



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Mayıs 2020

Cilt 9
Sayı 2

<http://www.jret.org>

İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06500 Teknik Okullar - Ankara / Türkiye
Tel: +90 532 435 87 74
Fax: +90 312 222 84 83
E. Posta: jret02@gmail.com

Dizinlenme / İndekslenme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda logoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



Scientific Indexing Services



International Journal
Impact Factor



Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Editörler ve Kurullar

Baş Editör (Kurucu)

Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İ. Hakkı Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Feyzi Ulug**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişi, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. **Hande Şahin**, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Hatice Bekir**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **İlker Cırık**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **İlknur İstifci**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **İrfan Yurdabakan**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Kemalettin Deniz**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Mehmet Arif Özerbaş**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Mehmet Şahin**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Merih Taşkaya**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Mehmet Serkan Umuzdaş**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Murat Hişmanoğlu**, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **M. Zafer Balbağ**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Nuray Taştan**, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. **Nurten Sargın**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Onur Koksall**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Özgen Korkmaz**, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Sabahattin Çiftçi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Şaban Çetin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Selami Eryılmaz**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Sona H. İmanova**, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. **Suzan Duygu Erişti**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. **Tarık Totan**, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Ahmet Murat Ellez**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Ali Kürşat Erümit**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Arzu Dursin**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Aysel Güney**, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Ayşegül Tural**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Burcu Karaşar**, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Cihat Demir**, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Erdem Aksoy**, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Erinç Karataş**, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Gizem Saygılı**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Görkem Kutluher**, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Hatice Güngör Seyhan**, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Hilal Çelik Kazıcı**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Hüseyin Çakır**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Hüseyin Kafes**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **İsmail Seçer**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **İsmet Şahin**, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Kemal Baytemir**, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Leyla Ercan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Mustafa Caner**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Necla Tuzcuoğlu**, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Nursel Yalçın**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Perihan Şara**, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Seda Ayvazoğlu**, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Semai Tuzcuoğlu**, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Serpil Yalçınalp**, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Serpil Umuzdaş**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Serpil Pekdoğan**, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Seyithan Demirdağ**, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Süheyla Bozkurt**, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Temel Topal**, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. **Türkan Karakuş**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2020 Cilt: 9 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199



Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

www.wjers.org

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımıza 13 adet makaleyi, dokuzuncu cilt ikinci sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir.

Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makale değerlendirme aşamasındadır. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)** uluslararası hakemli bir dergidir. Her kurumun ölçütleri farklı olabilir. O nedenle derginin konumu hakkında biz karar vermiyoruz. Karar vericilerin ölçütleriyle derginin durumunu karşılaştırıp sizler karar veriniz. Bu konuda bizlerden ayrıca bilgi ya da belge istemeyiniz. Söz konusu indklerin üzerine tıklayıp göebilirsiniz. Lütfen açıklamaları okumadan yazmayınız. Lütfen tüm bilgileri okumadan yazmayınız, okumadan yazan arkadaşlarımıza cevap verilmez. Lütfen.. lütfen okuyunuz.

Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

01 Mayıs 2020
Baş Editör (Kurucu)
Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER.....vi

01. YABANCI DİL ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA ÖDEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....1	
01. FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS' VIEWS ON ENGLISH WRITING TASKS	
Dr. Öğretim Üyesi. Hümset Seçkin	
02. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTME-ÖĞRETME ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ.....11	
02. THE CORELATION BETWEEN SOCIAL STUDIESTEACHERS BELIEFS TOWARDS AND THEIR TEACHING SELF-EFFICACIES	
İsmail Düz	
03. "SORGULAMA TOPLULUĞU" NUN FELSEFİ VE KAVRAMSAL TEMELLERİ.....21	
03. PHILOSOPHICAL AND CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF "COMMUNITY OF INQUIRY"	
Merve Çakır Kaytancı, Doç. Dr. Mehmet Ali Dombaycı	
04. MATEMATİK DERSİNDE ÖYKÜLEME YOLUYLA ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI, KALICILIK VE MOTİVASYONA ETKİSİ.....35	
04. THE EFFECT OF TEACHING ON ACADEMIC SUCCESS, PERMANENTITY AND MOTIVATION IN MATHEMATICS COURSE BY STORAGE	
Pınar Ulupınar Özkuzukıran, Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı	
05. PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİ İLE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME ANLAYIŞLARININ BELİRLENEN DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.....47	
05. THE INVESTIGATION OF THE LEARNING TEACHING APPROACHES OF PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS AND THE FACULTY OF EDUCATION BY DETERMINED VARIABLES	
Doç. Dr. Serhat Süral, İrem Savran	
06. DENİZDE ÇATIŞMAYI ÖNLEME EĞİTİMİNDE OYUN TABANLI KARAR VERME ALIŞTIRMALARININ KULLANILMASI.....68	
06. THE USAGE OF GAME- BASED DECISION- MAKING EXERCISES IN PREVENTING COLLISION AT SEA TRAININGS	
Arş. Gör. Taha Talip Türkistanlı, Dr. Öğretim Üyesi. Barış Kuleyin	
07. ENDÜSTRİ ÜRÜNLERİ TASARIMINDA BULUT TABANLI PROGRAMLAR VE EĞİTİMDE KULLANIMI.....78	
07. CLOUD BASED PROGRAMS IN INDUSTRIAL DESIGN AND ITS USE IN EDUCATION	
Arş. Gör. Gizem Bodur, Prof. Dr. Abdullah Togay	
08. MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ.....99	
08. EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS: SAMPLE OF PAMUKKALE UNIVERSITY	
Dr. Öğretim Üyesi. Serkan Demirtaş	

09. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ VE ÖĞRETME- ÖĞRENME ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ.....	110
09. INVESTIGATION OF THE PRE-SERVICE TEACHERS 'LEARNING APPROACHES AND TEACHING- LEARNING CONCEPTIONS	
Dr. Öğretim Üyesi. Miray Dağyar	
10. YABANCI DİL ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA ÖDEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	127
10. FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS' VIEWS ON ENGLISH SPEAKING TASKS	
Dr. Öğretim Üyesi. Hümset Seçkin	
11. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: DERS KİTABI TASARIMLARI.....	141
11. PRIMARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON TEXTBOOKS: TEXTBOOK DESIGNS	
Doç. Dr. Zekerya Batur, Şeyma Özdi	
12. MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI.....	174
12. ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS SCHOOL EXPERIENCE	
Dr. Öğretim Üyesi. Soner Okan, Öğr. Gör. Perçin Demirkol	
13. KATI HİYERARŞİK YAPIDAKİ BİR KURUMDA EĞİTMENLERİN DACUM İLE MESLEK ANALİZİ UYGULAMASI.....	187
13. OCCUPATIONAL ANALYSIS OF TRAINERS WITH DACUM IN A STRICT HIERARCHICAL INSTITUTION	
Tarkan Düzgünçinar, Prof. Dr. İlhan Günbayı	

YABANCI DİL ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA ÖDEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğretim Üyesi. Hümset Seçkin
Akdeniz Üniversitesi
hseckin@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretim görevlilerinin İngilizce hazırlık sınıfları öğretim programında yer alan İngilizce yazma portfolyosu ödevlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda çalışan 35 İngilizce öğretim görevlisine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Anket iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma grubunu betimlemek amacıyla cinsiyet, yaş, dil öğretimi yapılan grup, mezun olunan bölüm ve hizmet yılı gibi demografik bilgilerin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrenci gelişimine katkısını, öğrencilerin yazma ödevlerini hazırlarken yaşadığı güçlükleri ve bu güçlüklerin giderilmesine ilişkin öğretim görevlilerinin düşüncelerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca öğretim görevlilerine İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin İngilizce yazma becerisi gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğine yönelik önerileri sorulmuştur. Ölçme aracının görünüş ve kapsam geçerliği alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel ve nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yazma becerisi, İngilizce yazma portfolyosu, yazma portfolyosu ödevi.

FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS' VIEWS ON ENGLISH WRITING TASKS

Abstract

The aim of this study was to investigate foreign language instructors' views on English writing portfolio tasks in English language curriculum of a foreign language preparatory school. In order to achieve this aim, a survey questionnaire designed by the researcher was administered to 35 English language instructors teaching at a foreign languages school of a state university. The questionnaire consisted of two parts. The first part included demographic questions about gender, age, language level taught, graduate school program and work experience to describe the participants in the study. The second part contained open-ended questions to identify instructors' views on English writing portfolio tasks in terms of their contribution to the development of students' English writing skill. Instructors were asked to give their opinions about the difficulties encountered by students in preparing their English writing portfolio tasks. They were also asked to provide suggestions on how English portfolio writing tasks might contribute to the development of students' English writing skill. Face validity and content validity was evaluated by experts. The survey was revised based on experts' opinions and feedback. Survey research method was used in this study. Qualitative and quantitative data analyses methods were used to analyze the data obtained from the study.

Keywords: Writing skill, writing portfolio, writing portfolio task

GİRİŞ

Portfolyo en genel tanımıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde belli bir konuya yönelik gelişimini ve başarılarını gösteren çalışmalarını içeren dosyadır. Bir başka tanıma göre portfolyo öğrencinin belli bir amaca yönelik yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplandığı öğrenme sürecinin kayıdır (Vavrus, 1990; Paulson, Paulson ve Meyer, 1991).

Üniversitelerde yabancı dil hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerisini değerlendirmek amacıyla öğretim programlarında çeşitli yazma portfolyosu ödevleri yer almaktadır. Bu kapsamda paragraf yazma, kompozisyon yazma, bir konuya yönelik görüş yazma, mektup ve eposta yazma ödevleri ile öğrencinin İngilizce yazma becerisinin gelişimi dil öğrenme süreci içerisinde değerlendirilmektedir. Portfolyo ödevlerinin öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimine olan katkısını, öğrencilerin portfolyo uygulamasına yönelik tutumunu ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvuruyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Banfi (2003) portfolyo kullanımının ileri dil düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin dilbilimsel, akademik ve mesleki becerilerinin gelişimine olan katkısını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin portfolyo uygulama sürecine yönelik olumlu duygulara ve tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Portfolyo kullanımının öğrenen özerkliğini teşvik ettiği ve öğrencilerin dilbilimsel, akademik ve mesleki becerilerinin gelişimini göstermesi bakımından yarar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye'deki bazı üniversite hazırlık okullarında çalışan öğretim görevlilerinin portfolyo uygulamaları ve portfolyo uygulamalarında yaşanan problemlere yönelik algısı Kılıç (2009) tarafından araştırılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre portfolyo uygulamasında bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğretim görevlileri öğrencilerin portfolyo uygulamalarına karşı olumsuz tutum sergilediklerini, ders çalışma alışkanlıklarının ve geçmiş öğrenme yaşantılarının portfolyo uygulamasını olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin ödevlerini internet kaynaklarından kopyaladıklarını ve düzenli portfolyo kaydı tutmadıklarını ifade etmiştir.

Qinghua (2010) yazma portfolyosu kullanımının yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin yabancı dilde yazma becerisinin gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada yazma portfolyosunun uygulandığı deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma ürünlerinin doğruluk ve tutarlık bakımından değerlendirilmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerinin doğruluk ve tutarlık bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha yeterli olduğu saptanmıştır. Caner (2010) üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazma portfolyosu kullanımına yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin yazma portfolyosunun İngilizce öğrenme sürecine katkı sağladığını inandığını ancak genellikle alışlagelmiş kâğıt-kalem türü sınav tiplerini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğunun yazma portfolyosu ile değerlendirme yapılmasına yönelik olumsuz tutum sergilediği görülmüştür.

Taki ve Heidari (2011) yazma portfolyosu kullanımının bir yabancı dil merkezinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dilde yazma becerisinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yazma portfolyosu uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Assaggaf ve Bamahra (2016) üniversite öğrencilerinin yazma portfolyosuna yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin yazma portfolyosu kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler yazma portfolyosunun yabancı dilde cümle ve paragraf yazmayı geliştirdiğini, dil bilgisi kullanımına katkı sağladığını ve hatalarıyla ilgili öğretmenlerden gelen dönütlerin yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Efendi (2017) yazma portfolyosunun öğrencilerin İngilizce yazma becerisi gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin yazma ürünlerinde dil bilgisi hatası olmasına karşın gelişme kaydettiklerini ve öğretmenlerin dönütleriyle hatalarını görmelerinin motivasyonu artırdığını ortaya koymaktadır.

Burnaz (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin portfolyo uygulamasının faydalarına ve zorluklarına yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar öğrencilerin portfolyo uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Öğrenciler portfolyo ödevlerinin kelime bilgisi, dil bilgisi ve konuşma becerisi gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç öğrencilerin portfolyo ödevlerinin hata analizini yapmalarının öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermektedir.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Ancak öğrenciler portfolyo ödev sayısının fazla olduğu ve öz yansıtma sorularını cevaplamaktan hoşlanmadıklarını ifade etmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin yazma portfolyolarına yönelik görüşlerini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen araştırma soruları kapsamında öğretim görevlilerinin görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce öğretim görevlilerinin yazma portfolyosu ödevlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Öğretim görevlilerinin görüşleri ve önerileri doğrultusunda öğretim programında yer alan yazma portfolyosu ödevlerine yönelik eksiklikler giderilebilir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce yazma becerisi gelişimine sağladığı katkıya yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Öğrencilerinizin İngilizce yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken ve sunarken karşılaştığı güçlükler nelerdir?
3. İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce yazma becerisinin gelişimine olan katkısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren 35 İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Öğretim görevlileri kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların % 85.71'i (n=30) kadın ve %14.28'i (n=5) erkek öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Öğretim görevlileri farklı düzeydeki dil gruplarında derse girmektedir. Öğretim görevlilerinin %60'ı (n=22) A1 düzeyinde (Başlangıç), %11.42'si (n=4) A2 düzeyinde (Alt Orta) ve %25.71'i (n=9) B1 düzeyinde (Orta) İngilizce öğretmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada İngilizce öğretim görevlilerinin öğretim programında yer alan yazma portfolyosu ödevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma grubunu betimlemek amacıyla cinsiyet, yaş, öğretim yapılan dil düzeyi ve mezun olunan okul gibi demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretim görevlilerinin yazma portfolyosu ödevlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Anketin kapsam ve görünüş geçerliği için beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket uygulaması öncesi öğretim görevlilerine gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, anketin ilk bölümünde istenen demografik bilgileri belirlemeye yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra anketin ikinci bölümünde yer alan İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce yazma becerisi gelişimine sağladığı katkıya yönelik görüşleriniz nelerdir?, Öğrencilerinizin İngilizce yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlükler nelerdir? ve İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce yazma becerisinin gelişimine olan katkısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir? sorularına yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretim görevlilerinden yazılı olarak elde edilen görüşler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Anketin ikinci bölümünde yer alan açık uçlu soruların her biri bir tema olarak düşünülmüştür. Öğretim görevlilerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veri iki ayrı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu sorulara verilen cevapların kodlanmasından alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen alt temaların güvenilirliğini saptamak amacıyla uzmanların görüş birliği ve görüş ayrılığında olduğu maddeler tespit edilmiştir. Temalar **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

kapsamında ortaya çıkan görüşlerin frekans ve yüzde değerleri tablo olarak sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten 35 İngilizce öğretim görevlisiyle sınırlıdır.

BULGULAR

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğretim görevlilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	30	85.71
Erkek	5	14.28
Toplam	35	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %85.71’inin (n=30) kadın ve %14.28’inin (n=5) erkek öğretim görevlilerinden oluştuğu görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin hizmet yılına göre dağılımı aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretim Görevlilerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
1-5	1	2.85
6-10	8	22.85
11-15	3	8.57
16-20	16	45.71
21-25	3	8.57
26-30	5	14.28
Toplam	35	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretim görevlilerinin %45.71’inin (n=16) 16-20 yıl arasında, %22.85’inin (n=8) 6-10 yıl arasında, %14.28’inin (n=5) 26-30 yıl arasında, %8.57’sinin (n=3) 11-15 yıl arasında, %8.57’sinin (n=3) 21-25 yıl arasında ve %2.85’inin (n=1) 1-5 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin dil öğretimi yaptıkları düzeye göre dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretim Görevlilerinin Dil Öğretimi Yaptıkları Düzeye Göre Dağılımı

Dil Düzeyi	N	%
A1	22	60
A2	4	11.42
B1	9	25.71
Toplam	35	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretim görevlilerinin %60'ının (n=22) A1 (Başlangıç) düzeyinde, %11.42'sinin (n=4) A2 (Alt orta) düzeyinde ve %25.71'inin (n=9) B1 (Orta) düzeyinde İngilizce öğretimi yaptığı görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin mezun oldukları okula göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretim Görevlilerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
İngilizce Öğretmenliği	17	48.57
İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	22.85
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	5	14.28
İngiliz Dil Bilimi	3	8.57
Mütercim Tercümanlık	2	5.71
Toplam	35	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretim görevlilerinin %48.57'sinin (n=17) İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu, %22.85'inin (n=8) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu, %14.28'inin (n=5) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümü mezunu, %8.57'sinin (n=3) İngiliz Dil Bilimi mezunu ve %5.71'inin (n=2) Mütercim Tercümanlık bölümü mezunu olduğu görülmektedir.

İngilizce Yazma Portfolyosu Ödevlerinin Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisi Gelişimine Sağladığı Katkıya Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Öğretim görevlilerinin anketin ikinci bölümünde yöneltilen 'İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce yazma becerisi gelişimine sağladığı katkıya yönelik görüşleriniz nelerdir?' sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen alt temalar Tablo 5 de sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı alt temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 5: İngilizce Yazma Portfolyosu Ödevlerinin Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisi Gelişimine Sağladığı Katkıya Yönelik Öğretim Görevlileri Görüşleri

Alt Temalar	N	%
Öğrencilerin yazma ürünlerindeki hatalarını düzeltmelerini sağlama	11	31.42
Kelime bilgisini geliştirme	8	22.85
Dil bilgisini geliştirme	7	20
Toplam	26	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretim görevlileri %31.42 oranında (n=11) İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin yazma ürünlerindeki hatalarını düzeltmelerini sağladığını düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili olarak öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Amacımız öğrencileri mümkün olduğunca hedef dilde etkin hale getirmek olduğuna göre dil öğreniminde writing ödevleri de doğal olarak çok önemlidir. En önemli katkının öğrencinin kendi kendine yazı üretimini gerçekleştirmeye zorlaması ve verilerin geri dönütlerde de hatalarını görüp kendi kendilerine tekrar düzeltip yazma şansı vermesi ve 2.kez geri dönütte de yaptığı düzeltmenin ne kadar doğru olduğunu görüp artık yanlış doğruya çevirmelerini sağlayacak ve bu düzeltmelerin de akılda kalıcılığı daha fazla olacaktır diye düşünüyorum. Bu düzeltmeler arkadaşlarının yanlışını düzeltme şeklinde de yapılarak öğrencilerin daha etkin hale gelip hatanın tespiti ve düzeltilmesinde rol almasıyla yapılan hataların kavranıp düzeltilerek doğrunun pekişmesinde büyük fayda sağlayacağını düşünmekteyim."

"Yazma portfolyolarının aşama aşama öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini takip etmemiz açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Cümle seviyesinden başlayarak paragraf ve essay yazımıyla devam eden sürecin basamak basamak gitmesi yazma portfolyolarının güçlü yönü diye düşünüyorum. Ayrıca symbol correction uygulaması da öğrencilerin hatalarını tanıyıp düzeltebilmesi kelime ve dil bilgisi gelişimleri hakkında da bilgi sağlamakta".

Öğretim görevlilerinin %22.85'i (n=8) İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili olarak öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmesinde çok avantajlıdır. Portföy örneklerine dayanarak portfolyo yazma beceri ürünlerini (örneğin en iyi arkadaşım, günlük rutinim, en sevdiğim gün ve diğerleri) bu yeni kelimeleri ve dilin mekanizmasını ezberlemek için çok önemlidir. "

" Sürece dayalı yazmayı ön plana çıkarması sebebiyle öğrenilen dil bilgisi konularını uygulamak, farklı kelime ve deyimleri kullanma deneyimi kazanmak için güvenli bir platform sağlıyor. 2.taslak yazımı öğrencinin kendi hatalarına yönelik farkındalığı artırmada önemli bir rol oynuyor."

Tablo 5 incelendiğinde öğretim görevlileri %20 oranında (n=7) yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin dil bilgisi gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"İngilizce yazma ödevleri dil bilgisi yapılarının, kelimelerin ve kelime gruplarının kullanılmasını sağladığı için dil öğrenimine katkısı çoktur. Öğrencilerimize, fikirlerini hedef dilde organize bir şekilde yazılı ifade etme olanağı sağlaması açısından gereklidir."

"Bildiği dil bilgisi ve kelimeyi topluca uygulama şansı bulmaları."

Öğretim görevlilerinin anketin ikinci bölümünde yöneltilen 'Öğrencilerinizin İngilizce yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlükler nelerdir?' sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen alt temalar Tablo 6 da sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı alt temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin İngilizce Yazma Portfolyosu Ödevlerini Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Alt Temalar	N	%
Öğrencilerin yazacakları konuyla ilgili fikir üretememeleri	12	34.28
Kompozisyon/paragraf yazma bilgisi eksikliği	12	34.28
Dil bilgisi eksikliği	10	28.57
Kelime bilgisi eksikliği	9	25.71
Noktalama işaretlerini doğru kullanamama	2	5.71
Toplam	45	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretim görevlileri %34.28 oranında (n=12) öğrencilerin yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlüğü yazacakları konuyla ilgili fikir üretememeleri olduğunu düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencilerimizin karşılaştığı güçlüklerden ilki, ne yazacağını, nasıl başlayacağını bilmemek. Sebebi yazılacak konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak ve fikirlerini nasıl organize edeceğini bilememek. Diğer bir sorun da doğru cümleler kurabilmede yaşanan sıkıntı. Öğrencilerimizin cümle bazında yazma pratiği olmadığında bu sorun yaşanıyor."

"Okuma eksikliğinden kaynaklanan fikir bulma sıkıntıları var."

Öğretim görevlilerinin %34.28'i (n=12) diğer bir güçlüğü kompozisyon/paragraf yazma bilgisi eksikliği olarak ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Paragraflara başlama, sıralama, sonuç bölümü yazma, bağlaçları doğru kullanabilme gibi bir çok problem yaşıyorlar."

"Öğrenciler nasıl yazmaya başlamaya gerektiğini veya farklı türlerde yazmakla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için zorlanıyorlar"

Tablo 6 incelendiğinde öğretim görevlileri %28.57 oranında (n=10) öğrencilerin yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlüğü dil bilgisi eksikliği olduğunu düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencilerin özellikle dil bilgisi açısından eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum."

"Öğrencilerin kağıtlarında dil bilgisi hataları çok görülüyor, bunların da daha çok yazarak giderilmesi gerekir."

Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) diğer bir güçlüğü kelime bilgisi eksikliği olarak ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencilerin yeterince okuma yapmadıkları düşünüyorum. Bu yüzden yazı yazarken kelime bilgileri yeterli gelmiyor."

"Öğrenciler yazarken hangi kelimenin bağlam için uygun olduğunu bilmiyorlar. Bununla birlikte kelime bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığını düşünüyorum."

Tablo 6 incelendiğinde öğretim görevlileri %5.71 oranında (n=2) öğrencilerin yanlış noktalama işaretleri kullandığını düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencilerin özellikle dil bilgisi açısından çok yetersiz olduklarını bununla birlikte kelime, imla, noktalama açısından da eksiklikleri olduğunu görüyorum."

"Öğrenciler cümle yapısını tam kavrayamadıkları ve cümlelerin nerede başlayıp biteceğini bilmedikleri için noktalama işaretlerini yanlış yerde kullanabiliyorlar. Özellikle uzun cümlelerde ya da bağlaç kullanılan cümlelerde" Öğretim görevlilerinin anketin ikinci bölümünde yöneltilen 'İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce yazma becerisinin gelişimine olan katkısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?' sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen alt temalar Tablo 7 de sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı alt temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğretim Görevlilerinin Yazma Portfolyosu Ödevlerinin Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisi Gelişime Olan Katkısını Artırmaya Yönelik Önerileri

Alt Temalar	N	%
Yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve artırılması	21	60
Ödev konularını öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçme	10	28.57
Öğrencileri okuma etkinliği yapmaya teşvik etme	10	28.57
Öğrencilere hatalarıyla ilgili dönüt verme	7	20
Teknoloji kullanımından faydalanma	2	5.71
Yazma stratejileri dersi yapma	1	2.85
Toplam	51	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %60 oranında (n=21) derste farklı yazma etkinlikleri yapılmasını önermektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Yazma derslerinin artırılması, pratiğe yönelik alıştırmaların artırılması gerektiğini düşünüyorum."

"Öğrencilerin günlük tutup bunu her gün arkadaşları ile değiş tokuş yapıp yazma hataları veya dil bilgisi hataları ile ilgili dönüt verebilir. Öğretmenle son olarak paylaşabilirler. Okul gazetesi olabilir. Kısa hikaye yazmaları için teşvik edilebilirler. Bir konu ile araştırma yapıp rapor yazıp bunu okul panolarına asabilirler. Böylece diğer öğrencilerden konu hakkında yazılı olarak fikir beyan edebilirler"

Öğretim görevlilerinin %28.57'si (n=10) yazma ödevlerinin hazırlanmasında öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesini önermiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencileri teşvik eden ve ilgi alanlarına yönelik writing taskleri yapılabilir."

"Konular daha çok ilgi alanları ve kişisel deneyimleri hakkında olabilir."

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %28.57 oranında (n=10) öğrencilere daha fazla okuma etkinliği yaptırılmasını önermektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrencilerimizin hem okuma hem de yazma şeklinde bol pratik yapmalarının yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyorum."

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir. 8

"Daha fazla kitap okumalarını öneriyorum. Çünkü ne kadar çok örnek makale ve yazı görürlerse o kadar yazma becerileri gelişir"

Öğretim görevlilerinin %20'si (n=7) öğrencilere hatalarıyla ilgili dönüt verilmesini önermiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Yazma ödevlerini çeşitlendirmek ve detaylı dönüt vermek."

"Dönütler gecikmeden verilmeli ve her bir öğrenciye dönüt için bireysel vakit ayrılmalı."

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %5.71 oranında (n=2) yazma etkinliklerini yaparken teknolojiye faydalanılması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Klasik kağıt-kalem dışında forum, blog gibi teknolojinin kullanılması faydalı olabilir ve ilgiyi artırabilir."

"Öncelikle öğrencilere farklı anlamlı ve yazma deneyimleri kazandırmak. Örneğin blog açmaları ya da elektronik poster hazırlamalarını istemek gibi.. "

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %2.85 oranında (n=1) yazma stratejileri dersi yapılmasını önermektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden biri görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Yazma stratejileri dersi verilmeli. Öğrenciler yazma stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenmeli"

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretim görevlilerinin İngilizce yazma portfolyosu ödevlerine yönelik farklı görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sorularına verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretim görevlileri %31.42 oranında (n=11) İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin yazma ürünlerindeki hatalarını düzeltmelerini sağladığını düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %22.85'i (n=8) İngilizce yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretim görevlileri %20 oranında (n=7) yazma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin dil bilgisi gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir.

