim materyallerinin üstünlükleri ve güçlü yönleri nelerdir? 3) Öğretmen adaylarına göre tasarladıkları öğretim materyallerinin eksiklikleri ve zayıf yönleri nelerdir? 4) Öğretmen adayları yeniden öğretim materyali tasarlamak durumunda kalırlarsa ne tür düzenlemeler yaparlardı? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada, bir ya da daha fazla bir durumun ayrıntılı olarak ortaya konulduğu nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan 55 Felsefe Grubu öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorular ve 3'li likert türünde bir ölçüt listesinden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Öğretmen adayları tasarladıkları öğretim materyallerini; Ders kazanımlarına uygunluk, Öğrenci düzeyine uygunluk, Tasarım öğelerine ve ilkelerine uygunluk, Motivasyon ve ilgiyi sağlama, Sade, basit, anlaşılır olma, Önemlilik, öğrenci katılımını sağlama, Kullanım kolaylığı, Geliştirilebilirlik, Dayanıklılık ve sağlamlık, Tekrar tekrar kullanılabilirlik, Güncellenebilir olma, Etkililik, Ekonomiklik ve Doğru ve geçerli bilgileri içermesi olmak üzere toplam on beş ölçüte göre değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları, her ölçüt için tasarladıkları öğretim materyali ilgili kendilerine 1-3 arasında değişen düzeylerde (1:düşük, 2: orta, 3: yüksek) puanlar vermişlerdir. On beş ölçütten alınacak en yüksek puan 45 en düşük puan ise 15'tir. Veri analizinde öğretmen adaylarının ölçütlere verdikleri puanlar toplanmış ve kendilerine verdikleri toplam puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca her bir ölçüte ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmen adayları çoğunluğu tasarladıkları materyalleri, ölçütleri karşılama açısından yüksek düzeyde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının %81.5'i kullanım kolaylığı ölçütünü yüksek düzeyde karşıladıklarını ifade ederken; Öğretmen adaylarının %44,4'ü materyallerini önemlilik açısından yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Diğer ölçütler açısından yüksek oranlarla karşılaşılırken; dayanıklılık ve sağlamlık açısından öğretmen adaylarının %20,4'ü materyallerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Hiçbir öğretmen adayı hiçbir ölçüt için düşük düzeyinde değerlendirme yapmamıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar göz önüne alındığında materyallerinin zayıf yönleri olarak öğretmen adaylarının tasarım öğelerine ve ilkelerine uygunluk (renk, biçim, vurgu ve doku) açısından eksiklikleri vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları tasarladıkları öğretim materyallerini önemli kılan unsurları; yapımının kolay olması, öğrenciyi aktif hale getirmesi, önemli konular hakkında tasarlanmış olması, maliyetinin düşük olması, dersi eğlenceli ve kolay öğrenilebilir hale getirmesi, öğretimi somutlaştırması ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilmesi, ilgi çekici olması, felsefe eğitiminin amaçlarına uygun olması, özet bilgiler içermesi, farklı dersler için de kullanılabilir olması şeklinde sıralamışlardır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının tasarladıkları materyalleri hem güçlü hem de zayıf yönlerini örneklerle ve ayrıntılarıyla değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretim materyali kullanma ve tasarlama açısından farkındalıklarını geliştirmek sürecinde bu araştırmaya benzer farklı öğretmenlik alanlarında öz değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim materyali, öğretmen adayı, öz değerlendirme

nobel

NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK'IN KATKILARIYLA HAZIRLANMIŞTIR