Araştırma sorularının ikincisine verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara göre öğretim görevlileri %34.28 oranında (n=12) öğrencilerin yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlüğün yazacakları konuyla ilgili fikir üretememeleri olduğunu düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %34.28'i (n=12) diğer bir güçlüğü kompozisyon/paragraf yazma bilgisi eksikliği olarak ifade etmiştir. Öğretim görevlileri %28.57 oranında (n=10) öğrencilerin yazma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlüğün dil bilgisi eksikliği olduğunu düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) diğer bir güçlüğü kelime bilgisi eksikliği olarak ifade etmiştir. Öğretim görevlileri %5.71 oranında (n=2) öğrencilerin yanlış noktalama işaretleri kullandığını düşünmektedir.

Araştırma sorularının üçüncüsüne verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara göre öğretim görevlileri %60 oranında (n=21) derste farklı yazma etkinlikleri yapılmasını ve etkinlik sayısının artırılmasını önermektedir. Öğretim görevlilerinin %28.57'si (n=10) yazma ödevlerinin hazırlanmasında öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesini önermiştir. Öğretim görevlileri %28.57 oranında (n=10) öğrencilere daha fazla okuma etkinliği yaptırılmasını önermektedir. Öğretim görevlilerinin %20'si (n=7) öğrencilere hatalarıyla ilgili dönüt verilmesini önermiştir. Öğretim görevlileri %5.71 oranında (n=2) yazma etkinliklerini yaparken teknolojiye faydalanılması önermektedir.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

gerektiğini düşünmektedir. Öğretim görevlileri %2.85 oranında (n=1) yazma stratejileri dersi yapılmasını önermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin yazma portfolyolarına yönelik görüşlerini uygulamada karşılaştıkları güçlükler, portfolyo kullanımının başarıya etkisi ve portfolyo uygulamasına yönelik tutumları bakımından inceleyen çalışmalar olmasına rağmen bu araştırmanın soruları kapsamında öğretim görevlilerinin görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yazma portfolyosu öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili farkındalıklarına katkı sağlaması açısından önemlidir. Öğretim programında yer alan yazma portfolyosu ödevlerinin içerikleri incelenerek portfolyo ödevlerinin öğrencinin yazma becerisi gelişimine katkı sağlayacağı çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir. Bu kapsamda öğretim görevlilerinin görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçların bu çalışma ve düzenlemelerin nasıl yapılması gerektiği konusunda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Assaggaf, H.T.,& Bamahra, Y.S. (2016). The effects of portfolio use in teaching report writing: Efl students perspective. *International Journal of Applied Linguistics& English Literature*, 5 (3), 26-33.doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.26
- Banfi, C. S. (2003). Portfolios: Integrating Advanced Language, Academic, and Professional Skills. *ELT Journal*, 57(1), 34-42.
- Burnaz, E.Y. (2011). *Perceptions of efl learners towards portfolios as a method of alternative assessment: A case study at a Turkish university*. Yüksek Lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Caner, M. (2010). Students views on using portfolio assessment in efl writing courses. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10 (1), 223-236.
- Efendi, Z. (2017). Improving students' ability in writing English teaching by using portfolio assessment (An experimental study at smkn 1 Blangpidie). *Getsempena English Education Journal*, 4 (2), 152-163.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, E. (2009) *Portfolio implementation at Turkish university preparatory schools, and teachers' perceptions of portfolios and problems experienced with portfolio use*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Taki, S., & Heidari, M. (2010). The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian efl learners. *English Language Teaching*, 4 (3), 192-199. doi:10.5539/elt.v4n3p192
- Qinghua, L. (2010). The impact of portfolio-based writing assessment on efl writing development of Chinese learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33 (2), 109-116.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 100, 48-53.



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTME-ÖĞRETME ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

İsmail Düz
Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
İsmailduz25@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğretmenlikteki görev süresi, yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiği, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyi, okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşım değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Isparta il merkezinde yer alan ilköğretim kurumlarında ve Burdur il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden verilerin toplanması kapsamında örneklem yöntemi olarak basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 216 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının genel bilgilerini toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve öğretmen özyeterliklerini belirlemek için "Eğitime öğretme özyeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, özyeterlik, sosyal bilgiler.

THE CORELATION BETWEEN SOCIAL STUDIESTEACHERS BELIEFS TOWARDS AND THEIR TEACHING SELF-EFFICACIES

Abstract

Abstract The Correlation between Social Studies Teachers' Beliefs towards Learning and Their Teaching Self-Efficacies. In this study, it is aimed to examine there is a correlation between Social Studies Teachers' beliefs towards learning and their teaching self-efficacies varies across gender, professional seniority, how they gain experience of constructivist approach, the level of their ability to apply this approach and the approach they consider as widely-used at schools. This research identifying the correlation between Social Studies Teachers' beliefs towards learning and their self-efficacies is a descriptive study based on relational screening model. It is defined as a screening model aimed at identifying and/or degrees and covariance between two or more variables (Karasar, 2000). The population of this study consists of Social Sciences teachers working in secondary schools located in the city centre of Isparta and Burdur of Turkey. Simple random sampling is used within the scope of gathering data from the research population. This sampling is a method in which selected units are taken as sample by giving equal probability of selection to each sample unit. The meaning here of giving equal probability of being selected to each sample unit is that each sample from space is selected with equal probability (Çingir, 1994). As a result of the study, 216 scale forms are included in the assessment. As data collection tools, "Personal Information Form" prepared by the researcher is used to gather demographic variables, "Belief Scale towards Learning" is applied to determine the beliefs of teachers towards learning and "Teacher Self-Efficacy Scale" is employed to specify teachers' self-efficacies. As a result of the data obtained in this study, it is concluded that professional seniority,

how they gain experience of constructivist approach and the level of their ability to apply this approach all have significant effects on the beliefs of teachers towards learning. It is also observed that gender and professional seniority variables do not have an effect on teachers' self-efficacies.

Keywords: Belief towards learning, teacher, self-efficacy.

GİRİŞ

Tüm politik sistemler gelişme ilerleme ve kültürünü gelecek nesillere aktarma adına eğitim ve öğretime büyük bir önem vermiştir. Eğitim insanlık tarihiyle beraber ortaya çıkmış ve her toplumun gelişme adına vazgeçmediği bir olgu olarak günümüze kadar farklı değişimler yaşamıştır. Eğitim insanın doğumuyla birlikte başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreci incelediğimizde ilk çağlarda insanın varlığını sürdürebilmesi için doğayla mücadeleyi öğrenmesiyle başlamış günümüze doğru ise insanın kendini tanıması, kendinde var olan birtakım özelliklerin geliştirilmesi biçiminde bir değişim göstermiştir (Almış ve Yılmaz, 2011). Öğrenme ortamında başarıyı ve öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler hem öğrenen hem de öğretenden kaynaklanmaktadır. Eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi de hiç kuşkusuz ki öğretmen yeterlilikleridir. Kendi yeterliliklerinin farkında olarak yetişen, görev ve sorumluluklarının bilinciyle hareket eden öğretmenler daha başarılı öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayacaklardır. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ve bu sorumlulukları yerine getirme noktasında kendilerine olan inançları eğitim kalitesini olumlu anlamda etkilemektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, eğitim öğretim ortamının düzenlenmesinde, etkili materyal seçiminde, yenilikçi bir eğitim anlayışının oluşturulmasında, eğitim ortamında karşılaşılan sorunlara daha yaratıcı çözüm üretme noktasında daha başarılı olacaklardır (Kılınç ve Uygun, 2015). Eğitim öğretimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının gelişimi öğrencilerin eğitimini de olumlu manada etkileyecektir. Kendisine inanan, kapasitesinin farkında olan, yeterliliklerine güvenen öğretmenler eğitimin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayacak olan etmendir.

Özyeterlik inancı, bireyin öğrenme ve davranışlarını belirli seviyelere getirmek için kendisinde var olan kapasiteye olan inancıdır (Schunk, 1985). Başka bir ifade ile özyeterlik kişinin neleri yapabileceğine yeterli olduğunun düşünmesidir. Özyeterlik kavramı Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Daha sonraki yıllarda (1986) sosyal bilişsel teori olarak adlandırılan sosyal öğrenme kavramı daha çok bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkileşimlerini ve bunların öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Sosyal etkileşimde bulunan bireylerin çeşitli yaşantılar kazanırken hissetmiş oldukları becerebilme hissine özyeterliliklik denilmektedir (Ural, 2004).

Bandura'nın (1997) kuramı insan davranışının kaynağını bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin tutumlarında olan bir özdenetim mekanizması tarafından yönlendirilen ve bireylerin içinde bulundukları çevre ve toplumsal mekanizmanın hem üreticisi konumunda hem de ürünü konumunda olduklarını savunan bir bakış açısı getirmektedir (Senemoğlu, 2007). Özyeterlik bireyin gelecekte ortaya çıkması muhtemel durumlarla birlikte o olumsuzluklara karşı nasıl bir yol izleyeceği noktasında da var olan düşüncelerini de kapsar. Özyeterlik algısı ayrıca karşılaşılan problemin çözümünde ne kadar çaba harcanılacağı ve ne kadar ısrarcı olabileceğinde bir belirtisi olduğu vurgulanmıştır (Alabey, 2006). Özyeterlik inancı bireylerin yaşamlarını etkileyen ve yaşamış olduğu olaylarda ortaya koyacağı performans kapasitesini etkileyen ve bu performansın kapasitesi hakkında bireyin kendi kendine

düşünerek bir karar verme yetisinin kazanılmasıdır (Bandura 1994) . Özyeterlik kavramının özelliklerde ortaya çıktığı göz önüne alındığında bu kavramın öğretmenler üzerinde ne gibi etki yarattığı, eğitime öğretme noktasında etkileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmen özyeterliliği kavramına bakıldığında öğretmenlerin eğitime-öğretme yoluyla istedik sonuçlara ulaşmak için sahip oldukları becerilere yönelik algılarına öğretmen özyeterlik algısı denilmektedir. (Tschannen-Moran vd. 1998:2002)

Öğretmenlerin eğitime öğretme işini başarılı bir şekilde yürütmek için gerek duydukları etkinlikleri organize etme ve uygulama becerilerine olan inançlarına özyeterlik algısı denmektedir. Öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin eğitiminde önemli bir unsur olmakla birlikte bu özyeterliliğin hangi unsurlardan oluştuğu, hangi faktörlerin buna katkı sağladığı, öğretmenlerde özyeterliliğin belirli seviyenin üzerinde olması için hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin ortaya konması son derece önemlidir. (Akt: Çapri ve Çelikkaleli; 2008). Öğrencileri öğrenme ortamına çekmek, derse motive olmalarını sağlamak ve bilişsel açıdan gelişmelerine olanak sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından birçok yöntem kullanılmaktadır. Kuşkusuz bunların arasında en önemli olanlardan bir tanesi de eğitim öğretim ortamının düzenlenmesidir. Öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi bir ortamın hazırlanmasında öğretmen yeterliliğinin ve özyeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır (Yavuzer ve Koç, 2002).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitime-öğretme öz yeterliklerini incelemektir. Özyeterlik ile ilgili ulaşılan kaynaklarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumunu değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliklerinin araştırılması; öğretmenlerin eğitime-öğretme noktasındaki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesine ve sosyal bilgiler eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan çalışmalarda yol gösterici olacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar,2007).

Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Isparta ve Burdur il merkezinde yer alan ortaokul kurumlarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden verilerin toplanması kapsamında örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme (simple random sampling) her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Burada her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir (Çingir, 1994). Her bir örnekleme birimine eşit şekilde seçilme şansı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Büyükoztürk, 2012).

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	113	52,3
	Erkek	103	47,6
	Toplam	216	100
Öğretmenlikteki görev süresi	1-5	162	75,0
	6-10	30	13,8
	11-15	10	4,6
	16-20	8	3,70
	21 ve üzeri	6	2,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplam 216 kişiden oluşan örneklemin 113’ünü kadınlar, 103’ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev sürelerinin dağılımına bakıldığında ise 1-5 yıl arası 162, 6-10 yıl arası 30, 11-15 arası 10, 16-20 arası 8, 21 ve üzeri ise 6 öğretmenin yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Kan (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitme-öğretme öz-yetkinlik ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan ölçekte 4 alt boyut bulunmaktadır. Birinci alt faktör 8, ikinci ve üçüncü alt faktörler ise 5’er maddeden oluşmaktadır. madde toplam test korelasyon katsayıları 0,36-0,77, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı 0,93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. 5’li likert tipinden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 90’dır.

BULGULAR

Tablo 1: Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları Cinsiyete Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

	Öğrenmeye yönelik inanç	özyeterlik
valid	216	216
Missing	0	0
Mean	134,2535	80,9677
Median	132,0000	79,0000
Mode	118,00a	76,00
Skewness	,857	-,047
Std. Error of Skewness	,165	,165
Kurtosis	,593	-,272
Std. Error of Kurtosis	,329	,329

Öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kadın öğretmenlerin özyeterlik algıları puan ortalaması ($\bar{X}=80,59$) ile erkek Öğretmenlerin Öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları ($\bar{X}=81,29$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(215)}=-0,582$, $p>0,05$). Bu durumda cinsiyetin, öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 2: Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete ilişkin t testi tablosu

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Erkek	117	81,29	9,18	215	0,582	0,561
Kadın	100	80,59	8,42			

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Görev Yaptıkları Süreye Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır? Öğretmenlerin öz yeterliklerinin görev yaptıkları süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, 1-5 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($\bar{X}=80,15$), 6-10 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=81,80$), 11-15 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=83,27$), 16-20 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=84,77$) ve 21-üzeri yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=87,42$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(4-212)}= 1,985$, $p<0.05$). Bu durumda görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin özyeterlik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3: Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları süreye ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	607,429	4	151,857	1,985	0,098
Gruplar içi	16217,345	212	76,497		
Toplam	16824,774				

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Birikimini Nasıl Elde Ettiğine Göre Manidar bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, lisansüstü eğitimle sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($\bar{X}=81,35$), hizmet içi eğitimle sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=84,27$), bireysel çaba ile sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=79,06$) ve diğer grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=69,00$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($F_{(3-211)}= 2,974$, $p<0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda hizmet içi eğitim almışlar ile diğerlerini işaretleyenler arasında olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğretmenlerin özyeterlik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4:Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	679,474	3	226,491	2,974	0,033	Hizmet içi eğitim almışlar ve diğerleri
Gruplar içi	16071,410	211	76,168			
Toplam	16750,884					

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeyine Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, çok yeterli gören öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalaması ($\bar{X}=89,64$), kısmen yeterli gören öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=79,65$) ve yetersiz gören öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=75,77$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. ($F_{(2-214)}= 29,674$, $p<0.05$).

Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 5:Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3652,394	2	1826,467	29,674	0,000	Çok yeterli- kısmen yeterli ile yetersiz
Gruplar içi	13171,840	214	61,551			
Toplam	16824,774					

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Okullarda Yaygın Olarak Yapıldığını Düşündüğü Yaklaşıma Göre manidar bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalaması ($\bar{X}=79,70$) ile yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=86,71$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(215)}= -4,707$, $p<0,05$). Yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını

düşündüğü yaklaşımın öğretmenlerin özyeterlilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 6: Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma ilişkin t-testi tablosu

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Davranışçı Yaklaşım	178	79,70	8,34	215	-4,707	0,000
Yapılandırmacı Yaklaşım	39	86,71	8,73			

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitime öğretme özyeterlilikleri incelemek amaçlanmıştır. Öğretmen özyeterliliği eğitime öğretme ortamında göstermesi gereken performans ve eğitim ortamı düzenleyip başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine olan inancıdır. Öğretmen özyeterlilik algısı öğretmenin sınıf içerisinde eğitim adına yapmış olduğu bütün faaliyetleri etkileyen temel etkenlerden bir tanesidir. Araştırmada öğretmenin niteliklerinden olan özyeterlilik algısı belirli değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Barut'un (2011) yılında yapmış olduğu çalışmada ise görev süresi ve öğretmen özyeterlilikleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır. Yine ilgili araştırmalara bakıldığında öğretmen özyeterliliği ile meslekte geçen süre arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülecektir. Meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Ekici 2006), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Özerkan (2007), Karahan (2008), Üstüner (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşırlarken, Çapri ve Kan (2007) öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile meslekte geçen süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça özyeterlilik inançlarının da buna bağlı olarak olumlu anlamda geliştiğini görmekteyiz. Ayrıca araştırmada yine cinsiyet ve özyeterlilik arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Buna benzer olarak yapılan çalışmalarda da öğretmen özyeterliliği ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Özerkan (2007), Karahan (2008), Yılmaz (2008), Uzel (2009), Üstüner (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşırlarken, Yılmaz (2010) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiği arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre manidar bir şekilde

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 17 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

farklılaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını düşünülen yaklaşımın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri ile alakalı olarak yapılan bir araştırmada Zengin (2003), cinsiyet ve görevdeki süre değişkenleri ile öğretmenlerin özyeterlik dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

ÖNERİLER

- Öğretmen yeterlilikleri günümüz eğitim sistemi göz önünde bulundurularak yapılandırılabilir.
- Bu çalışma daha geniş bir örneklemle gerçekleştirilebilir. Ayrıca sadece sosyal bilgiler değil bunun yanında başka alanlarda çalışmanın evrenine eklenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitime öğretme özyeterliliklerinin ölçülmesi benzeri, farklı branşlardaki öğretmenlere de bu ölçekler kullanılarak uygulanabilir
- Yine bu çalışmanın benzeri, farklı branşta görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması ile de olabilir (tarih öğretmenliği, müzik öğretmenliği sınıf öğretmenliği, din kültürü öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği.) böyle bir çalışma sonucunda daha geniş kitlelere ve farklı branşlara ulaşılacağı için daha faydalı olacaktır.
- Öğretmen özyeterliliğini inceleyen araştırmalarda, yalnızca öğretmenin kendi öğretim açısından yeterliklerine ilişkin algıları değil, öğretmenin yeterliklerine ilişkin öğrenci, veli, uzman görüşleri gibi çevreden gelen değerlendirmeler çalışmaya daha farklı boyutlar katacaktır.
- Bu çalışmanın dışında yapılacak olan çalışmalarda öğretmenin yeterlilik inancını geliştirme adına yapılacak olan adımlar daha somut hale getirilebilir. Ayrıca, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine yapılan bu çalışma, farklı kademelerde bulunan öğretmenlere de yapılabilir
- Bu çalışmanın benzeri üniversitelerde farklı branşlarda bulunan akademisyenlere de uygulanabilir.
- Araştırma Isparta Burdur ili merkez ilçesindeki ilköğretim okulları ile sınırlandırılmıştır. Daha objektif sonuçlara ulaşmak adına Türkiye genelinde bulunan farklı okullara uygulanabilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde"11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1977) "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change", *Psychological Review*. 84 (2), 191–215.

Bandura, A., Telch, M. J., Vinciguerra, P., Agras, A., Stout, A. L. (1982) "Social Demand for Consistency and Congruence Between Self-Efficacy and Performance", *Behavior Therapy* 13, 694-701.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989) "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, S: 44, No: 9, s.1175.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A.nBandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies*. (pp.145). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2001) "Social Cognitive Theory: An Agentive", Department of Psychology, Stanford University, Annual Rev. Psychol. 52(1)n 26, Stanford, California.

Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)* , (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çapri, Burhan ve A. Kan (2007), "Öğretmenlerin kişilerarası özyeterlilik inançlarının hizmet Süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi," *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.3.(1) 63-83.

Çapri, Burhan ve Ö. Çelikkaleli (2008), "Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyeti program ve fakültelerine göre incelenmesi," *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,1(5):33–53.

Çıngı, H, 1994, Örneklem Kuramı, H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi, Beytepe.

Karasar, Niyazi (1999), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KaN, A (2002), "Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz-yetkinliğine yönelik Ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme öz-yetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (. 1) . 35-50.

Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, 12(29) 1-15.

Kılınç E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde güncel tartışmalar, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, (6/) 4.

Schunk, D. H.ve Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's selfefficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*–77, 313– 322. 100.

Schunk, D. H. (1981) "Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A self-efficacy Analysis", *Journal of Educational Psychology*, 73, 93–105.

Schunk, H. Dale & Pajares F. (2000) "The development of academic self- efficacy", chapretib A. wigfield & Eccles, Development of achievement.



Ural, Ozana (2004), "Öğretmenlik mesleğine giriş içinde M. Özdemir (Ed.) *Eğitimin Psikolojik Temelleri* (s107-133). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Yavuzer, Yasemin ve M. Koç (2002), "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme, *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.(1), 35-43.

Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C., Soran, H. (2004) "Öğretmen özyeterlik inancı" Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, 58 (5), 50-54.

Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C., Soran, H. (2004) "Öğretmen özyeterlik inancı" Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, 58 (5), 50-54.

"SORGULAMA TOPLULUĞU" NUN FELSEFİ VE KAVRAMSAL TEMELLERİ

Merve Çakır Kaytancı
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı
mervecakirkaytanci@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Ali Dombaycı
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı
dombayci@gazi.edu.tr

Özet

"Sorgulama Topluluğu" pek çok düşünürün fikirleriyle geliştirilmiş ancak Matthew Lipman tarafından felsefi sorgulama üzerine uyarlanmış bir öğrenme ortamıdır. Bu öğrenme ortamıyla toplulukla birlikte felsefi sorgulamayı gerçekleştirme, bunu gerçekleştirirken de eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme biçimlerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğrenme ortamında felsefi bir konuyu birlikte ele alması gereken bir topluluk ve bu topluluğun fikirlerinde ilerleyebilmesini sağlamak için de bir kolaylaştırıcı bulunur. Lipman'ın bu öğrenme ortamını oluşturmadaki sebeplerden ilki, nüfusu sürekli artan dünyada sınıflardaki öğrenci sayılarının da artması ve bu mevcutlarla Sokrates' in yaptığı gibi iki kişinin diyalogu şeklindeki felsefi sorgulama faaliyetinin gerçekleştirilemeyecek olmasıdır. İkinci sebep ise öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve bilgiyi beraber inşa etmelerini sağlamaktır. Böylelikle aynı anda pek çok öğrenci başkalarının deneyiminden öğrenme ve düşüncelerini diğer fikirlerle karşılaştırma fırsatını yakalayacaktır. Sorgulama topluluğunda amaç herkesin birbirinin "Sokrates"i olmasını sağlamaktır.

Bu çalışmada Matthew Lipman'ın "Sorgulama Topluluğu"na ve topluluğun kavramsal, felsefi temellerini oluşturan Sokrates, Leonard Nelson, C. Sanders Peirce ve Dewey'in düşüncelerine yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: Sorgulama topluluğu, toplulukla öğrenme, felsefi sorgulama, felsefe öğretimi.

PHILOSOPHICAL AND CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF "COMMUNITY OF INQUIRY"

Abstract

"Community of Inquiry" is a learning environment developed by the ideas of a great many thinkers but adapted by Mathew Lipman over philosophical inquiry. By means of this learning, it is aimed to carry out philosophical inquiry and to develop the forms of critical, creative and caring thinking while doing it. There is a facilitator for a community which must take a philosophical subject together in a learning environment and that this community must provide a progress in the views of this community. The first reason of Lipman in forming this learning environment is that the numbers of the students in classes in the world of which population is increasing and that the activity of philosophical inquiry cannot be carried out in a way of the dialogue of two persons with these total number just as

Socrates did. The second reason is to make students learn from each other and build knowledge together. In this way, a great many students will have an opportunity to learn from others' experience and compare their views with other views. The purpose of the community of inquiry is to make everyone "Socrates" of each other.

In the current study, the views of "the Community of Inquiry" and of Socrates, Leonard Nelson, C. Sanders Peirce and Dewey forming the conceptual and philosophical bases will be taken place.

Keywords: Community of Inquiry, learning in community, philosophical inquiry, teaching philosophy.

GİRİŞ

Sorgulama topluluğu öğrenme ortamı, mevcudu giderek artan sınıflarda sınıfın neredeyse tamamına aynı anda sorgulama faaliyetini, öğrenciyi bizzat bu işin içine katarak yapabilmeyi sağladığı için öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırmasına fazlasıyla katkı sunan bir yaklaşımdır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki en temel neden de bu yaklaşımın Türkçe literatüre kazandırılmasıdır. Konuyla ilgili Türkçe literatürde çok fazla doğrudan çalışma yer almamakta ve var olan çalışmalar da doğrudan Lipman'ın sorgulama topluluğu ile ilgili değildir ya da "Çocuklar için Felsefe" programını çalışma konusu edenler tarafından bir alt başlık olarak ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle Lipman'ın sorgulama topluluğunu ele almaya başlamadan önce sıklıkla kullanılan bu yaklaşımın felsefi ve kavramsal temelleri belirlenerek Lipman'ın düşüncelerinin tarihsel kökenlerini belirlemek önemli adımlardan biri olacaktır.

Sorgulama topluluğu temelleri Sokrates'e kadar dayanan ve Lipman tarafından Çocuklar için felsefe programı bağlamında son halini almış olan bir öğrenme ortamıdır. Matthew Lipman kendinden önce gelen filozofların düşüncelerini çağımız problemlerine uyarlayıp, günümüz koşullarına uygun yöntemlerle sorgulama topluluklarının nasıl olması gerektiğini, temel ilkelerini, soru türlerini vs. belirleyen kişidir.

Gelişen dünyanın çok yönlü düşünen, bilginin sahibi değil üreticisi olan bireylere ihtiyacı vardır. Bilgiye çok kolay ulaşılabilen bir dünyada artık bilmek kendi başına önemli değildir, bildiğini eyleme dökülebilmek ya da bilgiyi dönüştürebilmek önemlidir. Bilgi her yüzyıl değişen paradigma ile birlikte farklı şekillerde algılanmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda "kazanılan, edinilen, ezberlenen" bir şey iken günümüzde "üretilen, keşfedilen, aranılan, dönüştürülen" bir şey haline gelmiştir (Aydın, 2001). Bu bilgiyi dönüştürebilme işi yalnız felsefe alanında değil her alanda ihtiyaç duyulan bir yeni dünya insanının tavrıdır. Bilgiyi işlemek ise yalnızca bir kişiyle değil toplulukla yapıldığında ortaya çok daha farklı ve iyi sonuçlar çıkmaktadır. "*Bir elin nesi var iki elin sesi var*" atasözünde olduğu gibi sorgulama topluluğu öğrenme ortamı da bireyin sesinin başkalarıyla daha da güç kazandığını ve bu gücü ortaya koyabilmek için de toplulukla bir arada olmak, tartışma kültürünü kazanmak gerektiğini savunur. Bu başarılıldığında ortaya demokratik bir toplum çıkacaktır ve ortak problem çözme becerileri kazanmış bu toplum sorunlara değil çözümlere odaklanacaktır. Sorgulama topluluğu bu yeni dünya düzeninin sorgulayan, öğrenen, anlamlandıran, aktif, eylem halinde, kendinin farkında olan, toplumda kendi olarak yaşayan, kendini ve toplumunu geliştiren bireyini yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Dünyada nüfusun giderek arttığı ve eğitim ortamlarının eskisinden daha da kalabalık öğrenciler topluluğundan oluştuğu görülmektedir. Sorgulama topluluğu bize bu kalabalık sınıflarla da sorgulama yapabilmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bunu yaparken Sokrates gibi her öğrenciyle tek tek sorgulama faaliyeti yürütmek ve öğretmeni başrole koymak yerine her öğrenciyi birbirinin Sokrates'i yapmayı ve birbirlerini sorgulamayı öğretmeyi amaçlar. Yani temel amacı "*kitlelerin eğitimi*"ni gerçekleştirmektir. Bu eğitimi gerçekleştirecek olan kurum okuldur. Okul, devlet ile aile arasında bir ara kurumdur. Bu ara kurumun çocuğu her yönüyle geliştirmeyi amaç edinmesi gerekmektedir. İnsanın çok yönlü bir varlık olduğu unutulmamalı, tek bir yönüyle geliştirmek için çabalanmamalıdır. Eğitim kurumlarının ve ailelerin sıklıkla düştükleri hatalardan biri çocuğun fen bilimleri ve formel bilimler alanında başarılı olmasının en önemli şeylerden biri olduğu algısıdır. Oysa okuma, anlama, yorumlama becerilerinin olmadığı yerde diğer alanlarda da başarının sağlanamadığı gözlenmektedir (Boz, 2018). Ayrıca eğitim çocuğun yalnızca bilişsel alanda değil duyuşsal alanda gelişmesini de sağlamalıdır. Lipman da tüm bunları göz önünde bulundurarak bireyin her alanda gelişmesini önemsemiştir. Bilgiyi kullanıp "iyi düşünme"ye ulaşacak bireyi yetiştirmek için yaratıcı, eleştirel, özenli düşünme boyutlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme boyutu bilişsel iken özenli düşünme boyutu duyuşsaldır.

Lipman'ın felsefi sorgulama topluluğunu oluştururken fikirlerinden en çok faydalandığı filozoflardan ilki Sokrates'tir. Sokrates soru sorma ve sorgulama faaliyetini M.Ö. 4. yüzyılda başlatan bir filozof olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Sokrates'in yöntemini günümüze uyarlayan kişi ise Leonard Nelson'dur. Nelson, "Sokratik sorgulama yöntemi"nin ilkelerini ve kavramlarını oluştururken yalnızca Sokrates'in değil Kant'ın düşüncelerinden de yararlanmıştır. Sokratik konuşmayı sınıf içine ve eğitim alanına taşıyan Nelson'ın, sorgulama yöntemini eğitim alanıyla birleştirmesi kendinden sonra yapılacak çalışmalar için önemli bir adım niteliğindedir. Lipman'ın sorgulama topluluğunu oluştururken etkilendiği en önemli filozoflardan diğer ikisi de Charles Sanders Peirce ve John Dewey'dir. Peirce'in "*araştırmacılar topluluğu*" ve Dewey'in "*demokratik eğitim*"i doğrudan etkilendiği fikirler arasındadır (Kennedy, 2012).

YÖNTEM

Bu çalışmada literatürde "Sorgulama topluluğu öğrenme ortamı" ile ilgili yer alan çalışmaları incelemek amacıyla yöntem olarak "alanyazın incelemesi" kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasındaki en önemli sebeplerden biri sorgulama topluluğunun alanyazınını anlamaya çalışmak ve bu konuyla ilgili olarak yapılacak çalışmalara temel oluşturmaktır. Çünkü araştırmacı ya da araştırmacılar alanındaki konunun temellerini anlamadan, sonrasında gelecek araştırmalarını geçerli argümanlarla temellendiremez. (Boote & Beile'den aktaran Randolph, 2009). Bu yüzden bu çalışma gelecekte "sorgulama topluluğu öğrenme ortamı" ile ilgili yapılacak çalışmalara rehberlik etme amacına hizmet etmektedir.

Sokrates

Sokrates sorgulama topluluğunun temeli sayılan sorgulama ve soru sorma faaliyetini ilk defa M. Ö. 4. yüzyılda başlatan filozoftur. Sokratik sorgulamayı da felsefe tarihine kazandıran Sokrates, bilginin insan zihninde doğal olarak var olduğunu ve uygun sorular sorularak bu bilgilerin açığa çıkarılabileceğini iddia eder. Bu yüzden onun yöntemi bu var olan bilgileri açığa çıkarabilmek amacıyla soru ve sorgulama üzerine kuruludur. Onun yönteminin temel amacı bireylerin potansiyellerini keşfetmesini sağlamaktır. Bu keşfetme süreci kişiyi kendini tanıma ve anlamaya ulaştıracaktır. Sokrates'in üzerinde

en çok durduğu, Delphi tapınağının da girişinde yazan "*Kendini bil*" ifadesi, insanın kendini arama ve anlama çabasının bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın'dan aktaran Demirci, 2007).

Sokrates'in sorgulama yönteminin temeli, iki insan arasındaki karşılıklı fikir değiş-tokuşuna ve diyaloga dayanır (Demirci, 2007). Bu diyalogların içeriğine ve yapısına Platon'un Diyaloglar ve Sokrates'in Savunması eserleri aracılığıyla ulaşılmaktadır ve burada Sokrates'in farklı kişilerle kavramlar üzerinden yaptığı konuşmalar yer almaktadır. Bu konuşmalarda Sokrates muhatabının ele alınan konuyla ilgili bilgilerini uygun sorular sorarak açığa çıkarmaya çalışır. Diyalogların sonunda muhatapları aslında bildiklerini iddia ettikleri şeylerin öyle olmadığını anlar, bilgilerinin yanlışlığını ve hatalı akıl yürütmelerinin farkına varırlar. Sokrates'in bunu yapmaktaki amacı hakikatin en yalın ve açık haliyle ortaya çıkarılmasıdır. O kişileri toplum önünde bilgisizlikleriyle rencide etmeyi değil yanlışlıkların, tutarsızlıkların ve mantıksızlıkların sorular, sorgulamalar ve karşılıklı konuşmalar aracılığıyla ortaya çıkarılarak gerçek bilgiye birlikte erişilmesini amaçlar. Sokrates kişilerin zihninde zaten var olduğuna inandığı ve uygun sorularla açığa çıkardığı bu bilgilere erişme sürecine "*maiotik (doğurtma)*" der. Kendisini bilginin doğurtucusu olarak adlandırır ki burada anlatmaya çalıştığı şey var olan bir şeyi açığa çıkarmak için en uygun yöntemleri kullandığıdır (Aydın, 2008). Sokrates'in maiotik kavramıyla doğrudan bağlantılı bir diğer kavramı "*anamnesis (anımsama)*"dır. Sokrates'e göre insan dünyaya gelişinden itibaren bilgiyle donatılmış bir varlıktır ve bu da ruhun ölümsüzlüğünden kaynaklanmaktadır. Doğduğunda her şeyin bilgisine sahip olan ruh, kullanılmayarak unutulmaya başlanmış olan bilgileri, uygun sorular ve sorgulama ortamlarında yeniden hatırlar. Anamnesisin gerçekleşmesi maiotiğe bağlıdır. Sokrates'in bu kavramları açıklarken ebe metaforunu kullanması hayli önemlidir. O kendisini bilgiyi açığa çıkarmaya yardımcı olan kişi anlamında "*bilginin ebesi*" olarak adlandırır ki bu annenin karnında hazır bir şekilde dışarı çıkmayı bekleyen bebeğin ebe tarafından doğurtulması gibi insan zihninde halihazırda bulunan düşüncelerin doğurtulmasına işaret etmektedir. İnsan zihni de bir problem karşısında yeni düşüncelere gebe kalmakta ve problemi açık, net ve anlamlı hale getirme isteği arttıkça düşüncenin doğum sancılarını çekmeye başlamaktadır. Sokrates'in diyaloglarında kullandığı yöntem de buna benzemektedir. Ortaya attığı problemi muhatabının zihninde büyütür ve onun cevapları aramasına yardım eder. Bunu yaparken de karşısına tek bir muhatap alır. Çünkü bir ebe aynı anda birden fazla doğum yaptıramayacağı gibi Sokrates'de bilgiyi doğurtma işini yalnız bir kişiyle gerçekleştirebileceğini vurgular. En sonunda da hakikati muhatabının zihninden usta bir ebenin yaptığı gibi kolayca çekip alır. Onun çalışma odası insanın zihnidir.

Sokrates'in bu yöntemi kullanmasının nedeni nedir? Çünkü karşısında bilgisinin doğruluğuna kesin kanaat getirmiş ve hiç şüpheye düşmemiş bir halk vardır ve onlara, en emin oldukları konularda dahi bir şey bilmediklerini ya da bildiklerinin yanlış olduğunu göstermek istemektedir. Bunu yaptığına ise insanların bilgisizliklerinin farkına vararak herhangi bir konudaki bilgiye şüpheyle yaklaşacaklarını ve o bilginin doğruluğunu öğrenmeye ve araştırmaya çalışacaklarını düşünmektedir. Bununla ilgili görüşleri de özellikle Menon diyalogunda yer almaktadır. Menon diyalogunda Menon'un 'Erdem öğretilir mi?' sorusuna "Ben erdemini öğretilir bir şey olup olmadığını bırak, kendisinin ne olduğunu bile bilmiyorum." diyen Sokrates'in ilk üzerinde durduğu şey kavramların açıklığa kavuşturulmasıdır. Ona göre erdem ne olduğu konuşulmadan öğretilir olup olmadığı konuşulamaz (Platon, 2013).

Sokrates'in eğitimden beklentisi kişiye bilgi edindirmek değildir. Onun düşüncelerini göz önünde bulundurduğumuzda Sokrates için eğitimi bireyin kendini tanımasına, anlamasına, geliştirmesine, düşüncelerinin ve eylemlerinin farkında olmasına, potansiyelinin açığa çıkmasına yardımcı olması

gereken etkinlik olarak gördüğü söylenebilir. Yani Sokrates'in yönteminde onun bireyde inkişafın gerçekleşmesi için çabaladığı açıkça görülebilmektedir (Demirci, 2007).

Kişiler bir kez hataya düştüklerini fark ettiklerinde artık "*şüphe*"inde hayatlarındaki yerini kavrayacaklar ve bilgiye dair bu şüphelerinden kurtulmak için doğruları aramaya koyulacaklardır. Öğrenmek sonsuz bir çaba gerektirir ve insan bu çaba içinde olmayı, hakikat için göze alabilmelidir. Sokrates hakikate erişmek için insanın önünde hiçbir engel görmez. Bireyler gerekirse geleneğe ve otoritelere dahi karşı çıkabilmeli ve bunu akıl ve sorgulamanın önderliğinde yapabilmelidir (Kantarıcı, 2013). Sokrates için akıl ve sorgulama insanda kalıp yargılara ve yanlışlara meydan okuyabilme cesaretini de beraberinde getirecek olan güçtür.

Sokrates için bilgisine sahip olunan şeyin eylemde de kendisini göstermesi gerekir. O, "*bilmek eylemektir*" fikrinden yola çıkarak bilmenin kıymetinin kendini aksiyon alanında göstermesiyle paralel olduğunu savunmaktadır.

Leonard Nelson

Sokratik sorgulamanın eğitim alanına taşınmasındaki amaç öğrencilerin düşüncelerinin farkına varmalarını sağlamak, bir konuyla ilgili ne kadar bilgiye sahip olduklarını anlamak ve en önemlisi de bir kavram ya da sorgulama basamaklarını analiz edebilmelerine yardımcı olmaktır (Paul & Elder'dan aktaran Bozer ve Kurnaz, 2016). Düşüncelerinin farkında olan, onları yönetebilen, öğrenmeye açık olan ve doğru akıl yürütme ilkelerini kullanabilen bireyler yetiştirmek önce bireyin sonra toplumun faydasına olduğundan eğitimin en mühim gayelerindendir.

Sokrates'in sorgulama ile ilgili görüşlerine yüzyıllar sonra tekrar dikkat çekilmiştir. 19. Yüzyılda Kierkegaard tarafından tekrar gündeme getirilen bu görüşler 20. yüzyılda da Leonard Nelson tarafından ele alınmış ve kendisi Sokratik sorgulama yönteminin ilkelerini eğitim alanına kazandıran kişi olmuştur. Esasen Sokratik sorgulama Nelson öncesinde de gelenek halinde sürdürülen bir yöntemdir fakat Nelson onu bu geleneksellikten çıkarıp, ilkeleri ve özelliklerini çağın koşullarına göre yeniden ele alarak, yönteme şu an kullandığımız halini veren kişi olmuştur (Yücesoy, 2006).

Nelson Sokrates'in kendi yaşadığı dönemde büyük bir devrim olarak nitelendirebileceğimiz felsefi ve pedagojik tavrını önemseyen bir filozoftur. Sokrates'in bilginin dışsal bir öğretilere ihtiyaç duymaksızın planlı ve sürekli düşünüş ile açığa çıkabileceği fikrine katılır. Sokrates felsefeyi göklerden yere, sorgulamayı filozofların kendi aralarında gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaktan halkın arasına indirmiş, ilk iş olarak kavramların aydınlatılması gerektiğini söyleyerek düşüncenin açık-seçikliğini savunmuş bir filozoftur. Nelson için bu felsefi tavır hayran olunmayacak bir şey değildir. Pedagojik anlamda ise Sokrates'in amacının öğretici değil öğrenmeyi öğretici bir yapıda olmasının altını çizmektedir. Sokrates öğrencilerine bir bilgiyi doğrudan vermemekte, onlara bilginin kıymetini, bilgiye nasıl yaklaşacaklarını, neden her zaman öğrenmenin peşinden koşma cesaretini göstermeleri gerektiğini öğretmektedir. Bu yüzden Nelson'a göre o felsefe tarihindeki en kıymetli yerlerden birinde olmayı hak etmiştir (Krohn, 2006).

Sokrates bilgi ile donatacağı öğrencilerin görünüşte bilgili, entelektüel ve başarılı olacağını farkındadır fakat o bu bilgi aktarma işinin bir insanın tüm hayatını kurtarmayacağını da bilmektedir. Bu yüzden gayesi öğrencilerine merak, sorgulama ve araştırma özelliklerini kazandırarak onların ömürleri boyunca bilginin peşinde olmalarını sağlamaktır. Sokrates öğrencilerine başarılı bir kimlik değil sorgulayan bir

tavır bırakmanın derdindedir. Nelson için onun bu tavrı önemli olmakla birlikte Sokrates'in tüm görüş ve eylemlerini desteklemez. Ona göre Sokrates, diyaloglarına bakıldığında öğrencilerini kendi düşüncelerine çekmek isteyen bir yapıya sahiptir. Muhataplarının diyalog içerisinde uzun sorgulamalar yapmasına kimi zaman izin vermez ve kendi sorduğu sorulara kısa cevaplar vermelerini ister. Nelson, kendi yöntemini oluştururken Sokrates'in olumsuz gördüğü bu yanlarını almamış, sorgulamalarda bilgiye birlikte ulaşmak gerekliliğini desteklemiştir. Bunun olabilmesi içinde öğretmenin konuşmayı ve tartışmayı yönlendirici bir pozisyonda olmaması gerekir (Nelson, 2006).

Nelson Sokratik yöntemin ilkelerini oluştururken yalnızca Sokrates'ten değil Kant'ın düşüncelerinden de fazlasıyla etkilenmiştir (Boyacı vd., 2018). Bunu da Sokrates'in görüşlerinin bir kısmının bilimsel ilkelerle açıklanmamış olduğunu düşündüğünden ve gizli yönlerini ortadan kaldırmak istediğinden yapmıştır. Buna örnek olarak o anamnesis öğretisini gösterir. Sokrates bilginin hatırlandığını ve doğuştan olduğunu söylemiş fakat bunun tam olarak nasıl olduğunun ayrıntılarını vermemiştir. O bilgiyi daha çok metafizik bir güce bağlamaktadır. Fakat Nelson özellikle anamnesis öğretisi üzerindeki bu gizemi ortadan kaldırmak ve onu açıklığa kavuşturmak için Kant'ın düşüncelerine yaslanmıştır. Sokrates'in "anamnesis"ini Kant'ın "dedüksiyon"u ile açıklayarak onu bilimsel açıdan anlamlı bir hale getirmiştir (Nelson, 2006).

Nelson felsefenin yöntemini bilimin yöntemine yaklaştırmanın kolay olmadığını, nedeninin ise felsefe sorularının yapısından kaynaklandığını belirtir. Felsefe soruları görünüşte kolay gibi algılanan ve aslında o kadar da kolay verilebilecek cevaplara sahip olmayan, derin düşünme gerektiren sorulardır. O yüzden felsefe öğretmenlerinin öğrencilerine felsefeyi ve felsefe tarihini, bu soruları ezberletmeyi bırakması ve onlarda felsefe yapma, derin düşünme, soru sorma, sorgulama becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Nelson'a göre *"felsefe üzerine ders verme sanatı değil öğrencileri filozof yapma sanatı"*dır (Nelson, 2006). Nelson'un burada vurgulamaya çalıştığı şey filozofluğu bir iş olarak yapacak yetişkinler yetiştirmek değil filozofluğu yani sorgulama işini bir tavır olarak sergileyecek yetişkinler yetiştirmenin gerekliliğidir.

Ona göre en etkili felsefe öğretmeni soru soran ya da sorulara yargı bildirecek şekilde cevaplar veren öğretmen değildir. Etkili öğretmen öğrenciler arasında soru cevap oyunu başlatan, onlarda sorgulamanın ve eleştirel düşünmenin fitilini ateşleyen kişidir. Sokratik yöntem bazen öğretmenler tarafından yanlış yorumlanabilmektedir. Bu yöntemi bir öğretmen zihnine yalnızca "soru sorma" faaliyeti olarak kodlarsa sürekli olarak tek taraflı soruların sorulduğu bir yöntem haline almaya başlamaktadır. Bu da öğrencinin devamlı bir soru bombardımanına maruz kalmasına neden olmakta, soruyu soran öğretmen cevabı öğrenciden beklemekte, öğrenci cevap için normalden biraz fazla düşündüğünde de cevabı almadan soruyu geçiştirebilmekte ve yöntem verimli olmaktan çıkmaktadır. Nelson'ın tavsiyesi ise öğretmenin derste kendini bu kadar merkeze koymaması yönündedir. Öğretmen bir soru sorup tartışmayı başlatabileceği gibi ilk soruyu sorma ve tartışmayı başlatma işini de öğrencilere devredebilir. Örneğin derse şöyle bir giriş yapabilir: "Sorusu olan var mı?" (Nelson, 2006). Bu, öğretmenlerin genellikle konuları anlattıktan ve derisi bitirdikten sonra sordukları bir sorudur. Ama Nelson'a göre öğretmen daha dersin başında bir konu, bir kavram ya da bir problem vererek ya da hiçbir şey vermeyerek öğrenciye "Sorusu olan var mı?" diye sorduğunda öğrencide düşünme faaliyetini de başlatmış olacaktır. Bunun başlarda kolay olmayacağını, öğrencilerin soru sormayı bilmediğini ve öğretmenin sabırla öğrencilerden gelecek soruları beklemesi gerektiğini vurgular. Burada öğretmenin rolü öğrencilerden gelen iyi-kötü tüm soruları değil de en uygun olan soruları seçmek ve bu soruları

tartışmaya açmaktır. Yine verilen cevapları da soruyla anlamlı olacak şekilde açarak soruları tüm öğrencilere yöneltecektir.

Charles Sanders Peirce

Peirce'in felsefe literatürüne en büyük katkısı, "pragmatizm" terimini ortaya atması ve sistemini kapsamlı olarak ortaya koymasındır. Onun için pragmatizm salt bir faydacılık anlamında değildir, düşünceleri açık ve seçik hale getirme, sözcüklerin ve kavramların anlamlarını belirlemede kullanılan bir yöntemdir. Peirce, pragmatizmin izlerini Sokrates ve Kant gibi bazı filozoflara dayandırabileceğimizi ifade etmektedir (Türer, 2003).

Peirce'in kendi sistemi içerisinde üzerinde durduğu ve kendinden sonra gelen Dewey ve Lipman'ı etkilediği önemli kavramlardan biri "*tecrübe*"dir. Hatta Peirce için tecrübe bizim "*tek öğretmenimiz*"dir (Strand & Legg, 2019) Tecrübenin önemi düşüncelerin onların içerisinde gerçekleşiyor olmasından kaynaklanmaktadır. Peirce'e göre tecrübelerin değişimi ve gelişimi sağlayabilmesi için bireyin alışkanlıklarını değiştirebilecek cesaretle olması gerekir. Çünkü hayatlarımızı yönlendiren şeyler inançlardır ve onlarda zamanla alışkanlık haline gelirler. Bireyin ve toplumun ilerlemesi ancak yeni öğrenmelerle, yeni fikirlerle gerçekleşir ve bunu yapacak olan düşünmedir. Düşünmenin aktif olabilmesi içinde insanın hayata atılması ve hayat içerisinde eylem halinde olması gerekir. Zaten ona göre insan buna doğal olarak ihtiyaç duyan bir varlıktır (Türer, 2003). İnsanın hayatta kalabilmesi için alışkanlıklarını yeni durumlara göre düzenlemesi zorunludur. Tecrübeler düşünceleri, düşünceler yeni tecrübeleri sürekli olarak etkiler. Aralarındaki bu sürekli bağ sayesinde insan hayatı sonsuz zenginlikte deneyimler yaşama ihtimallerini barındırmaktadır.

Peirce'a göre öğretmen öğrencilerine bilgiyi aktaran değil farklı tecrübeleri yaşayabilmesi için fırsatlar sunan, ortamlar oluşturan ya da var olan tecrübe ortamlarından öğrencilerin yararlanabilmesi için onlarda "*öğrenme arzusu*"nu tetikleyen kişi olmalıdır (Peirce, 1989). Öğrencilerin düşünen, değişime katkı sağlayacak bireyler olması için tecrübelerinin farkında olmaları gerekir. Bu farkındalık merak ve gerçek şüphe ile doğrudan ilintilidir. Öğretmen öğrencilerine bu alışkanlıkları kazandırmak istiyorsa öncelikle kendisinin böyle olması elzemdir. Ona göre öğrenme arzusu aklın ilk kuralıdır (Haack, 1997). Öğretmen ancak merak, gerçek şüphe ve öğrenme arzusu içinde olduğunda öğrencilerini sorgulama yoluna sokmuş olacaktır (Peirce'den aktaran Strand, 2005).

Peirce'a göre, sorgulama ortamının oluşmasındaki en büyük engeller şunlardır (Cantens, 2006: 97):

- Apaçık gerçekler olarak sunulan "mutlak iddialar"da bulunmak.
- Bir şeyin insan bilgisini aştığını ve dolayısıyla bilinemeyeceğini iddia etmek.
- Bazı önerilerin temel ya da açıklanamaz olduğunu iddia etmek.
- Bazı yasaların veya gerçeklerin son ve mükemmel formülasyonunu bulduğunu iddia etmek.

Bir topluluk iyi bir sorgulama yapmak istiyorsa Peirce'in bahsettiği bu dört engel davranıştan uzak durmalıdır. Çünkü bu engeller kişide gerçeği öğrenme arzusunun oluşumuna ket vurur.

Peirce'a göre "*iyi öğretmen*" dediğimiz kişiler öğrenme arzusunu ve merakını hiç kaybetmeyen, bildiklerinden şüphe duyup doğrusuna erişmeye çalışan daimî öğrencilerdir. Öğretmenin kendi yanlışlarını ve hatalarını da görmesi ve kucaklaması önemlidir. Öğrencinin gözünde öğretmen her şeyi bilen pozisyonundan sıyrılmalı, her şeyi öğrenmeye çalışan bazen hatalar da yapan bir birey pozisyonuna yükselmelidir. Yani Peirce'e göre, sadece öğretmenlerin kendileri, "şüphe etme

istekliliğine" (veya entelektüel meraka) sahip olduklarında, öğrencilerinin öğrenme arzusu ya da gerçeği öğrenme isteğine ilham verebilirler (Chiasson, 2001).

Lipman'ın Charles Sanders Pierce'dan etkilendiği kavramlardan diğeri "*araştırmacılar topluluğu*" dur (Brent, 1998). Peirce'in araştırma topluluğu, bir tür yorumlayıcı topluluktur ve bu topluluk içindeki bireylerin hiçbirisi gözlemleyici değil, aktif katılımcı ve deneyicidir. Ona göre kişiler üzerinde çalıştıkları bilgi ile ilgili verileri çaprazlama olarak gözden geçirirler. Bu çaprazlama incelemeler, diğer topluluk üyeleri ve tabiat tarafından yapılır. Bu ikili yapı sayesinde bilimsel metot, diğer metotlar gibi dejenere olmaz (Türer, 2003). O yüzden felsefede de doğru ve dejenere olmamış bilgiye erişebilmek için bilimin yöntemini ve araştırmacılar topluluğunu kullanmak gerekir.

Peirce faydayı anlamlılık ile bağdaştırarak pragmatizmi bilimsel yöntemle uyarlamak için çabalamıştır (Bakır, 2008). İnsanın tecrübelerinden dersler çıkarabilmesi için mantığın anlam yorumuna ihtiyacı vardır (Brent, 1998). Bu yüzden Peirce felsefeyi mantığın yöntemlerine yaklaştırmaya ve felsefi doğrulara bu şekilde ulaşmaya çalışmıştır. Ona göre mantık ile insanın tecrübi davranışlarının anlamına erişmesi gerçekleşir. Ayrıca mantıksal düşünmenin en yüksek noktası "*gerçeği öğrenme isteği*"dir. Felsefe ve bilimle uğraşan bir insanın onların gerçeğini öğrenebilmek için mantığın akıl yürütme ilkelerine ihtiyacı vardır (Cantens, 2006: 97). Böylece Peirce, felsefe yapmak, bilimsel yöntem ve mantık arasındaki zorunlu ilişkide akıl yürütme ilkelerinin önemini konu edinmiş, bu Dewey'le olgunlaşmış ve Lipman'ın sisteminin de önemli dayanaklarından biri olmuştur.

John Dewey

Dewey için felsefe;yaşantının içeriğinde belirsiz olan şeyde kaynağını bulur. Amacı belirsizlik içindeki zorlukları saptama ve bunları aydınlatmadır. Ayrıca gerçek faaliyette doğru olup olmadıkları gözden geçirilmesi gereken varsayımlar ortaya atan bir düşünme biçimidir. Felsefe neredeyse kendisi hakkında bilince ulaşmış, yaşantıda yerinin, işlevinin ve değerinin genel olarak farkına varmış düşünme olarak da nitelendirilebilir (Dewey, 1996: 362-368). Felsefe insan yaşamının farklı yönleri arasındaki ilişkileri araştırmalı ve en önemli toplumsal sorunlarla ilgilenmelidir (Selvi, Sönmez ve Özüdoğru, 2014: 26).

Dewey, Peirce'in öğrencilerindendir ve o da hocası gibi pragmatist bir filozoftur. Onun pragmatizmi daha çok bilgi ile faaliyet, bilmek ile eylemde bulunmak arasındaki bağlılığa karşılık gelmektedir. Bu yüzden onun için en önemli kavramlardan biri "*deneyim*"dir. Okul da öğrenciye bilgiyi sunması gereken değil deneyim fırsatı vermesi ve davranış kazandırması gereken kurumdur (Yıldız'dan aktaran Demirel, 2019). Fakat yine de Dewey için önemli olan deneyimin niteliğidir. Her deneyim kıymetli davranışların kazanılmasına yol açmayabilir. Deneyimlerin kabul edilebilir olması ve başka deneyimlerin önünü açıyor olması, onu kıymetli hale getirir (Dewey, 2007). Ayrıca deneyimin gerçekleşmesi için bilinçli algılamının olması gerekir.

İnsanın deneyimlerini edineceği yer ise toplumdur. Onun varlığı ve eylemleri toplum içinde anlamlı hale gelmektedir. Eylemlerimiz yalnızca bizi değil toplumu da etkiler, çünkü biz aslında çevrede yaşayan değil *çevreyle yaşayan* varlıklarız görüşünü savunur (Dewey'den aktaran Talisse, 2016). Okul da toplumun bir parçasıdır ve bu parçanın içinde insanın kendi anlamlı benlik bütünlüğünü oluşturması gerekir. Okul öğrenciyi hayatın ve gerçekliğin içinden çekip almamalı aksine onu hayatın kendisiyle karşılaştırmalıdır. Okulun amacına ulaşabilmesi için toplumu tanıması, toplumun tüm kesimleriyle etkileşim içinde olması ve ortak ilgiler geliştirerek bu etkileşimi daha güçlü hale getirmesi önemlidir (Selvi vd., 2014: 27).

Dewey'e göre onun dönemindeki okullar sorgulamanın ne demek olduğunu bilmediklerinden öğrencilere yanlış sorgulamalar yaptırmaktadırlar. Okul öğrencilere sorgulamanın kendisini değil, daha önce sorgulanmış, olmuş, bitmiş, sonuçlanmış olayların ürünü üzerine sorgulamayı öğretmektedir. Oysa sorgulamanın ilkeleri öğretilirse öğrenci bu ilkeler aracılığıyla karşılaştığı her yeni durum için sorgulama faaliyetini yanında bir yönlendirici olmasa da devam ettirebilecektir (Lipman, 2003).

Dewey'e göre bilgi toplum içinde ve eylem halinde ortaya çıkan bir şeydir. Kişinin davranışlar sergilemesi ve bunların başkaları ve kendisi tarafından eleştiriye uğrayarak doğru davranışın seçilmesine doğru giden bir süreçle doğru bilgilere ulaşılabilir. O halde bilginin oluşabilmesi, sorgulamanın gerçekleşebilmesi ve eleştirel bir toplumun ortaya çıkabilmesi için toplumda olması gereken en önemli unsur "*demokrasi*"dir (Kennedy, 2012).

Demokrasi toplumda özgürlüğün sağlayıcısı ve koruyucusuyken, aynı zamanda da farklılıkları bir arada barındıran, onlara saygı duyan ve önemseyen bir unsurdur. O halde demokratik vatandaşlar yetiştirme görevi de topluma ve okula aittir. Çünkü etkili eğitim ancak araştırma, sorgulama ve ifade etme özgürlüğünün olduğu demokratik ortamlarda gerçekleşebilir. (Selvi vd., 2014: 27). Dewey bu "*demokratik eğitim*" fikri ile Lipman'ı fazlaca etkilemiştir.

Onun Lipman'ı etkilediği bir diğer düşünce ise sonrasında Lipman'ında kavramsallaştırdığı "*refleksif düşünme*"dir. Dewey düşünme biçimlerinden yalnızca eleştirel düşünme üzerinde durmamış ayrıca yaratıcı düşünmeyi ve yansıtıcı düşünmeyi de önemsemiştir. Bir bireyin yalnızca eleştirel, yaratıcı ya da yansıtıcı davranamayacağını, bunların kendi aralarında sürekli olarak dönüşlü bir etkileşim halinde olduğunu söylemiştir. Bir düşünmenin iyi olabilmesi için bireylerde tüm bu düşünme biçimlerinin gerektiği yerlerde devreye girmesi gerekir (Lipman, 2003).

Matthew Lipman:

Lipman, felsefe eğitiminin öğrenciye felsefe öğretmekten çıkıp felsefi tavır kazandırmaya yönelik olması gerektiğini söylemiş, bunun içinde Çocuklar için Felsefe (P4C) programını oluşturmuştur. Bu programın temel amacı felsefenin yalnız yetişkinler ve soyut düşünme yeteneğini kazanmış kişiler tarafından öğrenilebileceğini ve yapılabileceğini değil, çocuklar için de ulaşılabilir bir alan olduğunu ispatlamaktır. Çocuklar için felsefe programının kullandığı en temel öğrenme ortamı "*Sorgulama Topluluğu*"dur. Sorgulama topluluğun kişiye en fazla katkısı başkalarının deneyiminden öğrenme ve aynı zamanda düşünceleri diğer fikirlerle karşılaştırma ve onlara dayalı olma fırsatı sunmasıdır (Dombaycı, 2002). O bir sorgulama ortamında öğrencide tüm düşünme boyutlarını aktif hale getirebilmek gerektiğini savunur.

Lipman eserlerinde demokrasi ve eğitim ilişkisine odaklanmıştır. Dewey'in eğitim ve felsefe ile ilgili düşüncelerini eğitim alanına uygulamalı olarak yansıtmıştır. Aralarındaki farkta buradan kaynaklanmaktadır. Dewey fikirleriyle ilgili olarak bizlere uygulamaya dair örnekler sunmazken Lipman felsefe eğitimi alanına fazlaca örnek kazandırmıştır (Demir Çelebi ve Kenan, 2014). Felsefi tartışmaların gerçekleşeceği sorgulama topluluğu öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere pek çok hikâye kitabı yazmış ve bu hikâye kitaplarının her biri için nasıl çözümleneceğini, cümlelerin anlamlarına hangi açılardan bakılması gerektiğini, hangi söylemin hangi düşünme becerisini geliştireceğini açıklayan kılavuz kitaplar hazırlamıştır. Lipman felsefeyi, bir şeyleri anlamlandırmak ve öğrencileri düşünmeye

hazırlamak için mükemmel bir disiplin olarak görür (Lipman'dan aktaran Kennedy, 2012). Ona göre tüm diğer bilimlerin temelinde felsefi tavır olmak zorundadır.

Lipman düşünmeyi, çalışırken ellerin kullanılmasına benzetir. Ona göre nasıl ki insan çalışırken iki eli birbirinden farklı şeyleri aynı amacın farklı yönlerini gerçekleştirmek için yapıyorsa düşünce de aynı anda farklı boyutlarda çalışarak ortak amaca hizmet etmek için çalışabilir. Yani bir olayı farklı yönlerden görüp değerlendirmek ve yorumlayarak yargıya varmak çok boyutlu düşünmeyi gerektirir. Çok boyutlu düşünmenin okullarda geliştirilmesi için işe koşulması gereken en önemli düşünme boyutları Lipman'a göre eleştirel, yaratıcı ve özenli düşündür (Lipman, 2003). Eleştirel düşünmeyi çok ön plana çıkaran ve yalnızca eleştirel düşünmeye odaklanan eğitimcileri ve eğitim kurumlarını eleştirir. Ona göre birey her düşünme boyutunda geliştirebildiği zaman "*iyi düşünme (good thinking/doğru düşünme)*" özelliğini kazanmış olur.

Sorgulama topluluğu uygulamasında anlamın yapılandırılması önceliklidir ve çocuklar anlamın ortak yaratıcısıdır. Topluluk özellikle demokratik ortamın oluşturulması üzerine kuruludur. Çocuklar kendi fikirleri ile deneyimleri, diğerlerinin fikirleri ile deneyimleri arasındaki ilişki ve farklılıklar hakkında düşünür, karşılaştırma ve yorum yaparlar. Her çocuk topluluk tartışması içinde elde edeceği deneyimler ve fikirlerini ifade etme açısından eşit değere sahiptir (McCall, 2017).

Sorgulama topluluğunun 3 önemli ögesi vardır. Bunlar kolaylaştırıcı, topluluk ve uyarıcıdır. Kolaylaştırıcı toplulukla konuşmayı yürütecek olan kişidir. Kolaylaştırıcı konuşmanın tamamını kontrol altında tutan ve soruları soran kişi değil, konuşmada düzeni oluşturan, tartışmaların fitilini ateşleyen, uygun sorulmuş soruları seçen ya da uygun sorulmamış sorular ile cevapları açık seçik hale getirmeye çalışan kişidir.

Sorgulama topluluğu öğrenme ortamı şu şekilde oluşturulur: (Haynes'den aktaran Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018: 154).

- Rahatlama egzersizi yapma ve oturum kurallarını belirleme
- Sorgulamayı başlatmak amacıyla bir uyarıcı (hikâye, nesne, resim vb.) sunma
- Uyarıcı üzerine düşünülmesi için zaman verme
- Katılımcıların ilginç veya şaşırtıcı sorular düşünmesi için zaman verme ve soruların sorulması
- Sorular arasında bağlantı kurma
- Sorgulama sürecine girilmesi için sorgulama yapılacak soruyu seçme
- Soru hakkında düşünce geliştirme
- Birbirinin düşüncesini takip etme
- Oturum yöneticisi tarafından sorgulama yolları açmaya teşvik etme
- Tartışmayı ve süreci özetleyen ve kaydetmeyi sağlayan bir görsel oluşturma
- Süreci yansıtan özetleme yapma.

SONUÇ

Lipman'ın sorgulama topluluğu olarak adlandırdığı öğrenme ortamının ilk adımını atan filozof Sokrates olmuştur. Sokrates sorgulama metodunu ve soru sorma tekniğini kullanan bildiğimiz ilk filozoftur. Ayrıca bilginin insan zihninde var olduğunu ve doğurtma yöntemi ile tekrar açığa çıkarılabileceğini, unutulmuş bilginin bu şekilde anımsanabileceğini savunur. Nelson, Sokrates'in yöntemini çok beğenmiş fakat onu muhataplarını yönlendirmesi ve tartışmayı kendi istediği yere çekmeye çalışması açısından eleştirmiştir. Sokratik sorgulama yöntemini eğitim alanına uyarlayan Nelson bu yöntemi oluştururken

Sokrates dışında Kant'ın fikirlerinden de etkilenecek Sokrates'in kavramlarını daha bilimsel bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Felsefe öğretmenini de felsefe bilgisini aktaran değil felsefe yapmayı öğreten bir sanatçı olarak gören Nelson, bu düşüncesiyle kendinden sonra gelenleri oldukça etkilemiştir. Peirce'nin sorgulama topluluğuna en büyük katkısı "araştırma topluluğu" kavramını ilk kullanan kişi olmasıdır. Toplulukla araştırmanın önemine değinmiş, tecrübenin kıymetini vurgulamıştır. Ayrıca öğretimde merak ve gerçek şüphe gibi temel özelliklerin bulunmasının öğrencilerinde öğrenme arzusunu tetikleyeceğini savunmuştur. Felsefi sorgulamayı mantık alanıyla birleştirmeye çalışmasının etkileri Lipman'ın kendi programında da geniş bir şekilde görülmektedir. Peirce kendisinden sonra en büyük miras olarak öğrencisi Dewey'i bırakmıştır. Dewey'in sorgulama topluluğuna katkısı da özellikle insanın toplumsal varlık oluşu, demokratik eğitim anlayışı ve refleksif düşünmeyi önemsemesi şeklinde olmuştur. Zaten sorgulama topluluğun tarihine baktığımızda Lipman'ın Dewey'in düşüncelerinden çok etkilendiğini de görüyoruz. Dewey'den en büyük farkı ise sorgulama topluluğu ile ilgili çok zengin uygulama örnekleri bırakmasıdır.

Lipman'ın sorgulama topluluğuyla felsefe derslerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin felsefe dersine olan ilgilerini artırırken aynı zamanda onların iyi insan iyi vatandaş olarak tarif ettiğimiz bireyler olarak yetişmesine, toplumun demokratik yapısına katkıda bulunan, öğrenmeyi seven, sorgulayıcı, eleştirel, yaratıcı ve özenli bir anlayışa sahip olmasına katkılar sağlayacaktır. Ayrıca bu kazanılan davranış ve düşünme biçimleri kişinin yalnızca felsefe dersine ilişkin tutumlarını değiştirip başarılı olmasına değil; hem yaşantısı içerisinde kararlar alırken daha yetkin tavırlar sergilemesine ve hem de diğer derslerdeki başarılarının artmasına sebep olacaktır. Ancak problem çözme becerileri, sorun tespit edebilme yeteneği gelişmiş, analitik ve sentetik düşünme becerilerini kazanmış olan birey yeniçağın gerekliliklerine ayak uydurabilecek, değişim ve dönüşümü sağlarken yaşantısının sorumluluğunu alabilecektir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.

Bakır, K. (2008). Bir yöntem felsefesi olarak Pragmatizm. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 47, 153-162.

Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/560797> sayfasından erişilmiştir.

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.

Bozer, E. N. ve Kurnaz, A. (2016). Uyuyan zihinleri uyandırma: Sokratik sorgulama. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde, (s. 153-166). Konya: Çizgi Kitabevi.

Brent, J. (1998). *Charles Sanders Peirce: A life*. Bloomington: Indiana University Press.

Büyükalın, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel.

Cantens, B. (2006). Peirce on science and religion. *International Journal for Philosophy of Religion*, 59, 93-115.

Chiasson, P. (2001). *Peirce and Educational Philosophy*. Mats B. & João Q. (Eds.) The Commens Encyclopedia-The Digital Encyclopedia of Peirce Studies, from <http://www.commens.org/encyclopedia/article/chiasson-phyllis-peirce-and-educational-philosophy>.

Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (Ed.). (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Demir Çelebi, Ç. ve Kenan, S. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Yıldız International Conference On Educational Research And Social Sciences Proceedings Book*, (ss. 305-315).

Demirci, F. (2007). İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (Sokratik ve Platonik eğitim). *38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 9 (ss. 105-127).

Aydın, H. (2008). Sokrates'in felsefesi ışığında Sokratik yönetime analitik bir yaklaşım. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(16), 1-8.

Demirel, F. (2019). John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitimle ilişkilendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 52(3), 969-989.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (S. Otaran. Çev.). İstanbul: Başarı.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı. Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Dombaycı, M. A. (2002). *Ortaöğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından felsefe öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Dombaycı, M. A. (2014). Models Of Thinking Education And Quadruple Thinking. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 12-28.

Haack, S. (1997). The role of the FRR in Peirce's Philosophy. Jacqueline B. & Paul F. (Eds.) In: *The first rule of reason- The philosophy of Charles Sanders Peirce*. Ontario: University of Toronto press.

Kantarci, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 78-90.

Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, And Community Of Philosophical Inquiry. *Education & Culture*. 28(2), 36-53.

Kennedy, N. S. (2012). Lipman, Dewey, and Philosophical Inquiry in the Mathematics Classroom. *Education and Culture*, 28(2), 81-94.

Krohn, D. (2006). Sokratik konuşmanın teori ve pratiği. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-Tarih-Kuram-Uygulama* içinde, (s. 9-22). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. NewYork: Cambridge University.

Lipman, M., Sharp, A. M. (1980). *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany MARK*, Montclair: First Mountain Foundation.

Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, Matthew. (1995). "Good Thinking". *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15(2), 37-41.

McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek: İlk ve orta sınıflarda selsefi sorgulama*. (K. Gülenç. Çev.). Ankara: Nobel.

Nelson, L. (2006). Sokratik yöntem. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-Tarih-Kuram-Uygulama* içinde, (s. 37-80). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Peirce, C. S. (1989). *Writings of Charles S. Peirce, A chronological edition*, Volume 4(1879–1884). Justus Buchler (Ed.), Bloomington: Indiana University Press.

Platon. (2013). *Menon* (2.baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review, practical assessment. *Research & Evaluation*, 14(13), 1-13.

Selvi, K., Sönmez, B. ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 25-34.

Strand T. & Legg C.W. (2019). Peirce and Education, an Overview. Peters M. (Ed.) Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-287-532-7_571-1#howtocode.



Strand, T. (2005). Peirce on education: Nurturing the first rule of reason. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3), 309–316.

Talisse, R. B. (2016) Felsefenin yeniden inşası. (F. Demir. Çev.) *Marife*, 16(1), 179-191.

Türer, C. (2003). Charles S. Peirce'ün epistemolojisi. *Bilimname II*. 2, 23-52.

Yücesoy, S. (Ed.). (2006). *Sokratik Konuşma: Tarih-Kuram-Uygulama*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

www.jret.org



MATEMATİK DERSİNDE ÖYKÜLEME YOLUYLA ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI, KALICILIK VE MOTİVASYONA ETKİSİ

Pınar Ulupınar Özkuzukıran
Gazi Üniversitesi
pinarozkuzukiran@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı
Gazi Üniversitesi,
yucelk@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ortaokul 5. sınıf matematik dersi üçgenler ve dörtgenler konusunun Öyküleme Yöntemi ile öğretiminin akademik başarı, kalıcılığa ve motivasyona etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında bir devlet ortaokulunun 5.sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 25'i deney grubunda, 25' i kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda Öyküleme Yöntemi ile ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği mevcut yöntem ile ders işlenmiştir. Araştırmada deneysel desenlerden "Ön test, Son test Kontrol Gruplu Desen" kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci her iki grupta da beş hafta sürmüştür. Araştırmada 5. Sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerini karşılaştırmak ve ölçmek amacıyla Matematik Başarı Testi, edinilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla Kalıcılık Başarı Testi ve matematik başarılarına yönelik motivasyonunu ölçmek amacıyla Çetin Semerci tarafından geliştirilmiş olan "Başarı Odaklı Motivasyon Testi" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi, SPSS-22.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Öyküleme Yönteminin uygulanmakta olan mevcut yöntemle göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Öyküleme Yönteminin öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırmada mevcut yöntemle göre çok daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilere matematik başarısına yönelik motivasyonu ölçme amacıyla uygulanan motivasyon sonuçlarının hemen hemen aynı çıktığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Söccükler: Öyküleme Yöntemi, Matematik Öğretimi, Akademik Başarı, Kalıcılık, Motivasyon.

THE EFFECT OF TEACHING ON ACADEMIC SUCCESS, PERMANENTITY AND MOTIVATION IN MATHEMATICS COURSE BY STORAGE

Abstract

In this study, the effect of teaching the subject of triangles and quadrilaterals on the 5th grade mathematics lesson with the storyline method on academic success, permanence and motivation was investigated. The research was carried out with 50 students studying in the 5th grade of a public secondary school in the 2019-2020 academic year. 25 students were in the experimental group and 25 were in the control group. The lesson was taught with the Storyline Method in the experimental group. In the control group, the lesson was taught with the current method determined by the Ministry of Education. "Pre-test, Post-test Control Group Pattern", which is an experimental design, was used in the research. The implementation process of the research lasted five weeks in both groups. In the research, Mathematics Achievement Test was used to compare and measure the success levels of 5th grade students, the Persistence Achievement Test to determine the permanence

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 35 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

of the information acquired, and the "Success Focused Motivation Test" developed by Çetin Semerci to measure their motivation for mathematics achievements. Data analysis was done in computer environment using SPSS-22.0 program. According to the results of the research, it has been revealed that the Storyline Method is more effective in increasing the academic success of the students compared to the current method being applied. In addition, it has been observed that the Storyline Method is much more effective than the current method in increasing the permanence of the information students learn. It was concluded that the motivation results applied to students for measuring math motivation were almost the same.

Keywords: Storyline Method, Mathematics Teaching, Academic Success, Permanence, Motivation.

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde matematik dersinin verimli, kalıcı ve yararlı şekilde yapılması şarttır. Bugüne kadar matematik öğreniminin yetersiz olduğu, yapılmış olan sınavlardaki matematik dersi puanlarından ve teknoloji dalında istenen seviyeye varılamamış olmasından anlaşılmaktadır.

Daha çağdaş öğretim şekilleri ve tekniklere yönelmemiz, eskiden günümüze kadar süre gelen yöntemlerden daha iyi olacaktır. Ayrıca yapılan araştırmalarla öğretmenlerin öğrenme ortamında uygulayabileceği yeni yaklaşımlar geliştirilmektedir. Çağdaş öğretim şekillerinden birisi ise Storyline (Öyküleme) yöntemidir.

İskoçya devletinde geliştirilmiş öğretme ve öğrenme üzerine olan öyküleme yöntemi, kolaylıkla akılda kalıcı ilkesi üstüne oluşturulmuş, bilgi ve kavramların öğrenci tarafından anlamlandırılması adına kurulmuştur.

Bütün dersler tüm olarak ele alınmakta olup, dolayısıyla alınan dersler arasında kurulan bağlantılar da öyküleme de vurgulanmaktadır. Etkin öğrenme imkanı da öyküleştirmede ortaya konmaktadır. Buna ek olarak ise, öğrencilerin kendi öğrenimlerinden mesul olmaları da sağlanmaktadır (Hein, 1991). Böylece matematik öğretim amaçları ve öğretim ilke ve yöntemleri ele alındığında, öyküleme şeklinin bu amaçları yapabildiği bir yöntem olduğunu öngörmekteyiz. Öyküleme yöntemi öğrencinin gerek matematik dersindeki başarı düzeyini yükselteceğini gerekse de öğrencinin matematik dersine yönelik motivasyonunu pozitif yönde etkileyeceğini düşünmekteyiz.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın amacı, Ortaokul 5. sınıf matematik dersi üçgenler ve dörtgenler konusunun öyküleme yoluyla öğretimin akademik başarıya, motivasyona ve kalıcılığa etkisi nedir?

Çalışmanın alt amaçlarına varabilmek için şu sorulara cevap istenmektedir:

- 1) Deney grubu başarı testi ön test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney grubunda öyküleme yönteminin matematik dersindeki başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Kontrol grubunda mevcut uygulanmakta olan öğretimin, matematik dersindeki başarıya etkisine ilişkin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 4) Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7) Deney grubu kalıcılık başarı testi toplam puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 8) Deney grubu motivasyon ölçeğine ilişkin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 9) Kontrol grubu motivasyon ölçeğine ilişkin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 10) Kontrol ve Deney grubu motivasyon ölçeğine ilişkin son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Matematik eğitiminde son dönemlerde yapılmış olan çalışmaların yönlerini saptamak, çalışmacılara ve eğitimcilere, bilimsel tartışma ve sorgulamalarla alakalı yol gösterici olacaktır. Matematik eğitim ve öğretiminde bazı problemler olduğu birçok ülkede bilindiği gibi ülkemizde de olduğu bir gerçektir. Ne yapılması gerektiği matematik öğretiminde devamlı tartışma konusu olmuştur. Matematik bilimi ilerlemelere bağlı olarak içerikte oluşan değişimler, ilerleyen insan gereklilikleri, üstün düşünme yetisine barındıran, kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimci bireylerin yetiştirilmesine gerek duyulması gibi sebeplerle öğretimin daha etkili olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, yeni yöntemler literatürde bulunmaya başlamıştır.

Çalışma, öğretim faaliyetlerinin uygulayıcıları olan öğretmenlere yapabilecekleri faaliyetler yönünden örnekler ile yol göstereceği görüşünde olmaktadır. Matematik dersi öğretim programlarında bulunan farklı uygulama ve etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda uygulayıcılara örnek olması açısından öyküleme yoluyla öğretim mühim durmaktadır.

Sayıtlar

- 1) Örnekleme alınan öğrencilerin evreni yeterince temsil edebilecek durumda olduğu varsayılmıştır.
- 2) Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin benzer özelliklerde gösterdiği varsayılmıştır.
- 3) Uygulama aşamasında, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin kendi aralarında herhangi bir bilgi alış veriş olmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, 5. sınıf üçgenler ve dörtgenler konusunun öyküleme yöntemiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Matematik: Günlük hayattaki, problem çözme durumlarında yararlanılan hesaplama, sayma, ölçe gibi işlemlere matematik denmektedir (Baykul, 2006).

Günlük hayat problemi: Çoğul anlamda günlük yaşamla alakalı olabilecek matematik konusunun her kısmına ait problemlere günlük yaşam problemi denmektedir (Blum ve Niss, 1989).

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Hikâye Anlatım Tekniği: Hikâye anlatım tekniği pek çok alanda kullanılabilen öğretim stratejilerinden birisidir. Hikâye; “gerçek veya gerçeğe yakın olayları anlatan düz yazı” olarak tanımlanır (tdk.gov.tr).

Öykülerme Yöntemi: Disiplinler arası ve problem odaklı bir eğitim faaliyetidir, öğrenciler keşif, düşünce ve hareket yoluyla öğrenirler. Öğretmenler ve öğrenciler birlikte temalı bir hikaye üretirler ve öğrenciler tarafından tanımlanan insanlarla dolu kurgusal bir dünya geliştirilir (Ødegaard, 2002).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmaya konu olan öyküleştirme yöntemi ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir. Egan (1986), en iyi akıl düzenlemelerinin hikâye biçiminde olduğunu ve terimlere dayalı hikâye anlatmayı içeren bir ilköğretim matematik programının yapılandırılmasını önermektedir. Bu hikâyeler öğrencilerin matematiği daha iyi anlamalarına yardımcı olan yaratıcı seçenekler sunar. Bu açıdan bakıldığında son yıllarda, bilginin yapılandırılması ve öğrencilerin okul matematiği hakkında yazdıkları hikâyelerin sorgulanmasına verilen önem artmıştır. Yukarıda anlatılan ve matematikte yazma üzerine yapılan çoğu çalışmada matematik derslerinde yazma etkinliklerinden yararlanmanın eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır.

Björk Eiríksdóttir (1995), Strathclyde Üniversitesi’nde ki “Qualities of Storyline Method for Teaching in Primary Schools in Iceland” adlı yüksek lisans tezinde öyküleştirme yöntemini incelemiştir. Araştırmacının, öğrencilerin günlüklerinden ve yüz yüze görüşmelerinden yola çıkarak topladığı bilgiler, çocukların bu yaklaşımdan hoşlandıklarını ortaya koymuştur. Veliler ile yaptığı görüşmelerde, bu yaklaşımın çok işe yaradığı düşüncesine destek vermişlerdir. Ortaya çıkan görüşler doğrultusunda, araştırmacı bu yaklaşımın mükemmel olmadığını, hiçbir eğitim yaklaşımının da zaten mükemmel olmadığını belirtmiştir. Bunlar, sürecin öğrenci cevaplarına dayalı olması sebebiyle öğrenci merkezli bir eğitime imkân vermesi, öğrencilerin ilgisini artırması, planlamadaki esnekliğin öğretmenlere ders sürecini düzenlemede birçok kolaylık sağlaması, hem grupla hem de bireysel çalışmalara olanak tanınması olarak sıralamıştır.

Bruner (1996), matematiksel hikâyelerde, hikâye biçiminin şu dört özelliğinin kullanılabileceğini belirtmektedir:

- 1) Hikâyelerdeki olaylar arasında doğal bir ardışıklık vardır.
- 2) Hikâyeler gerçek ya da hayal ürünü olaylar hakkında olabilir.
- 3) Hikâyeler olağanüstü ve sıradan arasındaki ilişkiyi oluştururlar.
- 4) Bazı hikâyeler dramatik niteliğe sahiptirler.

Matematiksel hikâyelerde birinci özelliğe göre olaylar arasında ardışıklık kurulabilir ve böylece sebep sonuç ilişkileri işlenebilir. İkinci özelliğe göre matematiksel düşünme gerçek ve hayal ürünü arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim yeni sayı sistemlerinin öğreniminde görülebilir. Üçüncü özelliğe göre olağanüstü ve olağan arasındaki bağlantılar en az derecede zorluk bulundurulur. Dördüncü karakteristiğe göre dramatik nitelik hikâyenin niteliğini belirlemek için kişisel yargılamanın yer aldığı en zor kısımdır. Dramatik nitelikli çoğu hikâye matematik biliminde bulunmaktadır.

Hoffmann (2003)’in, Danimarka ülkesinde hemşirelik bölümünde öyküleştirme metodunu kullanmasıyla alakalı yapmış olduğu çalışmada, 30 hemşire bölümü öğrencisine yapılan öyküleştirme metodunda ulaşılan neticeler bulunmaktadır. Çalışmada öğrenciler hayali bir kahraman olan “Sofie Clausen” adlı

rolü canlandırmışlardır. Bu bağlamda kendi hastalarını öğrenciler kendileri oluşturmaktadır. Somutlandırmanın var olduğu bu çalışmada öğrenciler gerçekçi bakış açısıyla mesleğe atanmadan inceliklerini öğrenmişlerdir.

Güney (2003) ise, Hacettepe Üniversitesi'nde hazırlamış olduğu "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması" isimli bir çalışmada; ilköğretim 5. Sınıf öğretim programında yapılmış olan değişikliklerden önce bulunan Güzel Yurdumuz Türkiye ünitesi çalışmacısı tarafından öyküleştirme metodundan faydalanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaya göre yöntem; öğrencinin, düşünme, araştırma, işbirliği içerisinde çalışma, aşama içindeki somut şeylerden faydalanma ve sunma kabiliyetlerini ilerletmesi yönünden mühim olduğu savunulmuştur.

Kavramsal Çerçeve

Öyküleme Yöntemi

Anlatım yönteminin dayandığı eğitim yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin daha fazla sorumluluk almasını ve öğrenme sürecinde etkili olmasını sağlar (Yurdakul, 2005). Bu nedenle, yapılandırmacı öğretimde, öğrenci kendi kavramlarını yaratır ve sorunlara çözüm geliştirir. Bu sebeple yapılandırmacılıkta bilgi, hiçbir zaman kişiden bağımsız değildir.

Gerçek bir eğitim hayatı, bireyin gelecekteki yaşamını geçmişe ve günümüze göre şekillendiren ve aynı zamanda bireyin iç dünyası ile sosyal yaşam arasındaki çelişkileri içeren sürekli bir yeniden yapılanma faaliyeti olmalıdır (Dewey, 1938).

Yapılandırmacı Öğrenme Süreçlerinin Özellikleri:

- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamı
- Oluşturacak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bilgiyi yapılandırmayı kolaylaştırmak için nasıl öğrenildiği yansıtılmalıdır.
- Öğrenme için güvenli ortam oluşturulmalıdır.
- Öğrenen öğrenciler desteklendiği bir ortam oluşturulmalıdır
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Özgün öğrenme görevleri verilmeli ve gerçek yaşamı yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.(Demirel, 2003)

Okuyucuya gerçek ya da kurgusal bir olay hakkında kısaca yazılan düzyazı biçimindeki metinlere eski adı olan hikaye ve yeni adı olan hikaye denir. Öyküleme yöntemi öğrenenlerin öğrendiği yeni bilgilerin, önceki bilgi ve tecrübeleri ile yönlendirilmesi esasına dayanır. Bu aşamadan sonra çeşitli aktivite ve çalışmalarla bilgileri inşa edilmesidir. Bu yaklaşım özünde deneysel ve yapısaldır.

Hikâye anlatma yönteminin ilk ortaya çıktığı dönemde, "deneyim" kavramı dikkatle düşünülmüştür. Sosyal hayata katılırlar ve kendi deneyimlerinden yararlanırlar, çünkü kendileri tarafından anlaşılamazlar. Bu sebeple öyküleme yöntemi eğitimde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öykü anlatım tekniği uygulanırken şu konulara dikkat edilmelidir;

- İlgi çekici bir giriş yapılmalı,
- Gereksiz ve uzun ayrıntılara yer verilmemeli,

- Öykü uzunluğu ve anlatımın soyutluğu dinleyicinin yaşına uygun olmalı,
- Yeni kelime ve kavramlar öyküde öğretilebilir nitelikte ve yoğunlukta olmalı,
- Şişirme üsluptan kaçınılmalı,
- Öykü anlatımı ile ilgili zamanlama iyi yapılmalıdır (Şimşek, 2000).

Matematik öğretiminde öyküleme yöntemi oldukça önemlidir. Çünkü matematik öğretiminde, hikayeler öğrencilerin önemli kavramları öğrenmelerini ve matematiğin gerçek hayatta nasıl uygulanabileceğine dair bir örnek oluşturmalarını sağlar (Franz ve Pope,2005).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Ortaokul 5. sınıf matematik dersi üçgen ve dörtgenler konusunun “öyküleme yoluyla” öğretimin akademik başarıya, kalıcılığa ve motivasyona etkisinin belirlenmesi amacıyla ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır.



Şekil 1: Araştırmada Deney Grubuna Kullanılan Modelin Tasarımı

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini; Ankara merkez ilçesinde bulunan ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan A Ortaokulu 5. Sınıfta öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, 2019–2020 eğitim-öğretim sonbahar yarıyılında Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan A Ortaokulunda öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

Gruplar	Öğrenme Yöntemi	Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	Öyküleme Yöntemi	25
Kontrol Grubu	Mevcut Öğrenme Yöntemleri	25

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 5. Sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerini karşılaştırmak ve ölçmek amacıyla Matematik Başarı Testi, edinilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla Kalıcılık Başarı Testi ve öğrencilerin matematiğe olan motivasyonlarını yansıtmak amacıyla Başarı Odaklı Motivasyon Testi (Semerci, 2010) kullanılmıştır.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 40 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Araştırmanın Uygulanması

Sınıflar arasındaki başarılarla ilgili grup denkliliğini sağlamak için deney ve kontrol grubuna öğretime başlanmadan önce ön-test uygulanmıştır. Bu neticeler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının denk olduğu saptanmıştır.

Çalışmada, kontrol grubuna mevcut yöntemler kullanarak ders işlenmiştir.

Deney grubuna ise öyküleme metoduna uygun olarak hazırlanmış bir öğretim uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından , uzman görüşleri de alınarak etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler 23 ders saati içinde (5 hafta boyunca, haftada 4 ila 5 saat arası) uygulamaya geçirilmiştir. 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Süreç

- Konu ile ilgili öykü, araştırmacı tarafından sınıf içerisinde okundu.
- Öğrencilerden öyküde geçen konu ile ilgili kitaplardan araştırma yapmaları istendi.
- Öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılmasını ve araştırdıklarından elde ettikleri bilgileri kendi grubundaki kartona yazmaları istendi.
- Diyelim ki oyunu oynandı.
- Öykü ile ilgili Anahtar Sorular soruldu. Sonuca kendilerinin varmaları sağlandı.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi, SPSS-22.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Grupların erişim düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için bağımlı ve bağımsız örneklemeler için t-testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda alt problemler ile alakalı analizler bulunmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem "Deney grubu başarı testi ön test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt problemi çözme hedefiyle, kontrol grubu ve deney grubuna uygulanan ön test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Deney	25	11,36	3,65	27	-2,793	0,341
Kontrol	25	11,87	3,96			

$P < 0,341$

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin ön-test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır ($t(27) = -2,793$, $p < 0,341$). Deney grubunda bulunan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesi başarı seviyeleri ($\bar{x} = 11,36$) kontrol grubunda bulunan

öğrencilerin öğretim öncesi başarı seviyeleri ($\bar{x} = 11,87$) birbirine yakın değerler çıkmıştır. Bu durum deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem "Matematik öğretiminde öyküleştirme yönteminin öğrenci başarısına etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmişti. Deney grubuna ait veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t- Testi Sonucu

Testler	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Ön Test	25	6,96	2,44	19	-7,864	0,000
Son Test	25	18,46	4,76			

P < 0,05

Yukarıdaki tabloya bakıldığında deney grubunda bulunan öğrencilerin öğretim öncesi başarı seviyeleri ($\bar{x} = 6,96$) ile öğretim sonrası başarı seviyeleri ($\bar{x} = 18,46$) arasında anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir ($t(19) = -7,864$, $p < 0,05$). Bu bulgu, aritmetik ortalamalardan anlaşılacağı üzere öyküleştirme yönteminin, ünite kapsamındaki kazanımların öğrenciler tarafından kazanılmasında oldukça etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem "Matematik öğretiminde mevcut yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmişti. Kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Testler	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Ön Test	25	6,46	2,14	19	-5,617	0,000
Son Test	25	12,86	6,29			

P < 0,05

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları başarı düzeyi ($\bar{x} = 6,46$) ile öğretim sonrası başarı düzeyi ($\bar{x} = 12,86$) arasında manidar bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($t(19) = -5,617$, $p < 0,05$). Bu bulgu, mevcut yöntemlere dayalı öğretim uygulamalarının, ünite kapsamındaki kazanımların öğrenciler tarafından kazanılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem "Matematik öğretiminde öyküleştirme yönteminin mevcut yöntemlere göre öğrenci başarısı açısından bir farklılığı var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözme amacıyla, mevcut yöntemlerle ders işlenen kontrol grubu ve öyküleştirme yöntemiyle ders işlenen deney grubuna uygulanan son test sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Deney	25	16,46	4,76	38	-3,804	0,001
Kontrol	25	12,86	4,07			

P < 0,05

Tablo 5’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında manidar bir farklılık bulunmaktadır ($t(38) = -3,801$, $p < 0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrası başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{x} = 16,46$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim sonrası başarılarına ilişkin aritmetik ortalamalarından ($\bar{x} = 12,86$) oldukça yüksektir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin ünite kapsamındaki kazanımlarla sahip oluştukları düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha ileri bir safhada olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, öğrenci başarısına etkisi bakımından öyküleştirme yönteminin, mevcut yöntemlere dayalı öğretim uygulamalarından daha etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem “Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. İfade edilen alt problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlılığına Yönelik t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Deney	25	73,15	9,73	27	0,208	0,002

Tablo 6’de görüldüğü üzere deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($t(27) = 0,208$, $p > 0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrası kalıcılık puanları ($\bar{x} = 73,15$) yüksektir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem “Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. İfade edilen alt problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlılığına Yönelik t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Kontrol	25	31,26	4,11	14	0,056	0,705

Tablo 7’de görüldüğü üzere kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($t(14) = 0,056$, $p > 0,705$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrası kalıcılık puanları ($\bar{x} = 31,26$) düşüktür.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem "Deney grubu kalıcılık başarı testi toplam puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. İfade edilen alt problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 8' da verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulamadan Sonraki Kalıcı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Gruplar	N	X	S	df	t	p
Deney	25	73,15	9,73	40	0,102	0,003
Kontrol	25	31,26	4,11			

Tablo 8'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($t(40)=0,102$, $p>0,003$). Kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları ($x= 31,26$) düşük iken, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları yüksektir ($x= 73,15$).

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci Alt Problem "Matematik öğretiminde öyküleştirme yönteminin öğrencilerin matematiğe karşı oluşturdıkları motivasyona etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmişti. İfade edilen alt problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubunun Uygulamadan Önceki ve Sonraki Motivasyon Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t- Testi Sonucu

Uygulama	N	x	S	df	t	p
Ön Test	25	86,76	15,36	19	0,234	0,893
Son Test	25	86,26	14,45			

$P < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları motivasyon puanları ($x = 86,76$) ile öğretim sonrası motivasyon puanları ($x = 86,26$) arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($t(19)=0,234$, $p>0.05$). Bu bulgu, öyküleştirme yönteminin, öğrencilere matematiğe yönelik motivasyon oluşturmada etkili olmadığı sonucunu oluşturur.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem "Matematik öğretiminde mevcut yöntemlerin öğrencilerin matematiğe karşı oluşturdıkları motivasyona etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümüne ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubunun Uygulamadan Önceki ve Sonraki Motivasyon Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Uygulama	N	x	S	df	t	p
Ön Uygulama	25	87,84	11,62	19	0,344	0,707
Son Uygulama	25	85,31	15,36			

$P < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları motivasyon puanları ($x = 87,84$) ile öğretim sonrası motivasyon puanları ($x = 85,31$) arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($t(19)=0,344$, $p>0.05$). Bu bulgu, mevcut yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu alt problem "Matematik öğretiminde öyküleştirme yöntemi ile mevcut yöntemler arasında öğrencilerin matematiğe karşı motivasyonları açısından bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. İfade edilen alt problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulamadan Sonraki Motivasyon Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Gruplar	N	x	S	df	t	p
Deney	25	86,26	12,84	38	0,319	0,748
Kontrol	25	85,31	17,58			

Tablo 11'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son motivasyon puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır ($t(38)=0,319$, $p>0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrası motivasyon puanları ($x = 86,26$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim sonrası motivasyon puanları ($x = 85,31$) arasında fark yoktur. Bu durum deney grubundaki öğrenciler ve kontrol grubu öğrencileri arasında son motivasyon puanları arasında bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucuna göre, öyküleme yönteminin uygulanmakta olan yöntemle göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada, edindikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunda uygulanan mevcut yöntemlerin, akademik başarıyı artırdığı fakat kalıcılığı artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Öyküleme yönteminin ve mevcut yöntemlerin matematik motivasyonu artırmaya yönelik çokta etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

- Matematik öğretiminde öyküleme yöntemi mevcut yöntemlerle birlikte kullanılarak daha da geliştirilebilir.
- Matematik dersinde bilgilerin daha anlamlı öğrenmeler sağladığından öyküleme yöntemi tercih edilebilir.
- Matematik öğretiminde kalıcılığı artırmak için, öğrencilerden uygun konularda öykü yazmaları istenebilir. Bu öyküler öğrencinin kendi ürünü olduğundan öğrenme daha kalıcı olacaktır.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 45 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Sıkıcı ev ödevleri yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecekleri ve konuları tekrar edebilecekleri araştırma ödevleri verilebilir.
- Üniversitelerde öğretmen adayları yetiştirilirken programlarda yeni yöntem ve tekniklere mümkün olduğunca fazla yer verilmeli ve öğretmen adayları yeni yaklaşımlara açık, bilgiyi araştıran, bulan ve bünyesinde yoğuran yapıda yetiştirilmelidir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2003). Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası.

Akdal, P. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Prizmalar ve Ölçme Ünitesinin Aktif Öğrenme Yaklaşımına Uygun Olarak Öğretiminin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akpınar, B. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara: Data.

Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. The Turkish Online Journal Of Educational Technology (Tojet) ,2,1.

Altun, M. (2002). Matematik Öğretimi (10. Baskı). Bursa: Alfa.

Altun, M. (2005). Eğitim Fakülteleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi Dergisi. Bursa: Aktüel.

Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem.

Hein, George. (1991). Constructivist Learning Theory. Erişim:

Hoffmann, E. (2003). An Article About The Use Of Storyline Method, İn Sygepjeersken Magazine. Erişim: [Http://www.StorylineScotland.Com/2003/01/Storyline-To-Train-Nurses-InDenmark](http://www.StorylineScotland.Com/2003/01/Storyline-To-Train-Nurses-InDenmark), (26.05.2010-16.05).

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİ İLE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME ANLAYIŞLARININ BELİRLENEN DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Doç. Dr. Serhat Süral
Pamukkale Üniversitesi
serhatsural@gmail.com

İrem Savran
Pamukkale Üniversitesi
iremsavrn@gmail.com

Özet

2004- 2005 Eğitim- Öğretim yılı ile birlikte eğitim anlayışının değişmeye başladığı Türkiye'de esasici eğitim felsefesi düşüncesinden vazgeçilerek yapılandırmacı eğitim anlayışının kabul edilmeye başlanmasıyla, öğrenme öğretme sürecinin her basamağı ve ögesi bu yönde değişimler göstermeye başlamıştır. Öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıkların ve hazır bulunuşluğun daha çok dikkate alındığı, süreç değerlendirmesinin yapılmaya başlandığı görülmektedir. Ancak bu geçiş sürecinin, gelinen noktada tam olarak uygulanabildiği konusunda eksiklikler görülmeye devam etmektedir. Bu eksikliklerin ne yönde şekillendiği ve nasıl giderilmesi gerektiği konusunun ise öğretmen yetiştirme sürecinde giderilmesi, Türk Milli Eğitim sistemine daha sağlıklı katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile birlikte çalışmaya daha farklı bir boyut katabilmek amacıyla pedagojik formasyon almakta olan fen edebiyat fakültesi öğrencilerine Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği" uygulanarak farklı değişkenler üzerinde nasıl bir fark yarattığı görülüp, yorumlanarak bu yönde alana katkı sağlamak, araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı Anlayış, Geleneksel Anlayış, Pedagojik Formasyon.

THE INVESTIGATION OF THE LEARNING TEACHING APPROACHES OF PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS AND THE FACULTY OF EDUCATION BY DETERMINED VARIABLES

Abstract

2004 - 2005 year began to change in the educational approach with in Turkey by being accepted giving up constructivist educational approach of the esasic the educational philosophy of thought, every step and items of learning and teaching process has begun to show changes in this direction. It is seen that student-centered education, individual differences and readiness are taken into account more and process evaluation is started. However, deficiencies continue to be observed that this transition process can be fully implemented at the point reached. It is believed that the way in which these deficiencies are shaped and how they should be eliminated will help the Turkish National Education system to contribute to healthier education. Based on this idea, it was seen and interpreted how it made a difference on different variables by applying the "Learning and Teaching Approach Scale", which was adapted to Turkish students of science and literature faculty who are taking

pedagogical formation in order to add a different dimension to the study with the students studying in the education faculty. contributing to the field in this direction constitutes the purpose of the research.

Keywords: Constructivist Consept, Traditional Consept, Pedagogical Formation.

GİRİŞ

Toplunun, bireyin, konu alanın ihtiyaçlarından yola çıkıp, belli eğitim süzgeçlerinden geçirilerek sentezlenen hedeflerin, öğretim programlarına kazanımlar halinde yerleştirilmesi program geliştirme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturduğu bilinen bir gerçek olmasına rağmen, daha önemli olanın belirlenen bu kazanımların birey üzerinde davranışa nasıl dönüştürüleceğidir. Çünkü birey üzerinde kalıcı izli bir davranış değişikliği oluşturabilmek, öğrenilmiş davranışı ortaya çıkarabilmektedir. Edinilen bilgilerin yaşantılar yoluyla davranışa dönüşmesi ile birlikte, yapılandırmacı anlayış bu davranışların bireyin günlük hayatındaki işlevselliğini merkeze almaktadır. Yapılandırmacı anlayışın da etkilendiği pragmatist görüş, doğru bilginin bireye fayda sağlayan bilgi olduğu şeklinde (Değirmencioğlu, 2000; Kuzu, 2002; Bakır, 2006), bilgiyi tanımlıyor olması bilginin beceriye dönüşmesi gerektiğini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Yapılandırmacı anlayış ile birlikte bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Farklı bilim insanların da belirttikleri gibi, bilginin sadece hazır olarak aktarıldığı, öğrencinin çok fazla etkin kılınmadığı geleneksel öğrenme ortamlarının çağdaş eğitim anlayışı içerisinde artık kabul edilebilir bir durum olmadığı söylenebilirken; öğrenciye problem çözme becerisini öğretmek, onlara üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan yapılandırmacı eğitim anlayışı 21. yy eğitim anlayışını çok daha iyi yansıtmaktadır.

Yurdakul'a (2005) göre yapılandırmacılık anlayışta öğrenme, daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte anlamın ise gerçekliğin etkisi altında ya da doğrudan öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturduğu iddia edilmektedir. Benzer şekilde Akar ve Yıldırım (2004) yapılandırmacı anlayışı, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirdiğini, öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluk almasını ve karar verme sürecine katılmasının önemini algıladığını ve bireyin öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgileri oluşturduğunu söylemişlerdir. Siebert (2005) yaşamda ilerlerken sosyal değişimlerle birlikte akla uygunlukla ilgili algılamaya da değişikliğe uğrar. Bu nedenle yapılandırmacılıkta kesin bir öğrenme yerine, esnek, geliştirilebilir ve eleştirel bir öğrenme anlayışı bulunmaktadır.

Geleneksel anlayışın getirdiği öğretmen merkezli öğretimin yerine öğrenci merkezli öğretimin yer bulduğu yapılandırmacı anlayışın temelinde, daha önemli olan öğretmen öğrenci etkileşimini güçlendirmek yatmaktadır. Bilinmelidir ki; sınıf ortamını organize eden, tasarlayan ve uygulayan öğretmendir. Marlowe ve Page'in (2005) de ifade ettikleri gibi yapılandırmacı sınıflarda öğretmen;

kendi gelişimlerini izlemeleri, öğrenme ve nitelikli çalışma için ölçüt hazırlamaları ve kendilerini geliştirici plan hazırlamaları için öğrenenlere yardımcı olmalıdır. Aydın (2007) yapılandırmacı bir öğretmeni geleneksel öğretmenden ayırt ederken çağdaş eğitim anlayışındaki öğretmeni, öğretmeye teşvik eden bir rehber, öğrenmede deneyim ve ön bilgilerin önemini bilen, ezber gerektiren bilgiler aktarmak yerine, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünmeyi merkeze alan öğrenme öğretme ortamlarını yaratan kişi olarak tanımlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenmede öğretmen; bilgiyi oluşturma sürecinde öğrenciye rehberlik edip, öğrenciyi araştırma incelemeye teşvik eder. Öğrenme durumlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun bir ortam hazırlar. Öğrencilerin hipotez kurma ve farklı yorumlar yapabilme yeteneklerini destekleyerek bilgiyi yeniden yapılandırmalarına olanak sağlar. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmene ilişkin bakış açıları; başka bir ifade ile yapılandırmacı öğretmene ilişkin duyuşsal özellikleri eğitim uygulamalarını dolaylı olarak etkileyecektir (Küçüktepe ve Gürültü, 2014). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate almaması, onların duyuşsal yönde geliştirebilecekleri giriş davranışlarını önemsemekten derse başlaması, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyarken, yapılandırmacı anlayış tam bu noktada öğrencilere bir bütün olarak bakılması gerektiğini savunmaktadır. Bu düşünceyle birlikte, öğretmen öğretimi gerçekleştirirken öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimini de takip ederek tümel bir değerlendirmeyi planlamaya başlamıştır.

Demirel (2008), yapılandırmacı öğretmeni açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi şeklinde tanımlarken; Fer ve Cırık (2007) ise, öznel anlayış çerçevesinde yer alan yapılandırmacılığı içselleştirme ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenleyebilme rollerini öne çıkarmaktadırlar. Buna göre, pozitivist anlayışı benimsemiş bir öğretmenin uygulamada yapılandırmacı roller sergilemesi beklenmemelidir. Bu düşüncelerden yola çıkarak, öğretmenin geleneksel eğitim anlayışında yer alan sadece bilgiyi aktaran, sınıf yöneten ve akademik başarıyı ürün olarak görüp bunu değerlendiren rollerden sıyrılarak, çok değişkenli rollere büründüğü yapılandırmacı eğitim anlayışını özümsemesi, içselleştirmesi çağdaşlığın, yeniliğin, pragmatist düşüncenin gerekliliği olarak görülmelidir.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde yer alan eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon programına dahil olan fen edebiyat fakülteleri kapsamında öğrenim gören öğretmen adaylarının geline nokta, mesleki anlamda nasıl bir öğrenme öğretme ortamı oluşturacakları yönünde eğitimleri ve öğrendiklerini uygulamaya dökebilecekleri ortamların yaratılarak öğrendiklerini beceriye dönüştürmeleri kuşkusuz öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin temel amacıdır. Öğretmen adaylarının aldıkları ya da almakta oldukları mesleki derslerin ışığında geleneksel ya da yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik algılarının ölçülerek, onları daha etkili ve verimli şekilde eğitebilmek ve onlara yol gösterici olabilmek bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

2019-2020 Eğitim- Öğretim yılında öğrenim gören Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören, aynı zamandan pedagojik formasyon sertifika programına dahil olan öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik algılarının belirlenen değişkenlere göre incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışları belirlenen değişkenlere göre ne düzeydedir?

Alt Problemler

1. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?
3. Geleneksel eğitim anlayışı, belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - a) Öğrenim gördükleri fakülte,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Sınıf düzeyi,
 - d) Başarılı olarak tamamlanan ders sayısı,
 - e) Bakış Açısı
 - f) Öğretim Tercihi
 - g) Yapılandırmacı eğitim anlayışı, belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Geleneksel eğitim anlayışı, belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - a) Öğrenim gördükleri fakülte,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Sınıf düzeyi,
 - d) Bakış açısı,
 - e) Belirtilen ifade,

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma kapsamının evren ve örneklem sayıları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması ve verilerin analizi için kullanılan testler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Gall, J.; Gall, M.D. ve Borg, 1999).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden pedagojik formasyon programına dahil olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Benzer şekilde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin gerekçesi ise, mesleki eğitim derslerinin belli bir kısmını almış olmaları gerektiği içindir.

Buna göre araştırma kapsamına alınan evren sayısının 2750 olduğu tespit edilirken; oransız eleman örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada örneklem sayısının Balcı'nın (1995) en az 312 olması

gerektiği görülmüştür. Çalışmada 314 öğrenciden veri toplanarak hedeflenen örneklem sayısına ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanma Aracı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarının belirlenmek amaçlandığı bu çalışmada Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği) Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma Hong Kong'da 385 gönüllü öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olarak adlandırılan bu faktörlerden yapılandırmacı anlayış boyutu 12 maddeden, geleneksel anlayış boyutu 18 maddeden oluşmuştur. Otuz maddeden oluşan ölçek Doğrulamalı Faktör Analizine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları uyumlu bir modele (GFI = 0.93, AGFI = 0.91, RMR 0.50, RMSEA 0.54) işaret etmiştir.

Tablo 1: Öğrenme Öğretme Anlayışları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

		Türkçe Uyarlama Çalışması (Aypay,2011)	Mevcut Örneklem (N=314)
Yapılandırmacı Anlayış Alt Boyutu	12 Madde	.86	.74
Geleneksel Anlayış Alt Boyutu	18 Madde	.84	.79
Toplam	30 Madde	.84	.77

Kullanılacak ölçeklerde; ön deneme çalışmaları için 0,60, temel çalışmalar için 0,80 ve uygulamalı çalışmalar için 0,90-0,95 güvenilirlik oranlarının gerekli olduğu belirtilmiş; sosyal bilimlerde yapılan araştırmanın türüne göre güvenilirlik katsayıları değişmekle birlikte, bilimsel içerikli çalışmalarda 0,70 ve yetenek, ilgi ve beceri gerektiren çalışmalarda kullanılacak ölçekler için ise 0,85 düzeyinde bir güvenilirlik katsayısı istenmektedir (Şencan, 2005). Yapılan çalışmada ölçeğin tüm maddelerine yer verilerek yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasının güvenilirlik analizi sonucuna göre Cronbach Alpha değeri .84; mevcut uygulamanın güvenilirlik analizi sonucuna göre Cronbach alpha değeri .77 olarak ölçülmüştür. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Bunun yanında ölçeğin alt boyutlarına göre güvenilirlik katsayılarına bakıldığında örneklem grubundan genel anlamda yeterli güvenilirlik katsayılarının elde edildiği yorumu yapılabilir.

Verilerin Analizi

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarının fakülte, sınıf düzeyi, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı, bakış açısı, cinsiyet, alana katkı, öğretim anlayışı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için öncelikle bu değişkenlere Kolmogorov- Smirnov testi uygulanarak parametrik değerler gösterip göstermediği test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ile bir örneklemde elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılır. "p" değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması ($p < 0.05$) non-parametrik; $p > 0.05$ durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir (Can, 2014).

Tablo 2: Örneklem Grubunun Belirlenen Değişkenlere Göre Frekans Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Fakülte			
	Pedagojik Formasyon	89	28.3
	Eğitim Fakültesi	225	71.7
Sınıf Düzeyi			
	3.Sınıf	221	70.4
	4.Sınıf	93	29.6
Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı			
	2 Ders	21	6.7
	3 Ders	32	10.2
	4 Ders	78	24.8
	5 Ders	131	41.7
	6 Ders	33	10.5
	7 Ders	19	6.1
Bakış Açısı			
	Tümevarımsal	209	66.6
	Tümdengelimsel	105	33.4
Cinsiyet			
	Kız	246	78.3
	Erkek	68	21.7
Alana Katkı	(Sadece Pedagojik Formasyon Grubunu Kapsar. N=89)		
	Evet	79	88.8
	Hayır	10	11.2
Öğretim Tercihi			
	"Materyal tasarlarım."	69	22.0
	" Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."	141	44.9
	" Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."	66	21.0
	" Dersi kendim anlatırım."	38	12.1
GENEL TOPLAM		314	100

Örneklem grubuna bakıldığında tüm değişkenlerin frekans dağılımları görülmektedir. Her değişkene ayrı ayrı bakıldığında bir grupta yığılma olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre eğitim fakültesi ve 3.sınıfta öğrenim gören, meslek bilgisi derslerinden 5 tanesinde başarılı olmuş, tümevarımsal bakış açısını tercih eden, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi anlayış edinen ve kız öğrencilerde belli bir yığılmanın olduğu söylenebilir. Bunun yanında pedagojik formasyon grupları için sorulan, bu programın size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? sorusuna 89 kişiden 79 öğrencinin evet cevabı verdiği yine elde edilen bulgular arasındadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere yanıt bulmak amacıyla yapılan analizlere ve bu analizlerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Öğretme Anlayışlarına Yönelik Katılma Dereceleri

Araştırmanın birinci alt probleminde "Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?" sorusu sorulmuştur. Buna göre fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören ancak bunun yanında pedagojik formasyon programına dahil olmuş ve dersleri almakta ya da tamamlamış öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3: Öğrenme Öğretme Anlayışları Ortalama Puanları

Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss	Katılma Düzeyi
M1 Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir	89	4,58	,540	Tamamen Katılıyorum
M30 Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	89	4,49	,676	Tamamen Katılıyorum
M3 Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	89	4,44	,602	Tamamen Katılıyorum
M11 Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	89	4,37	,629	Tamamen Katılıyorum
M4 İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	89	4,35	,641	Tamamen Katılıyorum
M6 Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	89	4,28	,723	Tamamen Katılıyorum
M15 Her çocuk biriktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir	89	4,17	,920	Katılıyorum
M28 Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	89	4,10	,724	Katılıyorum
M22 İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler	89	4,08	,968	Katılıyorum
M25 İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	89	3,97	1,112	Katılıyorum
M27 Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	89	3,96	,999	Katılıyorum
M17 Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı etmektir.	89	3,72	,904	Katılıyorum
M19 Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	89	3,71	,968	Katılıyorum
M10 Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	89	3,58	,837	Katılıyorum

M12	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar	89	3,52	,841	Katılıyorum
M29	Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	89	3,52	,967	Katılıyorum
M20	Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	89	3,51	,906	Katılıyorum
M13	Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir	89	3,48	1,024	Katılıyorum
M5	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	89	3,18	1,051	Az Katılıyorum
M24	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	89	3,10	,918	Az Katılıyorum
M9	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	89	3,02	1,158	Az Katılıyorum
M14	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	89	2,89	,982	Az Katılıyorum
M21	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir	89	2,83	1,058	Az Katılıyorum
M16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	89	2,75	1,121	Az Katılıyorum
M23	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	89	2,67	1,223	Az Katılıyorum
M26	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	89	2,57	1,214	Katılmıyorum
M7	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	89	2,53	1,109	Katılmıyorum
M8	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	89	2,40	1,095	Katılmıyorum
M2	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	89	2,00	,941	Katılmıyorum
M18	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır	89	1,72	1,138	Hiç Katılmıyorum

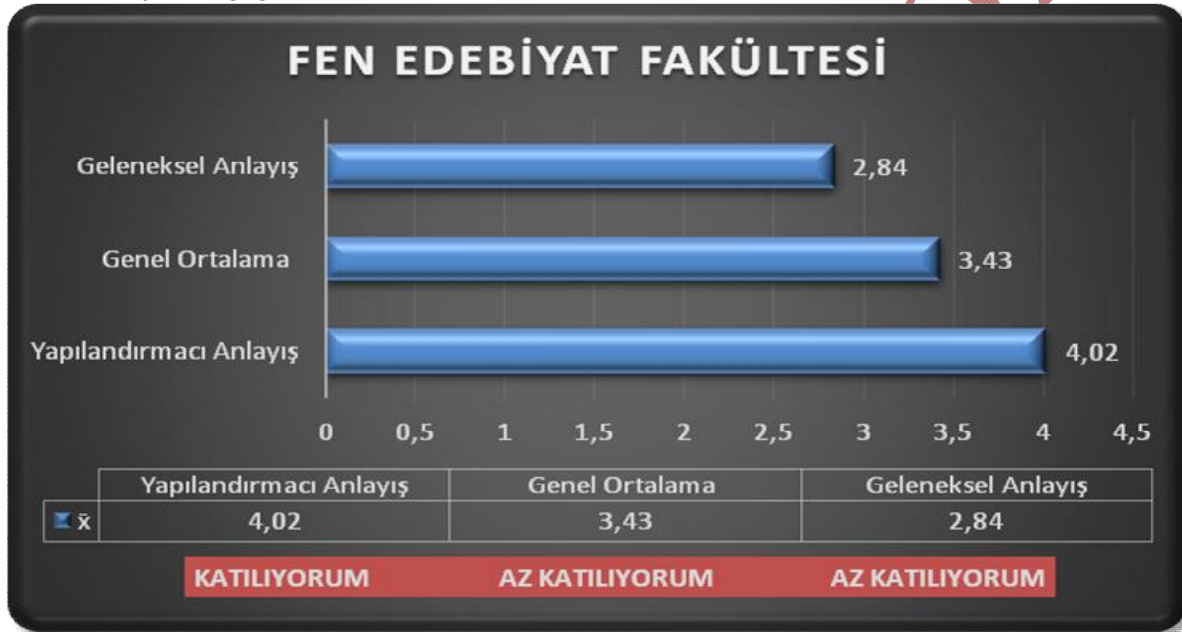
GENEL ORTALAMA

89 3.44 .932 KATILİYORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde fen edebiyat fakültelerinde öğrenim görürlerken aynı zamanda pedagojik formasyon programına dahil olan öğrencilerin almış oldukları meslek bilgisi dersleri kapsamında öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik uygulanmış olan ölçekten elde edilen verilere göre **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.** 54

"Tamamen Katılıyorum" düzeyinde yer alan maddelerin tamamının yapılandırmacı eğitim anlayışı alt boyutunda yer alan maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında ilk 10 maddeden sonra geleneksel eğitim anlayışı ile ilgili maddelerin sıralamaya dahil olduğunu da ifade etmek gerekir. "Katılmıyorum" düzeyindeki maddelere bakıldığında ise tamamının geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddeler olduğu söylenebilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinden alınan veriler doğrultusunda öğrenme öğretme anlayışlarının genel ortalamasının 3,44 olarak belirlendiği görülürken; bu ortalama sıralamanın orta seviyenin altında yer almaktadır.

Diğer bir bakış açısıyla öğrencilerin katılma düzeyi yüksek ortalamalara yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelere verdiği; düşük ortalamalara sahip maddelerin ise geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddelerin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 1: Öğrenme Öğretme Anlayışlarının Ortalamaları ve Katılma Aralıkları

Şekil 1'e göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin maddelere genel olarak "Katılıyorum" görüşünü belirtirken; geleneksel anlayışa ilişkin maddelere ise genel olarak "Az Katılıyorum" şeklinde bir görüş belirttikleri görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin genel ortalamaya bakıldığında ise "Katılıyorum" aralığında bir katılma derecesi olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Öğretme Anlayışlarına Yönelik Katılma Dereceleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma dereceleri ne düzeydedir?" sorusu sorulmuştur. Buna göre eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik katılma düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4: Öğrenme Öğretme Anlayışları Ortalama Puanları

	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss	Katılma Düzeyi
M1	Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	225	4,51	,552	Tamamen Katılıyorum
M3	Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	225	4,43	,617	Tamamen Katılıyorum
M30	Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	225	4,40	,768	Tamamen Katılıyorum
M15	Her çocuk biriktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	225	4,39	,646	Tamamen Katılıyorum
M4	İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	225	4,26	,686	Tamamen Katılıyorum
M6	Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	225	4,24	,792	Tamamen Katılıyorum
M28	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	225	4,19	,671	Katılıyorum
M11	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	225	4,09	,936	Katılıyorum
M25	İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	225	4,08	1,012	Katılıyorum
M22	İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	225	4,01	1,071	Katılıyorum
M27	Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	225	3,85	1,033	Katılıyorum
M19	Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	225	3,69	,891	Katılıyorum
M13	Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	225	3,64	,940	Katılıyorum
M29	Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	225	3,62	,929	Katılıyorum
M20	Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	225	3,55	,839	Katılıyorum

M10	Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	225	3,52	,802	Katılıyorum
M12	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	225	3,51	,802	Katılıyorum
M17	Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	225	3,37	1,103	Az Katılıyorum
M5	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	225	3,28	1,055	Az Katılıyorum
M24	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	225	2,98	,899	Az Katılıyorum
M2	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır	225	2,98	1,197	Az Katılıyorum
M14	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	225	2,95	,922	Az Katılıyorum
M18	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır	225	2,82	1,034	Az Katılıyorum
M26	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	225	2,68	1,259	Az katılıyorum
M16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	225	2,67	1,068	Az katılıyorum
M23	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir	225	2,63	1,237	Az katılıyorum
M7	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir	225	2,45	1,093	Katılmıyorum
M8	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır	225	2,34	1,087	Katılmıyorum
M9	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	225	2,04	,972	Katılmıyorum
M21	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir	225	1,83	1,177	Katılmıyorum
GENEL ORTALAMA		225	3.33	.936	AZ KATILIYORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise eğitim fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin almış oldukları meslek bilgisi dersleri kapsamında öğrenme öğretme anlayışlarına yönelik uygulanmış olan ölçekten elde edilen verilere göre "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde 6 adet madde yer alırken; "Katılıyorum" düzeyinde yer alan 4 madde ile birlikte toplam 10 maddenin yapılandırmacı eğitim anlayışı alt boyutunda yer alan maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında ilk 10 maddeden sonra geleneksel eğitim anlayışı ile ilgili maddelerin daha çok sıralamaya dahil olduğunu da ifade etmek gerekir. "Katılmıyorum" düzeyindeki maddelere bakıldığında ise tamamının geleneksel

eğitim anlayışını ölçen maddeler olduğu söylenebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinden alınan veriler doğrultusunda öğrenme öğretme anlayışlarının genel ortalamasının 3,33 olarak belirlendiği görülürken; bu ortalama sıralamanın orta seviyenin altında yer almaktadır.

Diğer bir bakış açısıyla pedagojik formasyon grubunda da olduğu gibi öğrencilerin katılma düzeyi yüksek ortalamalara yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelere verdiği; düşük ortalamalara sahip maddelerin ise geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddelerin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 2: Öğrenme Öğretme Anlayışlarının Ortalamaları ve Katılma Aralıkları

Şekil 2'ye bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin maddelere genel olarak "Tamamen Katılıyorum" görüşünü belirtirken; geleneksel anlayışa ilişkin maddelere ise genel olarak "Katılmıyorum" şeklinde bir görüş belirttikleri görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin genel ortalamaya bakıldığında ise "Az Katılıyorum" aralığında bir katılma derecesi olduğu söylenebilir.

Geleneksel Eğitim Anlayışının Belirlenen Değişkenlere Göre Anlamlılık Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirlenen değişkenlerin öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışı üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmek istemiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için belirlenen değişkenler ise fakülte, sınıf düzeyi, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı, bakış açısı, cinsiyet, alana katkı, öğretim tercihi şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5: Belirlenen Değişkenlere Uygulanan K-S Testi

Normallik Testi			
	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Fakülte	.452	314	.000
Sınıf Düzeyi	.445	314	.000
Başarılı Ders Sayısı	.222	314	.000
Bakış Açısı	.426	314	.000
Cinsiyet	.484	314	.000
Alana Katkı	.325	89	.000
Öğretim Anlayışı	.268	314	.000

Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ile bir örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa nonparametrik testler kullanılır. "p" değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması ($p < 0.05$) nonparametrik; $p > 0.05$ durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir (Can, 2014, s.89). Böylece Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve tüm değişkenlerde .05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği için nonparametrik testler kullanılmıştır. Alana katkı değişkeninin serbestlik derecesinin diğerlerinden farklı çıkmasının sebebi, bu değişkenin sadece pedagojik formasyon grubuna ait verilerden oluşmasıdır. Öncelikle değişkenler arasında 2 gruba sahip olan fakülte, sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlere Mann Whitney U testi uygulanarak sonuçlara bakılmıştır.

Tablo 6: Geleneksel Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Fakülte	Eğitim Fakültesi	225	151.6	35460.0	9990.0	-.031	.025*
	Fen Edebiyat Fakültesi	89	157.2	13995.0			
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	221	164.6	36395.0	8689.0	-2.166	.030*
	4.Sınıf	93	140.4	13060.0			
Bakış Açısı	Tümevarım	209	150.8	315356.5	9591.5	-1.823	.068
	Tümdengelim	105	170.6	17918.0			
Cinsiyet	Kız	246	145.8	39545.5	7563.5	-1.210	.226
	Erkek	68	140.7	10005.5			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Yapılan Mann Whitney U testlerine göre elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre fakülte ve sınıf düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklar görülürken; bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinde .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Öncelikle fakülte değişkenine bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 151.6 (U:9990.0; Z:-031) çıkarken, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 157.2 (U:9990.0; Z:-031) çıkmıştır. Buna göre fen edebiyat fakültesinde öğrenim

gören öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışına yönelik algılarının eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyinde incelendiğinde ise 3.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının 164.6 (U:8689.0; Z:-2.166), 4.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının ise 140.4 (U:8689.0; Z:-2.166) şeklinde ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre 3.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Buna göre sınıf değişkeninin öğrencilerin geleneksel öğretim anlayışı üzerinde fark yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışları üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı da yine Tablo 6'da elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgulara göre görülmektedir.

Tablo 7: Geleneksel Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	df	p
Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı	2 ders	21	272.93	4.256	3	.007*
	3 ders	32	211.49			
	4 ders	78	259.73			
	5 ders	131	264.01			
	6 ders	33	259.49			
	7 ders	19	229.48			
Öğretim Tercihi	"Materyal tasarlarım."	69	249.78	4.117	3	.034*
	"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."	141	227.23			
	"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."	66	277.39			
	"Dersi kendim anlatırım."	38	240.62			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Yapılan Kruskal Wallis testiye göre elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda hem "başarılı olarak tamamlanan ders sayısı" ($\chi^2 = 4.256$; df: 3; p=.007) hem de "öğretim tercihi" ($\chi^2 = 4.117$; df: 3; p=.034) değişkenlerinde .02 düzeyinde anlamlı farklar görülmektedir. Bunun üzerine hangi değişken grupları arasında anlamlı farkların olduğunu görebilmek adına Dunnett - C analizi yapılarak gruplar arasında çoklu karşılaştırma yoluna gidilmiştir.

Varyansların eşit olmaması durumunda bir başka değişle non parametrik dağılım gösteren değişkenlerde uygulanan çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden biri olan Dunnett - C, ağırlıklı ortalama kullanan ve Q dağılımı üzerine kurgulanmış bir testtir (Günlü, 2016).

Tablo 8. "Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı" Değişkeni için Yapılan Dunnett - C Testi

	2 ders	3 ders	4 ders	5 ders	6 ders	7 ders
2 Ders						x
3 Ders						

4 Ders						
5 Ders						
6 Ders						
7 Ders	x					

Yapılan Dunnett-C analizi sonuçlarına göre değişken içerisinde yer alan gruplar arasında anlamlı farkların 2 ders ile 7 ders arasında ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre farkın ortaya çıktığı grupların sıra ortalamalarına ise Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. " Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı " Değişkeni İçinde Yer Alan Gruplara Uygulanan Mann Whitney U Testi

Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
2 Ders	21	214.55	11585.0	4.668	-1.121	.007*
7 Ders	19	233.64	12242.0			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9'daki verilere göre 7 derste başarılı olanların sıra ortalamalarının 233.64 (U:4.668; -1.121), 2 derste başarılı olanlara göre 214.55 (U:4.668; -1.121) daha yüksek olduğu görülürken; 7 derste başarılı olan öğrencilerin lehine anlamlı bir sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 10. "Öğretim Tercihi" Değişkeni için Yapılan Dunnett - C Testi

	"Materyal tasarlarım."	"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."	"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."	"Dersi kendim anlatırım."
"Materyal tasarlarım."				
"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."				
"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."				*
"Dersi kendim anlatırım."			*	

Yine yapılan Dunnett-C analizi sonuçlarına göre değişken içerisinde yer alan gruplar arasında anlamlı farkların "*Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım.*" ile "*Dersi kendim anlatırım.*" arasında ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre farkın ortaya çıktığı grupların sıra ortalamalarına ise Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11: "Öğretim Tercihi " Değişkeni İçinde Yer Alan Gruplara Uygulanan Mann Whitney U Testi

Öğretim Tercihi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım.	66	311.21	13698.5	5.114	-1.778	.021*
Dersi kendim anlatırım.	38	322.55	15687.0			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11'deki verilere göre "*Dersi kendim anlatırım.*" yönünde öğretim tercihinin belirtenlerin sıra ortalamalarının 322.55 (U:5.114; -1.778), "*Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım.*" yönünde öğretim tercihinin belirtenlere göre 311.21 (U:5.114; -1.778) daha yüksek olduğu görülmektedir; "*Dersi kendim anlatırım.*" yönünde öğretim tercihinde bulunan öğrencilerin lehine anlamlı bir sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışının Belirlenen Değişkenlere Göre Anlamlılık Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt problemde belirlenen değişkenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışı üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmek istemiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için belirlenen değişkenler ise fakülte, sınıf düzeyi, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı, bakış açısı, cinsiyet, alana katkı, öğretim tercihi şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5'te araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlerin örneklem grubuna göre normal dağılım göstermediği belirtildiği için üçüncü alt problemde yapılan işlemlere benzer şekilde veriler analiz edilmiştir. Öncelikle değişkenler arasında 2 gruba sahip olan fakülte, sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlere Mann Whitney U testi uygulanarak sonuçlara bakılmıştır.

Tablo 12: Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Fakülte	Eğitim Fakültesi	225	163.5	25660.0	7490.0	-1.071	.011*
	Fen Edebiyat Fakültesi	89	151.2	17495.0			
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	221	154.2	26895.0	8289.0	-2.556	.112
	4.Sınıf	93	148.9	16660.0			
Bakış Açısı	Tümevarım	209	144.7	28356.5	6591.5	-1.413	.102
	Tümdengelim	105	153.5	11918.0			
Cinsiyet	Kız	246	177.6	31545.5	7163.5	-1.330	.155
	Erkek	68	151.2	13005.5			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Yapılan Mann Whitney U testlerine göre elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir. Buna göre sadece fakülte değişkeninde anlamlı fark görülmektedir; sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinde .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Geleneksel anlayışta da olduğu gibi fakülte değişkenine bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 163.5 (U:7490.0; Z:-1.071) çıkarken, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamaları 151.2 (U:7490.0; Z:-1.071) çıkmıştır. Buna göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik algılarının fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi, bakış açısı ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı da yine Tablo 12'de elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgulara göre görülmektedir. Bu değişkenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde fark yaratan değişkenler olmadığı söylenebilir.

Tablo 13: Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Düzeylerinin 2 Gruplu Değişkenler Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	df	p
Başarılı Olarak Tamamlanan Ders Sayısı	2 ders	21	222.93	3.885	3	.117
	3 ders	32	191.49			
	4 ders	78	237.73			
	5 ders	131	241.01			
	6 ders	33	233.41			
	7 ders	19	199.45			
Öğretim Tercihi	"Materyal tasarlarım."	69	288.71	3.471	3	.085
	"Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerim."	141	201.65			
	"Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarım."	66	226.47			
	"Dersi kendim anlatırım."	38	202.88			

Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre başarılı olarak tamamlanan ders sayısı ve öğretim tercihi değişkenlerinin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı görülmektedir; bu bağımsız değişkenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde fark yaratan değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, onların yapılandırmacı öğretime ya da geleneksel öğretime daha yatkın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çalışmaya derinlik katabilmek adına belirlenen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışları üzerinde ne gibi farklar oluşturabileceği görülmek istenmiştir. Bu amaçla birlikte öncelikle pedagojik formasyon alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayış düzeylerine bakılmıştır.

Pedagojik formasyon eğitimi alan ve almaya devam eden öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelere genel olarak "katılıyorum" seviyesinde bir katılma derecesi gösterirken; geleneksel eğitim anlayışını ölçen maddelerin ortalamasında ise "az katılıyorum" seviyesinde bir katılım derecesi göstermişlerdir. Bu bulgulara göre kendi fakültelerinde derslerinin içeriği ve öğretim tarzları olarak geleneksel öğretim anlayışı ile eğitim görmekte olan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin almış oldukları pedagoji eğitiminden sonra "katılıyorum" düzeyinde bir düzey belirtmiş olmaları bu programın olumlu yönde bu öğrencilere etki ettiği söylenebilir. Ancak hala geleneksel eğitim anlayışı için "katılıyorum" düzeyinde bir katılım da gösteriyor olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Burada önemli olan diğer bir nokta iki farklı felsefeye göre eğitim alan bu öğrencilerin yapılandırmacı öğretmen kavramını tanımlayabiliyor olup olmadığıdır. Demirel'in (2008), yapılandırmacı öğretmeni "açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi" şeklinde yapmış olduğu tanımla Chan ve Elliot'un (2004) geliştirmiş olduğu ölçekte yapılandırmacı öğretme anlayışını ölçen maddelerin içeriklerinin birbirleriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Demirtaş (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin yapılandırmacı düşünme

düzeylerini artırmayı hedefleyen deneysel bir çalışma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşması, pedagoji eğitiminin katkısını destekler niteliktedir.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme öğretme anlayışlarının düzeylerinin incelendiği araştırmanın ikinci alt probleminde yapılandırmacı eğitim anlayışını ölçen maddelerin genel ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde, geleneksel eğitim anlayışının "Katılmıyorum" düzeyinde, genel ortalamasının ise "Az katılıyorum" düzeyinde çıktığı görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalama puanlarının yapılandırmacı eğitim anlayışında, pedagojik formasyon grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek bir ortalama puan ile "katılıyorum" düzeyinde veri sağladığı söylenebilir. Bu durumun eğitim fakültesi öğrencilerinin bu dersleri daha iyi özümselediği, yapılandırmacı öğretimi ve öğretmen kavramını daha iyi anladığı şeklinde yorumlanabilir. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz'in (2008) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip olduklarını görüşünde olduğu sonucuna ulaşması elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin sadece meslek bilgisi derslerinde değil; alan derslerinde de yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun eğitim ortamlarının nasıl oluşturulduğuna dair ders sayısının fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla olması da yapılandırmacılığı daha iyi özümseledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği üzere yapılandırmacılık, bireylerin dünyaya ilişkin algılamalarını ve bilgilerini aktif olarak yapılandırdığını ve bu yapılandırılma sürecinin hayat boyunca devam ettiğini savunmaktadır (Rezaei ve Katz, 2002; Edmonds, 1999; Matson ve Parsons, 2006).

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt probleminde belirlenen bağımsız değişkenlerin hem geleneksel öğrenme öğretme anlayışları hem de yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı görülmeye çalışılmıştır. Özellikle geleneksel öğrenme öğretme anlayış düzeylerinin anlamlı fark yaratan bağımsız değişken sayısının yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayış düzeylerinden daha fazla olduğu dikkat çekici bir sonuçtur. Geleneksel öğrenme öğretme anlayışının fakülte, sınıf, başarılı olarak tamamlanan ders sayısı ve öğretim tercihi değişkenleri üzerinde anlamlı fark yaratan bağımsız değişkenler olduğu görülmektedir. Fen edebiyat fakültesinin lehine bir sonucun çıkması, araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde elde edilen bulgularla birbirini desteklemesi dikkat çekici bir sonuç olduğu söylenebilir. Benzer şekilde meslek bilgisi derslerini daha fazla alıp başarılı olan öğrencilerin bu derslerden daha az sayıda başarı gösterenlere göre yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışında lehine bir sonucun çıkması da sürecin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu durum yapılandırmacılığı anlayabilmek adına yapılan etkinlik sayısına da bağlı olabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulama konusunda kendilerinin yeterli düzeyde görmemeleri yapılan birçok araştırma ile (Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005, Gömleksiz, 2005; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2006) paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak yapılandırmacılık tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kabul görmüş bir eğitim anlayışıdır. Bilginin bireylerde bilgi olarak kalmamasını, bunun beceriye dönüşmesini, öğrenmeyi öğrenerek problem çözme becerisi güçlü bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan bu anlayışın eğitim sisteminde yer alan öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliler de özümsemesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir. Meslek bilgisi derslerinin, pedagoji eğitiminin süreçte hem öğrenci hem de öğretmen adayı pozisyonunda olan kişilerde olumlu etkiler yaratabildiği yapılan bu çalışmayla da görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın dışında farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerle ya da sistemde yer alan öğretmenlerle de yapılarak alan yazına çok boyutlu bir bakış açısı kazandırılabilir. Metodolojik açıdan

da durum tespitleri ya da içerik analizleri ile nitel ve devamında karma yöntemli çalışmalarla daha güçlü bulgular elde edilebilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akar, H; Yıldırım, A (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: bir eylem araştırması*. İyi Örnekler Konferansı. İstanbul.

Akpınar, E.; Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.

Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Ankara: Nobel Yayın.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 49-68.

Balcı A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık. Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chan, K. W.; Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

Değermencioğlu, Ç. (2000). *Eğitimin Felsefi Temelleri: Eğitim Felsefe İlişkisi: Eğitim Felsefesi*. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı) İçinde (S. 81-96). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı Eğitim. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.

Demirtaş, A. S. (2016). *Bilişsel-Yaşantısal teori temelli psiko-eğitim programının yapılandırmacı düşünme üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Edmonds, B. (1999). Capturing Social Embeddedness: A Constructivist Approach. *Adaptive Behavior*. 7(3/4), 323-348.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Evrekli, E.; Didem, İnel.; Balım, A.G.; Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.

Fer, S.; Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. Longman Publishing Group.

Gömlüksiz, M.N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 339-384.

Gözütok, D.; Akgün, Ö.E.; Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Sim Matbası.

Günlü, Z. (2016). *KİL keçisi oğlaklarının büyüme hızına ana yaşı ve işletme etkisini araştırmada bazı çoklu karşılaştırma testlerinin karşılaştırılması*, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karadağ, E.; Deniz, S.; Korkmaz, T.; Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.

Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe*. M. Taşpınar (Ed.), Öğretmenlik Mesleği İçinde (S.64- 82). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Yayınevi.

Korkmaz, İ. (2006). *Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık. (2), 249-260.

Marlowe, B. A.; Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.

Matson, J. O. ve Parsons, S. (2006). Misconceptions about the nature of science, inquiry- based instruction, and constructivism: creating confusion in the science classroom. *Electronic Journal of Literacy Through Science*. 5(6), 1-10.

Özdemir, M.S. (2005). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programına (I-V. sınıflar) ilişkin görüşleri*. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Denizli: Ani Yayıncılık. 573-581.

Perkins, D. (1999). The Many Faces Of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

Rezaei, A. R. ve Katz, L. (2002). Using computer assisted instruction to compare the inventive model and the radical constructivist approach to teaching physics. *Journal of Science Education and Technology*. 11(4), 367-380.



Wheatley, G.H. (1991), Constructivist perspectives on sciences and mathematics learning. *Science Education*, 75(1),9-21.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri* [Qualitative Research Techniques In Social Sciences]. Ankara, Turkey: Seçkin Yayınevi.

Yurdakul, B. (2005). "Yapılandırmacılık", Demirel, Özcan (Editör), Eğitimde Yeni Yönelimler. *Pegem A Yayıncılık*, Ankara: (39- 61).

www.wjers.org

DENİZDE ÇATIŞMAYI ÖNLEME EĞİTİMİNDE OYUN TABANLI KARAR VERME ALIŞTIRMALARININ KULLANILMASI

Arş. Gör. Taha Talip Türkistanlı
Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi
taha.turkistanli@deu.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi. Barış Kuleyin
Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi
baris.kuleyin@deu.edu.tr

Özet

Gemilerde görev yapan uzakyol vardiya zabitlerinin görevlerinden biri Uluslararası Denizde Çatışmayı Önleme Tüzüğü (International Regulations for Preventing Collisions at Sea-COLREGs) kapsamında tanımlanmış kurallar çerçevesinde, hangi durumlarda hangi gemilere nasıl yol verilmesi gerektiğine karar vererek, iki geminin birbiri ile çatışmasını önleyecek en emniyetli manevrayı gerçekleştirmektir. Bu çalışmada, uzakyol vardiya zabiti adaylarının gemi seyirinde çatışmayı önleme performanslarını iyileştirmeye yönelik geliştirilmiş bir oyun tabanlı karar verme alıştırmaya bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu oyun tabanlı karar verme alıştırması; denizde çatışma durumları içeren sekiz adet senaryo üzerinden farklı karar seçenekleri ve her seçeneğe ait geribildirimler içeren bir şekilde kurgulanmıştır. Kurgulanan öğrenme nesnesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü'ne kayıtlı 4. ve 2. sınıf öğrencilerine (n=32) gönüllülük esasıyla uygulanmıştır. Çalışmanın verileri "*Öğrenme Nesnesi Değerlendirme Ölçeği*" kullanılarak ve katılımcılardan sözlü geribildirimler alınarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda "kullanılabilirlik", "katılım" ve "algılanan öğrenme" faktörlerine ait ifadelerin her birine yüksek oranda katılım gözlemlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu uygulamayı ders dışı aktivitelerde kullanacaklarını ve bu tür uygulamaların yaygınlaşmasını istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Denizcilik Eğitimi, Seyir Emniyeti, COLREGs, Oyun Tabanlı Öğrenme, Karar Verme Alıştırmaları.

THE USAGE OF GAME-BASED DECISION-MAKING EXERCISES IN PREVENTING COLLISION AT SEA TRAININGS

Abstract

One of the duties of the navigation officers working on ships is to perform the safest maneuver to prevent two ships from colliding with each other following the rules defined under COLREGs. This study is aimed to examine the maritime officer candidates' perspectives towards a newly developed game-based decision-making exercise. This game-based decision-making exercise was consisted of eight different collision at sea scenarios, with several decision options and rule feedbacks for each scenario. This learning object was used on a voluntary basis by the 4th and 2nd year students (n=32) of the Dokuz Eylul University Maritime Faculty Maritime Transportation Engineering Department. The data of the study were collected with the "Learning Object Evaluation Scale" and verbal feedback from the participants. The majority of participants responded positively to "usability", "participation" and

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 68 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

"perceived learning" factors. Findings show that the participants would use this practice in extra-curricular activities and that they want these practices to become more prevalent in maritime education.

Keywords: Maritime Education, Safety of Navigation, COLREGs, Game-based Learning, Decision Making Exercise.

GİRİŞ

Günümüzde, deniz ulaştırmasını sektöre uğratan unsurların başında deniz kazaları gelmektedir. Seyir emniyetinin kaybolduğu "çatışma" (collision)¹ durumları sebep oldukları etkiler nedeniyle deniz kazaları arasında öne çıkmaktadır. Özellikle denizde çatışmadan kaynaklı kazalardan bahsedildiğinde gemilerin köprüüstünde seyir vardiyası tutmakla görevli vardiya zabıtları kazaların engellenmesindeki ilk ve son tedbir görevini üstlenmektedir. Böyle bir durumda, uzakyol vardiya zabıtları Uluslararası Denizde Çatışmayı Önleme Tüzüğü (International Regulations for Preventing Collisions at Sea-COLREGs) kapsamında tanımlanmış kurallara çerçevesinde, hangi durumlarda hangi gemilere karşı nasıl bir manevra yapılması gerektiğine karar vererek, iki geminin birbiri ile emniyetli mesafeden geçişini sağlamaya çalışmaktadır. Buna karşın bu bireylerce yapılabilecek hatalar da doğrudan denizde çatışma ve kaza tehlikesini de ortaya çıkaran unsurlardır. Nitekim yaşanan çatışma kazalarının büyük çoğunluğu doğrudan gemi bünyesindeki operasyonlardan kaynaklanmakta ve insan hataları ile ilişkilendirilmektedir (EMSA, 2019). Bu nedenle kaliteli eğitim faaliyetleri sayesinde yeterlilik kazanmış gemiadamlarının istihdamı insan hatalarının azaltılması ve deniz kazalarının önlenmesinde halen en kritik unsurdur (Nikitakos ve diğerleri, 2017).

Denizde çatışmayı önleme sadece COLREGs'de yer alan kuralların bilinmesi ile sınırlı değildir. Vardiya zabıtlarının bu kuralları uygulayabilecek teknik becerilere sahip olması ve bunun da ötesinde teknik olmayan beceriler sayesinde içinde bulundukları durumu değerlendirerek bu durumla ilgili kuralları yorumlayarak emniyeti sağlayacak doğru karara hızlıca ulaşmaları gerekmektedir. En temel haliyle denizde çatışmayı önleme bir vardiya zabıtının durumsal farkındalığının, karar verme becerisinin ve teknik yeteneklerinin test edilmesidir (Türkistanlı ve Kuleyin, 2019). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda vardiya zabıtlarının özellikle denizde çatışma durumlarına karşı hazırlıklı, tetikte, yeterli bilgi ve beceri ile donatılmış olmasının oldukça önemli olduğu ortadadır.

Çeşitli bilimsel çalışmalar vardiya zabıtlarının çatışmayı önleme performanslarının özelleşmiş eğitimlerle desteklenmesi konusu üzerinde durmaktadır. Bu kapsamda yoğunlukla durumsal farkındalık ve karar verme becerileri gibi teknik olmayan becerilerin geliştirilmesi ve bireylerin tanıdık oldukları durum sayısının artırılması konuları üzerinde durulduğu görülmektedir (Chauvin ve diğerleri, 2008). Özellikle olağandışı ve karmaşık deniz trafiği içeren senaryoların eğitimlerde kullanılmasının COLREGs'in daha etkin uygulanmasını ve çatışma durumlarındaki insan hatalarının azaltılmasını sağlayacağına yönelik görüşler mevcuttur (Demirel ve Bayer, 2015a). Brčko ve diğerlerine (2014) göre ise; seyir emniyetinin artırılması adına kurallarla birlikte vardiya zabıtlarının çatışma durumlarına ait beklentilerinin de eğitilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Sitka (2016) tarafından yapılan çalışmada vardiya zabıtlarının

¹ Denizciler tarafından seyir halindeki bir geminin duran bir gemiye çarpması eylemini ifade etmek için "çatma", her ikisi de seyir halinde olan gemilerin çarpışmasından bahsetmek için ise "çatışma" terimi kullanılmaktadır.

çatışmayı önleme eğitimlerinde, sürecinin mümkün olduğu kadar erken döneminde, bilişsel ve duyuşsal öğretim araçlarından yararlanılmasının denizcilik öğrencilerinin karar verme becerilerinde gelişmeyi destekleyeceği sonucuna ulaşmıştır. Demirel ve Bayer (2015b) denizde çatışmayı önleme için mevcut öğretim yöntemlerinin COLREGs'le uyumlu olduğunu ancak mevcut COLREGs eğitim yöntemlerinin tüm gereklilikleri karşıladığından şüphe duyulduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, etkili COLREGs eğitiminde kullanılmak üzere e-dersler gibi temel ve ucuz, bilgi teknolojisi temelli araçların denizcilik eğitimi planlayıcıları tarafından değerlendirilmesini önermişlerdir. Benzer şekilde Nikitakos ve diğerleri (2017) eğitsel oyunların denizcilik eğitiminin ihtiyaçlarına uygun, gelecek vaat eden bir teknoloji olduğunu söylemişlerdir. Özellikle oyun tabanlı öğrenme ile hem okullarda hem de gemilere eğitim desteği verilebileceğini savunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda denizde çatışmayı önleme eğitiminin "oyun tabanlı öğrenme" (Game Based Learning-GBL) gibi daha yenilikçi ve özelleştirilmiş uygulamalarla desteklenmesi konusu üzerinde durulmalıdır.

Oyun tabanlı öğrenme ortamları daha önceden tasarlanmış problem veya durumların senaryolaştırılması ile oluşturulmaktadır. Oyun tabanlı öğrenme ile öğrenciler bu problemleri mevcut öğrenme ortamlarının sıkıcılığından bağımsız biçimde çözmeye odaklanmaktadır (Ebner ve Holzinger, 2007; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Turan Güntepe ve Dönmez Usta, 2017). Oyun tabanlı öğrenmenin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, bilgileri ve kavramları pekiştirmeyi teşvik ettiği, düşünme ve karar verme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Demirel ve diğerleri, 2003; Kirriemuir ve McFarlane, 2004; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Turan Güntepe ve Dönmez Usta, 2017). Dijital neslin ihtiyaçlarını da karşılayacak dijital oyun tabanlı öğrenme sayesinde bireyler isteyerek öğrenme ortamına dahil olmaktadır (Prensky, 2003; Van Eck, 2006). Buna ek olarak kullanılan oyunların gizil öğrenmeye de katkı sağlamasıyla oyun oynarken eğlenerek ve farkında olmadan gelişim sağlanması da mümkündür (Kiili, 2005; Dönmez Usta ve Turan Güntepe, 2016). Bu bilgiler ışığında oyun tabanlı karar verme alıştırmaları ile vardiya zabiti adayı öğrencilere hem COLREGs kuralları hakkında bilgi hem de farklı çatışmayı önleme durumlarına dair aşinalık kazandırmanın mümkün olduğu kolaylıkla söylenebilir.

Bu çalışmada oyun tabanlı öğrenme modeli çerçevesinde bir öğrenme nesnesi (dijital oyun tabanlı karar verme alıştırmaları) kullanılarak uzakyol vardiya zabiti adayı öğrencilerin denizde çatışma durumlarına aşinalık kazanmaları hedeflenmiş ve bu uygulamaya bakış açıları incelenmiştir. Bu bağlamda bu tür oyun tabanlı uygulamaların sağlayacağı motivasyon, eğlence, kullanılabilirlik ve algılanan öğrenme gibi unsurlarda vardiya zabiti adayı öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, betimsel nitelikte tarama modeliyle yapılmış bir araştırmadır. Çalışmada ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş dijital oyun tabanlı karar verme uygulamasının kontrollü bir ortamda kullanılması ve kullanıcıların bu uygulamaya olan bakış açılarının tespit edilmesi ile öğrenme nesnesinin eksiklikleri, öne çıkan olumlu yanları ve geliştirilebileceği alanlara dair geri bildirimlerin alınması amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu; Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu kapsamda Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümünde eğitim görmekte olan 2. ve 4. sınıf öğrencilerden gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 32 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından

belirlenen iki ayrı gün ve saatte Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Gemi Makineleri İşletme Mühendisliği Bölümü Beşiktaş Denizcilik-Prof. Dr. Ender Asyalı Bilgisayar Destekli Eğitim Merkezi'nde dijital oyun tabanlı karar verme alıştırmaları çalışma grubu tarafından denenmiştir. Katılımcılar arası rekabet ortamının korunması ve laboratuvarında bulunan bilgisayar sayısı göz önünde bulundurularak 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin uygulamayı birbirlerinden bağımsız farklı oturumlarda kullanmaları sağlanmıştır. Bu süreçte uygulamanın ilk oturumuna 16 4. sınıf öğrencisi ve ikinci oturumuna da 16 2. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Söz konusu dijital oyun tabanlı karar verme alıştırmaları; denizde çatışma durumları içeren sekiz adet senaryo üzerinden farklı karar seçenekleri ve her seçeneğe ait geri bildirimler içeren bir şekilde kurgulanmıştır. Uygulama öncesinde hazırlanan isimlikler ile her bir katılımcıya laboratuvarında bir bilgisayar atanmış ve katılımcıların oturacağı yerler önceden belirlenmiştir. Katılımcılar aynı anda uygulamayı kullanmaya başlamış ve her bir senaryo için kendilerine kısıtlı bir cevap süresi tanınmıştır. Senaryoya ilişkin açıklamalar, cevap seçimleri ve geri bildirimler, oluşturulan öğrenme nesnesi üzerinden dijital ortamda gerçekleştirilmiş ve araştırmacı müdahalesi olabildiğince kısıtlı tutulmuştur. Bu süreçte araştırmacılar tarafından sadece gözlem yapılarak her bir katılımcının her senaryo için aldığı puanlar not edilmiş ve sunum şeklinde tahtaya yansıtılarak tüm katılımcıların görebileceği bir liderlik tablosu oluşturulmuştur. Puanların kaydedilmesi ve liderlik tablosunun güncellenmesi sırasında katılımcıların öğrenme nesnesinden senaryoya ilişkin geri bildirimleri okuması sağlanmıştır. Bu durum uygulama boyunca oluşabilecek duraklamaları kısıtlamıştır. Senaryoya ilişkin geri bildirimlerin okunması ve puan tablosunun güncellenmesi ile tüm katılımcılar aynı anda diğer senaryoya geçmiştir. Uygulama kapsamındaki sekiz senaryo ortalama 40-45 dakika sonucunda tamamlanmıştır. Uygulamanın sonunda her bir oturumun puan liderine araştırmacılar tarafından ödül takdim edilmiştir.

Uygulamanın tamamlanmasının ardından, çalışma grubunun ilgili oyun tabanlı karar verme alıştırmalarına yönelik algılarının değerlendirilmesi için Gürer ve Yıldırım (2014) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış "*Öğrenme Nesnesi Değerlendirme Ölçeği*" kullanılmıştır. Bahsi geçen ölçek; 30 maddeden oluşturulmuş 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek içerisinde; kullanılabilirlik (12 madde), katılım (11 madde) ve algılanan öğrenme (7 madde) olarak adlandırılmış üç faktör bulunmaktadır (Gürer ve Yıldırım, 2014). Buna ek olarak uygulama sonunda 25 dakikalık bir süreçte katılımcılardan sözlü geri bildirim alınmıştır. Öncelikli olarak katılımcıların kendi görüşlerini ve geri bildirimlerini belirtmeleri istenmiştir. Akabinde araştırmacılar tarafından uygulamanın çeşitli yönlerine dair olumlu ve olumsuz geri bildirimleri ortaya çıkarabilecek sorular sorulmuştur.

BULGULAR

Uygulamaya katılan uzakyol vardiya zabiti adayı öğrencilerin ilgili öğrenme nesnesine karşı olan tutumları ve bakış açıları; kullanılabilirlik, katılım ve algılanan fayda alanlarında incelenmiştir. Buna ilişkin olarak betimsel istatistiklerden faydalanılarak yüzdeler, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenme Nesnesi Değerlendirme Ölçeği Faktörlerine Ait Genel İstatistikler

Faktör	Ortalama*	Standart Sapma	İfadelere Katılım Oranı (ort>3,5)	İfade Sayısı	n
Kullanılabilirlik	4,83	0,38	%96,8 (n=31)	12	32
Katılım	4,64	0,45	%96,8 (n=31)	11	32
Algılanan Öğrenme	4,48	0,58	%93,7 (n=30)	7	32
Tüm Faktörler	4,55	0,38	-	30	32

*5'li Likert Ölçeği (1:Hiç Katılmıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların büyük çoğunluğunun ölçeğe yer alan ifadelerle olumlu yanıt verdiği anlaşılmaktadır. Tüm alt faktörlere ait ifadelerle verilen yanıtların ortalaması 4'ün üstündedir (5'li likert ölçeği, 4: Katılıyorum). Alt boyutlardaki en yüksek ortalama oyun destekli karar verme alıştırmalarının kullanılabilirliğinde gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla uygulamaya katılım ve algılanan öğrenme alt faktörlerine ait ortalamalar izlemektedir.

Tablo 2: Kullanılabilirlik Faktörüne Ait İfadelerle Verilen Yanıtlar

İfadeler	Ortalama*	Standart Sapma
Bu uygulamayı kullanabilecek düzeyde bilgisayar becerisine sahibim.	4,96	0,17
Bu uygulamadaki yazılar rahatlıkla okunabiliyordu.	4,93	0,24
Bu uygulamadaki bölümler arası geçiş kolaydı.	4,81	0,47
Görsel açıdan bu uygulamayı beğendim.	4,81	0,47
Bu uygulamanın kullanımını öğrenmek kolaydı.	4,75	0,56
Bu uygulamanın kullanımı basitti.	4,71	0,58
Bu uygulamayı kolayca kullanabildim.	4,65	0,70
Bu uygulamadaki butonlar (düğmeler) kolay anlaşılabilirdi.	4,43	0,98
Bu uygulama içindeki konular açık bir şekilde sunulmuştu.	4,37	0,97
Bu uygulamadaki konular mantıklı bir sıraya göre hazırlanmıştı.	4,15	0,91
Bu uygulamadaki görsellerin kalitesi çok düşüktü.	2,03→3,97*	1,23
Bu uygulamanın ekran tasarımı karmaşıktı. *	2,19→3,71*	1,46

*5'li Likert Ölçeği (1:Hiç Katılmıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum) **Olumsuz maddeler ters çevrilmiştir.

Ölçek içerisinde yer alan kullanılabilirlik alt faktör ifadelerine verilen yanıtlara ait ortalamalar ve standart sapmalar gözlemlenen katılım düzeyine göre (ortalama sırası büyükten küçüğe) gösterilmektedir (Bkz. Tablo 2). Buna göre "Bu uygulamayı kullanabilecek düzeyde bilgisayar becerisine sahibim." ifadesinin en yüksek yanıt ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

En düşük ortalamalar ise "Bu uygulamadaki görsellerin (resim, grafik, video vb.) kalitesi çok düşüktü." ile "Bu uygulamanın ekran tasarımı karmaşıktı." ifadelerine verilmiştir. Her iki ifade de olumsuzluğu

belirtilen ifadeler oldukları için analiz aşamasında ters kodlanmışlardır. Buna rağmen bu iki ifadeye ait yanıt ortalamaları kullanılabilirlik boyutu içerisinde 4'ün altında kalan ifadeler olmuştur.

Katılım boyutuna ait ifadelere verilen yanıt ortalamaları ve standart sapmalar gözlemlenen katılım düzeyine göre (ortalama sırası büyükten küçüğe) Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3'te katılımcıların neredeyse tamamının bu uygulamayı kullanarak ders işlemenin eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Sırasıyla *"Bu uygulama eğlenceliydi."* ve *"Bu uygulamayı yeniden kullanmak isterim."* ifadelerine verilen yanıtların da çok büyük oranda olumlu olduğu tespit edilmiştir. En düşük yanıt ortalamasına sahip ifade ise *"Bu uygulama dersteki etkinliklerinin tamamını yapmama yardımcı oldu."* ifadesi olmuştur. Katılım alt boyutunda ortalaması 4'ün altında kalan (4: Katılıyorum) herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

Tablo 3: Katılım Faktörüne Ait İfadelere Verilen Yanıtlar

İfadeler	Ortalama*	Standart Sapma
Bu uygulamayı kullanarak ders işlemek eğlenceliydi.	4,93	0,35
Bu uygulama eğlenceliydi.	4,87	0,33
Bu uygulamayı yeniden kullanmak isterim.	4,84	0,44
Genel olarak bu uygulamada anlatılan konuları sevdim.	4,84	0,36
Bu uygulama dikkatimi konu üzerinde toplamamı sağladı.	4,65	0,70
Bu uygulama dersteki etkinliklere ilgimi artırdı.	4,62	0,65
Bu uygulama konuyu öğrenme isteğimi arttırdı.	4,53	0,67
Bu uygulama anlatılan konu üzerinde derinlemesine düşünmemi sağladı.	4,50	0,84
Bu uygulama konuya merakımı arttırdı.	4,43	0,84
Dersteki etkinlikleri yapmak için öğrenme nesnesini dikkatlice inceledim.	4,43	0,87
Bu uygulama dersteki etkinliklerinin tamamını yapmama yardımcı oldu.	4,21	0,87

*5'li Likert Ölçeği (1:Hiç Katılıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum)

Tablo 4'te ölçekte sorgulanmış algılanan öğrenme alt boyutuna ait ifadeler ve bu ifadelere verilen cevap ortalamaları ile standart sapma değerleri ortalama sırasına göre gösterilmiştir. Ölçeğin algılanan öğrenme boyutunda da yanıt ortalaması 4'ün altında kalan (5'li likert ölçeği, 4: Katılıyorum) herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Algılanan öğrenme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ifade *"Bu uygulama yardımı ile konuyu bu tür uygulamalar kullanılmayan konulardan daha iyi öğrendim."* ifadesi olurken, *"Bu uygulama sayesinde yeni bilgiler öğrendim."* ifadesi en düşük ortalamaya sahip ifade olmuştur.

Tablo 4. Algılanan Öğrenme Faktörüne Ait İfadelere Verilen Yanıtlar

İfadeler	Ortalama*	Standart Sapma
Bu uygulama yardımı ile konuyu bu tür uygulamalar kullanılmayan konulardan daha iyi öğrendim.	4,71	0,63
Bu uygulamadaki görseller konuyu öğrenmeme yardımcı oldu.	4,65	0,65
Bu uygulama ile çalışmak konuyu öğrenmeme yardımcı oldu.	4,59	0,71

Bu uygulamayı kullanmak konu ile ilgili etkinlikleri daha çabuk yapmamı sağladı.	4,56	0,66
Bu uygulamayı kullanarak konuyu daha kolay öğrendim.	4,56	0,80
Bu uygulamayı kullanarak konu ile ilgili soruları kolaylıkla cevaplayabilirim.	4,21	0,75
Bu uygulama sayesinde yeni bilgiler öğrendim.	4,09	1,05

*5'li Likert Ölçeği (1:Hiç Katılmıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum)

Oyun tabanlı karar verme uygulamasında yer alan tüm senaryoların tamamlanmasının ardından tüm katılımcılardan sözlü geri bildirim alınmıştır. Bu geri bildirimler kapsamında uygulamanın ve gerçekleştirilen etkinliğin olumlu ve olumsuz yönleri ile geliştirilebilecek tarafları tartışılmıştır.

Olumsuz geri bildirimler kapsamında belirli senaryoların belirli şıkları sonucunda (yaptığı manevra tamamen yanlış olmayan ancak durumu tamamıyla da çözmeyen seçenekler için) bir karar şansı daha verilmesi ve bu durumun herkes tarafından anlaşılamaması ilk öne çıkan olumsuz geri bildirim olmuştur. Senaryo açıklamalarında yer alan tüyolar ile anlatılan bu durumun herkes tarafınca algılanamamış veya fark edilememiş olmasının katılımcılar arasında bir adaletsizlik hissi yarattığı ifade edilmiştir. Ancak bu duruma senaryo açıklamalarındaki tüyoları fark eden katılımcılarca karşı çıkmıştır. Buna ek olarak her senaryo için tek karar şansı olduğunu düşünen katılımcılar aynı senaryonun ilerlemiş haline ait bir durum için ikinci kez karar vermeleri gerektiğini anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Diğer bir olumsuz geri bildirim ise puanlamanın tam olarak neye göre yapıldığının anlaşılamaması ve senaryolardan tam puan dışında kaç puan alınabileceğinin net olmadığı konusunda olmuştur (senaryoya göre değişmekle birlikte her bir senaryodan 0-2-3-5-8 veya 10 puan alınabilir). Öne çıkan bir başka olumsuz geri bildirim ise; senaryo bazında tek bir karar verme imkanının olması ve bazen seçilen seçenekteki kararın tam olarak nasıl bir manevra ile sonuçlanacağını anlaşılamamış olmasıdır. Katılımcılar, kendi tecrübelerinde köprüüstünde durumun anlık olarak değerlendirildiği ve çatışmayı önleme manevralarının anlık olarak çeşitli verilerin takip edilerek (en yakın geçiş mesafesi, pruvva geçiş mesafesi gibi), istenilen emniyetli duruma ulaşılan kadar yavaş yavaş ilerletilerek gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Olumlu geri bildirimler kapsamında özellikle derslerde işlenen konuların ve kuralların görselleştirilmesinin anlamaya büyük ölçüde yardımcı olduğu ve derste öğrenilmemiş veya tam anlaşılamamış durumların bu uygulama sayesinde netlik kazandığı çoğunluk tarafından onaylanan bir ifade olmuştur. Uygulamanın konu edindiği dersin (*Vardiya Standartları dersi*) bu şekilde işlenmesinin öğrenme ve motivasyon konusunda büyük avantaj sağlayacağı ve konu bazında bu tarz uygulamaların kullanımının artması gerektiği öne çıkan olumlu geri bildirimler arasında yer almıştır. Özellikle senaryoların birden fazla COLREGs kuralı içermesinin büyük bir avantaj olduğu ve bu uygulama sayesinde derste öğrenilen bilginin pratikte nasıl kullanılabileceğinin gösterildiği ifade edilmiştir. Katılımcılar konuya dair bildiklerinin bir sınavdan daha farklı ve gerçekçi olarak sorgulandığına ve bir karar verme baskısı hissettiklerine dair geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uygulama içerisinde yer alan animasyon ve görsellerin yeterli olduğu ve uygulamada herhangi bir ses efekti bulunmamasının olumsuzluk olmadığı da bu kapsamda belirtilmiştir. Ek olarak katılımcılar uygulamanın aynı ders için daha fazla konuyu içeren bir halini kesinlikle kullanmak istediklerini ve bununla birlikte bu uygulamayı

da tekrar kullanmanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen oyun tabanlı karar verme alıştırmalarının eğlenceli olduğu, oluşturulan liderlik tablosunun rekabeti, eğlenceyi ve motivasyonu arttırdığı da olumlu geri bildirimler arasındadır. Bununla birlikte katılımcılardan bir kısmı bu etkinlik sayesinde okulda değer gördüklerini hissettiklerini de belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcılar eğer imkanları olursa bu uygulamayı ders dışında da kullanacaklarını ancak liderlik tablosunun ve rekabetin uygulamayı eğlenceli hale getiren önemli bir unsur olduğunu ve ders dışı kullanımda çevrimiçi bir liderlik tablosu yaratılmasının büyük ölçüde ders dışı kullanma motivasyonunu arttıracığı konusunda fikir birliğinde bulunmuşlardır.

Uygulamanın geliştirilebileceği yönler konusunda da katılımcılardan çeşitli geri bildirimler alınmıştır. Bunların başında özellikle uygulamanın daha interaktif hatta gerçek zamanlı bir hale getirilerek gemi manevrasının aktif kontrol edilmesinin yapılabilecek en büyük geliştirme olacağı ifade edilmiştir. Uygulamanın bilgisayar dışında mobil cihazlarda kullanıma uygun hale getirilmesinin özellikle ders dışı kullanımı büyük ölçüde destekleyeceği çoğunluğun ortak bir görüşü olmuştur. Bu noktada bahsi geçen uygulamanın özellikle bir mobil oyuna dönüştürülmesi veya mobil oyun çerçevesinde yeniden kurgulanması durumunda uygulamaya belirli bir ücret bile ödeyebileceklerini belirten çeşitli katılımcı görüşleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan diğer bir fikir ise, puanlama konusunda sadece doğru veya yanlış şeklinde bir değerlendirme dışında cevap süresi ve tamamlama hızına göre de bir değerlendirme yapılmasının olumlu olacağı yönünde olmuştur. Ayrıca katılımcılarca senaryo sonlarında kural bazında yapılan açıklamalarda da görselleştirmenin kullanmasının öğrenmeyi arttıracak bir unsur olacağı belirtilmiştir. Geri bildirimlerin alınmasından sonra uygulamanın kısıtlı imkanlarla geliştirildiği ve oyun dinamikleri ve elementleri nedeniyle de birtakım kısıtlamaların her zaman olacağı katılımcılara hatırlatılarak oturumlar sonlandırılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamındaki bulgular incelendiğinde geliştirilen dijital oyun tabanlı karar verme alıştırmalarının çalışma grubundaki kullanıcılar tarafından büyük ölçüde olumlu bir bakış açısıyla karşılandığı görülmektedir. Geliştirilen öğrenme nesnesinin başta kullanılabilirlik boyutu olmak üzere, sağladığı ek motivasyon ile derse katılımın ve katılımcılarca algılanan öğrenmenin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uygulama kapsamında kullanılan liderlik tablosu, yarışma düzeni, rekabet ve ödüllendirme gibi unsurların da yardımıyla eğlencenin, katılımın ve motivasyonun arttığı ortadadır. Bu sayede derse veya işlenen konuya olan ilgi ve merak büyük ölçüde artmıştır. Sadece pratik ve karar verme alıştırmaları kapsamında tasarlanan ve COLREGs kurallarına aykırı ve yanlış kararların düzeltilmesini amaçlayan uygulamayla belirli noktalarda beklenenin de üstünde çıktılar elde edildiği görülmüştür. Özellikle katılımcıların konu hakkındaki bilgilerinin olumsuz bir sonuca bağlanmadan (dersten geçme/kalma gibi) sorgulanması sayesinde katılımcılara konu hakkında bildiklerini düşündükleri ancak eksik kaldıkları noktaları keşfetme olanağı sağlanmıştır. Buna ek olarak, kuralların gerçek durumlarla birleştirilerek görselleştirilmesi daha önce net kavranamamış noktaların anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Bu durum oyunların, oyun tabanlı alıştırmaların ve benzeri uygulamaların gerek ders içi gerekse de ders dışı etkinliklerde daha da yaygınlaşması gerektiğini açık şekilde göstermektedir. Nitekim katılımcıların uygulamayı tekrar kullanmak istediklerini ve başka ders konuları içinde bu tarz uygulamalar görmek istediklerini belirtmeleri bu olguyu destekleyen önemli ifadeler olmuştur. Gerçekleştirilen uygulama yardımı ile ders konusunu bu tür uygulamalar kullanılmayan konulardan daha iyi öğrendiklerini belirtmeleri ve özellikle ders dışında da bu tür uygulamaları kullanmak istemeleri oyunların eğitime destek noktasında rahatlıkla yaygınlaşabileceğinin bir göstergesidir.

Tüm bu olumlu çıkarımlara rağmen geliştirilen karar verme alıştırmalarının zayıf kaldığı noktalar olduğu da görülmektedir. Sahip olduğu bilgiler ve gerçeklik ile oyun arasında bağlantı kuramayan katılımcıların daha düşük puanlar aldığı ve buna bağlı olarak uygulamadaki puanlama ve değerlendirme unsurlarını adil görmediği geri bildirimler kapsamında tespit edilmiştir. Özellikle geliştirme noktasında karşılaşılan kısıtların; düşük görsel ve animasyonların ve yetersiz tasarımın bu tür uygulamalar için önemli bir kısıt olabileceği de araştırma sonuçları arasında yer almıştır. Bu nedenle yetersiz görsellikte, kullanılması anlaşılması zor veya kötü tasarlanmış uygulamaların aynı motivasyonu ve eğlenceyi sağlamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Böyle bir durumda uygulamanın kullanılması aşamasında bir dirençle karşılaşılması veya yeterli ilgi ve motivasyonun sağlanamaması etkiyi ve algılanan öğrenmeyi de düşürecektir. Bu araştırmada da alınan geri bildirimlerin birçoğu uygulamanın içeriğinden ve işlenen konulardan daha çok tasarım, eğlence ve kullanılabilirlik konuları üzerine olmuştur. Bulgular ışığında; araştırma kapsamında geliştirilen dijital oyun tabanlı karar verme alıştırmalarının bu konularda yeterli olduğu görülse de özellikle daha interaktif bir tasarım ile "mobil oyun" haline getirilecek bir uygulamanın hem ilgiyi hem de öğrenmeyi büyük ölçüde arttıracığı öngörülmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen oyun tabanlı karar verme alıştırmalarına olan bakış açısı incelenmiş ve uygulamanın kullanılabilirliği, sağladığı katılım ve bireylerce algılanan öğrenme boyutları üzerinde durularak uygulamanın geliştirilmesi gereken kısımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte katılımcılarca raporlanmış algılanan öğrenmenin gerçeği yansıtmayabileceği durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma kapsamında, geliştirilen uygulamanın sağladığı gerçek öğrenme konusunda bir araştırma yapılmamıştır. Bu noktada deneysel bir model üzerinden örnek uygulamaların etkililiğinin araştırılması gelecek çalışmalar için planlanmalıdır. Yine de oyunların ve oyun tabanlı alıştırmaların kullanılmasının denizde çatışmayı önleme eğitimine birçok farklı noktada fayda sağlayacağı ortadadır.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve özyeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.

Brčko, T., Perković, M., & Cankar, Ž. (2014). Decision Making in the Process of Collision Avoidance at Sea—the Cognitive Aspect. *Book of*, 396.

Chauvin, C., Clostermann, J. P., & Hoc, J. M. (2008). Situation awareness and the decision-making process in a dynamic situation: avoiding collisions at sea. *Journal of cognitive engineering and decision making*, 2(1), 1-23.

Demirel, E., & Bayer, D. (2015a). Improvement of Safety Education and Training For Seafaring Officers-Gemi Zabitlerinin Güvenlik Eğitim ve Öğretimlerinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*; Cilt 14, Sayı 55 (2015).

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Demirel, E., & Bayer, D. (2015b). Further studies on the COLREGs (collision regulations). *TransNav: International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation*, 9.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dönmez Usta, N., & Turan Güntepe, E. (2016). Learning with game design: Developmental stages example. 7th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership. 27-29 October 2016, Hungary.

Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.

EMSA (European Maritime and Safety Agency), (2019). Annual Overview of Marine Casualties and Incidents 2019. <http://www.emsa.europa.eu/emsa-homepage/2-news-a-press-centre/news/3734-annual-overview-of-marine-casualties-and-incidents-2019.html> (25.03.2019).

Gürer, M. D. ve Yıldırım, Z. (2014). Öğrenme nesnesi değerlendirme ölçeği'nin (ÖNDÖ) geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).

Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and higher education*, 8(1), 13-24.

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning (Futurelab Series, Report 8). Bristol, UK: Futurelab.

Nikitakos, N., Sirris, I., Dalaklis, D., Papachristos, D., & Tsoukalas, V. D. (2017). Game-based learning for maritime education and training: the case of Trader of the World. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 16(2), 265-291.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.

Sitka, J. (2016). Decision Making of Maritime Junior Watch Officers: A Phenomenological Study. Doctoral Dissertation. Liberty University, Lynchburg, VA/USA.

Turan Güntepe, E. ve Dönmez Usta, N. (2017). Oyun Tabanlı Öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017*. Edt. Hatice Ferhan ODABAŞI, Buket AKKOYUNLU, Aytekin İŞMAN. 917-932.

Türkistanlı, T. T. & Kuleyin, B. (2019) Training Situational Awareness and Decision Making for Preventing Collisions At Sea: A Theoretical Background. *Mersin University Journal of Maritime Faculty*, 1(1), 10-16.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE review*, 41(2), 16.

ENDÜSTRİ ÜRÜNLERİ TASARIMINDA BULUT TABANLI PROGRAMLAR VE EĞİTİMDE KULLANIMI

Arş. Gör. Gizem Bodur
Atılım Üniversitesi, Ankara
gizem.bodur@atilim.edu.tr

Prof. Dr. Abdullah Togay
Gazi Üniversitesi, Ankara
atogay@gazi.edu.tr

Özet

Endüstri Ürünleri Tasarımı bölümlerinde uygulamalı proje eğitimleri yüz yüze etkileşimli olarak sürdürülmektedir. Geleneksel uygulamalarda tasarım süreci aşamalarını içeren süreçler doğrudan etkileşimle şekillendirilebilmektedir. Mevcut uygulamalar açısından değerlendirildiğinde oturmuş eğitim sistemlerine konu olan bu uygulamaların verimliliği kanıtlanmış süreçler olduğu söylenebilir. Ancak gelişen teknolojilerin sunduğu imkanlar ve hem mekan hem zaman sınırlarının ortadan kalkmaya başlaması yeni fırsatların okunması ve değerlendirilmesine kapı açmıştır. Örneğin farklı lokasyonlardaki öğretmenlerin katkılarının ya da öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin daha hızlı ve kolay gerçekleşmesi gelişen teknolojinin bulut tabanlı yazılımları önemli ve yönlendirici bir gelişme olarak kendini göstermektedir. Mevcut duruma bakıldığında özel sektörde farklı kullanıcıların süreç boyu dahil olduğu üç boyutlu tasarım ve üretim süreçleri, iş gücü ve maliyet gibi pek çok kriterde avantajlar sağlamaktadır. Bu çalışma belirtilen gelişmeler ekseninde endüstriyel tasarım eğitimi içerisinde mevcut durumu görmek ve tartışmak için kurgulanmıştır. Çalışma sistemi deneyimlenmiş yazılımların endüstriyel tasarım eğitiminde de uygulanması hem Türkiye ekseninde hem de uluslararası tasarım projelerinde tasarım teknoloji etkileşiminin verimli çıktılarının elde edilmesine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda çalışma içerisinde öncelikli olarak bulut tabanlı tasarım sistemine ilişkin mevcutta dair tespitler ve tutumlar sorgulanmış, uygulama ve süreçlerle teknoloji ilişkisi üzerinden potansiyel faydalar tartışılmış ve gelecek çalışmaları için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bulut tabanlı tasarım, tasarım eğitimi, uzaktan eğitim, eğitim teknolojileri, işbirlikli tasarım.

CLOUD BASED PROGRAMS IN INDUSTRIAL DESIGN AND ITS USE IN EDUCATION

Abstract

Applied project trainings are carried out interactively face to face in Industrial Design departments. Processes involving the design process stages in traditional applications shape it directly with interaction. When evaluated in terms of current practices, it can be said that these practices, which are the subject of current education systems, are proven processes. However, the opportunities offered by developing technologies and the disappearance of both space and time limits have allowed for reading and evaluating new opportunities. For example, faster and easier realization of the contributions of instructors in different locations or the interaction of students with each other, cloud based software of developing technology shows itself as an important and guiding development.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 78 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Looking at the current situation, the three-dimensional design and production processes involving different users in the private sector provide advantages in many criteria such as labor and cost. This study was designed to see and discuss the current situation within the industrial design education within the framework of these developments. Studies also be applied in industrial design education system experienced software has the potential to contribute to both the axis of Turkey to obtain efficient output of design and technology interact in the international design projects. In this regard, the findings and attitudes regarding the cloud-based design system are questioned, potential benefits are discussed through the relationship between practices and processes and technology and suggestions for future studies are presented.

Keywords: Cloud based design, design education, distance education, education technologies, collaborative design.

GİRİŞ

Tasarım eğitimi disiplinleri yoğun uygulama ağırlıkları ve öğrenci merkezli proje yürütme süreçleri ile kendine teorik ağırlıklı eğitim süreçlerinden önemli farklılıklar içermektedir. Uygulama ağırlıklı süreçlerin yoğunluğu teknoloji etkisini de artırmaktadır gün gelişen teknolojiler eğitim sürecine katkıda bulunduğu kadar sürecin yeniden kurgulanmasını da sağlamaktadır. Temel tasarım proje etkinlikleriyle başlayan çalışmalar 3 boyutlu çizimlerle oluşturulan prototip tasarımlarına kadar ilerlemektedir. Bu çerçevede tasarım eğitiminin önemli süreçlerinden olan işbirlikli uygulamalar için de yeni yöntem ve imkanlar oluşmuştur. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki yüz yüze etkileşim teknoloji aracılığıyla aynı proje üzerinde uzaktan bağlantılı tasarım projelerine dönüşebilmekte ya da öğrencilerin kendi aralarında da işbirliğine imkan vererek tasarım projelerini ortak platformda birleştirme imkanı sunmaktadır. Bu amaçla oluşturulmuş olan web tabanlı platformlar bulut yazılımlarının desteğiyle ortaya çıkan bulut tabanlı tasarım sistemleridir. Eğitim sürecinde işbirlikli projelerin gerçekleşmesinde kolaylık sağlayan bulut tabanlı tasarım araçları zaman ve mekan sınırlaması olmadan farklı disiplinlerden kullanıcıları ortak tasarım projelerinde buluşturabilmektedir. Ulusal ve uluslararası tasarım süreçlerinin işbirlikli yürütülmesine yönelik girişimler bu teknolojilerin tasarım eğitimine de entegre edilmesini gerekliliği ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu çerçeveyi tartışmak üzere gerçekleştirilen çalışmada endüstriyel tasarıma eğitiminin mevcut durumu değerlendirilmiş, mimarlık ve tasarım fakültelerinden öğretim elemanları ile anket çalışması yapılmış ve bulgular literatür ve yeni teknolojilerin sunduğu imkanlar ışığında tartışılmıştır.

Endüstri Ürünleri Tasarımı Eğitiminde Süreç

Endüstriyel Tasarım, günlük hayatta deneyimlenen ürünlerin daha kullanışlı, ergonomik, kolay anlaşılır ve beğenilir olmasını sağlayan, yeni bir fikrin yeni bir ürüne dönüşüm sürecini kapsayan uzmanlık alanıdır. World Design Organization endüstriyel tasarımı yenilikçi ürün, sistem, hizmet ve deneyim yoluyla inovasyonu tetikleyen ve daha iyi bir yaşam kalitesi sağlayan stratejik bir problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır (WDO, 2015). Bu doğrultuda nihai kullanıcıya ulaşan ürünü ve ürünün geçtiği süreçlerde kullanıcı ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili kararları veren kişi de endüstriyel tasarımcıdır. Geniş kitlelere ulaşan bir ürünün kullanıcısı için ara yüz görevinde olan her detayın düşünülmesi, üretim aşamasında seri üretime uygulanabilirliğin sağlanması ve kullanım ömrü biten ürünlerin doğaya ya da kullanıma geri kazandırılması gibi pek çok kriter endüstriyel tasarımcının sorumluluğundadır. Tasarımcıların henüz var olmayan sorunlara çözümler arama süreci günlük hayata doğrudan etki eden verimli proje çıktılarının elde edilmesini sağlamaktadır.

Heskett (2002) Endüstriyel tasarımcı mevcut sistemde teknoloji ile kullanıcılar arasında ilişki kuracak ürünün biçimi üzerinde çalışan kişi olduğu tanımını yapmıştır. Bulunduğumuz dönem itibarıyla tasarımcı yalnızca teknolojiyi kullanıcıya iletmekle kalmayarak teknolojinin kendisini şekillendirmeye başlamıştır. Tasarım çizim teknolojilerinde kullanılan görselleştirme yazılımlarının kullanımında artık tasarımcı arka planda işleyen kodlara erişim sağlayabilmekte, kullandığı teknolojiyi kişiselleştirebilmektedir. Tasarım ve teknoloji arasında yeni bir dil, bu dile bağlı olarak da yeni bir tasarım süreci ortaya çıkmaktadır. Teknoloji aracılığıyla gelişen ve yenilenen ürün tasarım süreçleri bilgiyi işlemenin yanında değiştirme imkanlarına da sahiptir. Tasarım eğitiminde de sanat, teknoloji ve bilimin entegrasyonunun son derece önemli olduğu görülmektedir. 1919 yılı Bauhaus ekolünden itibaren yeni dünya, yeni insan ve yeni kültür mottoları ile sanat, teknoloji ve bilimin farklı kombinasyonlarıyla tasarım süreçleri yeniden oluşturulmuştur. Kombinasyonlar fonksiyonel ihtiyaçlara bağlı olarak şekillendirilirken dönemin gereklilikleri kapsamında sonuç da otomatik olarak ortaya çıkmaktadır (Findeli, 2001). Tasarım çalışmalarındaki teknoloji etkileşimi ile eğitim süreçlerinde geleneksel metotların kullanımı her nesil için aynı öğrenim çıktılarını verememektedir. Gelişen teknolojiye bağlı olarak eğitimin her alanında bilgisayar sistemlerinin dahil olması bilgisayar destekli eğitim (BDE) model önerilerini ortaya çıkarmaktadır. 2000 yılından itibaren yapılan çalışmalar ise BDE uygulamalarının geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir (Cingir, 2013).

Hui ve Jing tasarım eğitiminde teknoloji etkisi üzerinde durmuş geleneksel ürün tasarımına etkisinin önemine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda bilgisayar sistemleri ve teknoloji trendlerinin takibinin, daha gerçekçi ve hayata geçirilebilir ürünlerin tasarlanması süreçlerine etkisiyle tasarım eğitiminin merkezine yerleşmektedir denilmektedir (Hui ve Jing, 2014). Endüstriyel tasarım eğitiminde bilgisayar destekli bir çalışma yönteminin uygulanması yaratıcılığı ve ürün geliştirme sürecinin tamamını etkilemektedir. Dönmez (2013) bilgisayar destekli endüstriyel tasarım eğitimi alanında yaptığı çalışmada 9 farklı üniversitede tercih sebeplerine bağlı olarak kullanılan 2D ve 3D çizim programlarının kullanım yoğunluklarını belirlemiştir. Buna göre yoğun olarak Rhinoceros başta olmak üzere sırasıyla 3dsMax, AutoCAD, Solidworks, Catia, Alias, Maya, Cinema 4D, Modo, FormZ, ProEngineer ve Unigraphics yazılımları kullanılmaktadır. 2013 yılı teknoloji ve tasarım çalışmaları göz önüne alındığında bu durum tespitin bireysel çalışma odaklı programları ön plana çıkardığı görülmektedir.

Ürün Tasarımında Eğitim Teknolojileri

Endüstri ürünleri tasarımı eğitiminin merkezinde proje bazlı stüdyo eğitimleri yer almaktadır. Eğitim süreci kavramsal ve teorik girdiler yanında uygulamalı derslerle desteklenmekte ve tüm birikimlerin kullanıldığı problem odaklı ve tasarım süreçlerinin tekrarı ile devam eden sarmal ve interaktif bir süreç tasarımı üzerine kurgulanmaktadır. Tasarım kavramının yenilikçi niteliği göz önüne alınarak proje süreçlerinde de yeni malzeme ve sistem teknolojilerinin kullanılması teşvik edilmektedir. Bilgisayar destekli tasarım derslerinin sağladığı program kullanma becerisi tüm proje süreçlerinde ürün modelinin elde edilmesinde kullanılmaktadır (Pektaş, 2014). Bilgisayarın etkin olarak teknolojik süreçler içerisine girmesi ile alginın çok daha değişken bir hale geldiği izlenmektedir. Özellikle tasarım süreçleri içerisinde yer alan bilgisayar ilişkisi, bilgisayarın sadece bir araç olarak kullanılmasının dışında bir model-test-animasyon-simülasyon merkezi halinde kullanılabilen bir platform kullanımının da önünü açmıştır (Togay, 2006). Ayrıca yazılımlarla birlikte 3D tarayıcı ve yazıcılar, sanal gerçeklik araçları gibi pek çok teknoloji tasarım eğitiminin teknoloji kanadını oluşturmaktadır. Fiziksel ve sanal modelleme araçları bir arada kullanılarak eğitimde öğrencilerin bilişsel ve yaratıcı özellikleri desteklenmektedir (Bin vd., 2013).

Tasarım ve teknoloji etkileşiminin 3 boyutlu nesne tasarımı ve çıktısı üzerinden sürdürüldüğü çalışmalarda öğrenciler arası ve öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki bağın yüz yüze sağlanması önceliklidir. Ancak farklı gerekçelerle söz konusu olan işbirlikli çalışmaların uzaktan görüşme ile uygulanabilmesi zaman ve mekan açısından büyük avantaj sağlayabilmektedir. Özellikle bu tür durumlar da projelerin eş zamanlı olarak yürütülebilmesi bir çok avantajlar sağlamaktadır. Tasarım stüdyolarının internet ortamına taşınması sanal tasarım stüdyoları ile gerçekleştirilebilmektedir. Sanal dünya kullanılarak yaratılan işbirlikli ortamlar yalnızca endüstriyel tasarımcıları değil mühendisleri ve farklı disiplinlerden olan herkesi 3D tasarım ve analiz alanına çekmektedir. Böylece öğrencilerin gerçek üründe prototip üzerinden test yapmadan işbirlikli şekilde sanal ortam üzerinden tasarım yazılımlarıyla görme imkanı vermektedir. Ortak sanal görselleştirme programı kullanılarak pek çok farklı programda yapılan ürün çizimlerinin sanal dünyaya aktarılarak paylaşımlı bir görsel haline getirilmesi mümkündür (Kostić vd., 2013). Sanal stüdyoların yanında bulut tabanlı işbirlikleri de geleneksel tasarım eğitimlerini destekleyecek ve eğitimdeki yeni yaklaşımları getirecek bir şekilde uygulanmaktadır. Uzaktan tasarım eğitimi doğrultusunda en verimli stüdyo ortamının oluşturulabilmesi amacıyla kurulan sanal tasarım stüdyoları mimarlık, endüstriyel tasarım ve mekanik tasarım gibi pek çok 3 boyutlu çalışma projelerinde kullanılmaktadır. Bulut destekli stüdyoların öğrencileri motive ettiği, sürece daha çok katkı sağladıkları ve genel olarak proje sürecinin de daha sağlıklı yürütüldüğü görülmektedir (Pektaş, 2014).

Tasarım Eğitiminde Bulut Sistemi ve İşbirlikli Tasarım

Tasarım eğitiminde kullanılan programların bulut tabanlı programlarla birlikte kullanılması işbirliği fırsatlarını arttırma potansiyeline sahiptir. . Endüstriyel tasarımcılar farklı uzmanlık alanlarından kişilerle birlikte ortak bir ürün geliştirme süreci oluşturmaktadır. Tasarım projelerinde disiplinlerarası yaklaşım süreç boyunca kişilerin uzmanlık bilgilerinin ortak bir problem çözümü için kullanmalarını sağlamaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar bilgilerini birbirleri ile paylaşarak yeni bilgi düzeyleri oluşturabilmektedir. Tasarım öğrencileri de işbirlikli çalışmaları boyunca hem akademik hem de pedagojik olarak gelişim göstermektedir. Fikir geliştirme süreçlerinde ve yaratıcılık temelli çalışmalarda da etkileşimin olması katılım gösteren herkesi desteklemektedir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin güncel teknolojiye hakim olmaları öğrencileri profesyonel yaşama daha hızlı adapte olma imkanı sağlamaktadır. İşbirlikli projelerde sonuç ürünlere erişimde ödül odaklı çalışmalar öğrenci motivasyonunu da yükseltebilmektedir (Patel vd., 2013). Geleneksel tasarım stüdyolarında ürün tasarım süreçleri bireysel odaklı ilerlerken bulut tabanlı stüdyolarda işbirlikli grup odaklı sürdürülebilmektedir. Farklı mekanlardan senkron ve asenkron olarak hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin kolaylıkla birbirlerine katkı sağlayabilmesi işbirlikli projelerde bulut destekli sanal tasarım stüdyolarının tercih edilebilirliğini arttırmaktadır (Öztürk, 2016).

Çok disiplinli etkileşimler tasarım çevresinde endüstriyel tasarım, mimarlık, iç mimarlık ve şehir bölge planlama gibi alanlarda gerçekleştirilebilmektedir. Farklı proje türlerine bağlı olarak sanat ya da mühendislik uzmanlıkları sürece dahil olduğunda kullanılan çizim platformları da esnek yapıda olmalıdır (Bin vd., 2013). Ürün tasarımcısı ve farklı uzmanlık alanlarından olan kişilerin ortak bir çalışma yapabilmeleri için aynı platform aracılığıyla tasarıma katkı sağlamaları gerekmektedir. Bu süreçte bulut tabanlı tasarım teknolojileri yalnızca ürünün 2D ve 3D tasarım aşamasını değil prototipleme aşamalarında da etkin bir şekilde kullanılabilmektedir. Onshape programında olduğu gibi ürün çiziminin dışında sonlu elemanlar analizi yapılabilmekte ya da Autodesk Fusion'da G-code kullanılarak CNC kontrollü makineler ve 3D yazıcı sistemlerine müdahale edilebilmektedir (Junk ve Spannbauer, 2018). Tasarım eğitiminde kullanılacak olan bulut tabanlı tasarım programının seçimi tasarım eğitimi içinde farklı kriterlere sahiptir. Junk ve Spannbauer (2018) bu kriterleri Onshape ve Autodesk Fusion 360

karşılaştırmasında arayüz, destek, mobilite, parça tasarımı, montaj, çizim, işbirlikliliği, saklama kapasitesi, başlatma, bakım olarak sıralamıştır. Arayüz kullanılabilirliğinin değer ağırlığının 18 (en yüksek) verildiği hesaplamada model oluşturma araçları 10, işbirliği imkanı sağlama ise 8 değer ağırlığına sahiptir. Bu ağırlıklara bağlı olarak Onshape uygulaması 5 puan fazla alarak tasarım eğitimi için daha uygun bulunmuştur. Bulut kapasitesi, aracılı veri aktarımı, verinin dönüştürülerek kullanılması gibi süreç içerisindeki bazı detay unsurları da ürün tasarım eğitiminde bulut tabanlı program seçimini etkilemektedir. Öğrenci ya da profesyonellerin işbirlikli çalışmalarına ek olarak kullanıcıların da sürece dahil olduğu projelerde bulut sistemleri etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Örnek olarak 3D yazıcılarla elde edilecek protez tasarımları için 3D tarayıcılarla kullanıcının fiziksel özelliklerinin taranması, taramanın doya türünün bilgisayar destekli tasarım (BDT) programına aktarılması, dosyanın işlenerek 3D yazıcıya aktarılması sürecinde bulut sistemi kullanılmaktadır (Shih vd., 2017).

Bulut Tabanlı Tasarım Araçlarında Proje Süreci

Bulut sistemleriyle depolanan ve paylaşılan verilerin yeniden işlenebilmesi ortak çalışmalara imkan sağlamaktadır. Endüstri ürünleri tasarımında olduğu gibi diğer mimarlık ve tasarım alanlarında da 2 boyutlu ve 3 boyutlu çalışmaların bulut sistemi aracılığıyla paylaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi pek çok aşamada proje yürütücülerine fırsatlar sunmaktadır. Barrie (2016) ürün tasarım projelerinde bulut yazılımlarının kullanımının genel olarak proje sürecinin sonlarına doğru gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu durum birim zamanda tek bir uzmanlığa ait iş yoğunluğunu arttırırsa da projeye eşit seviyede katılımın önüne geçmektedir. Ancak öğrenciler arası ya da öğretim elemanlarının dahil olduğu işbirlikli proje çalışmalarının etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için yapılan tasarımların doğrudan müdahale ile şekillendirilebilmesi oldukça önemlidir. Bulut tabanlı tasarım sistemleri de bu müdahale ve paylaşımları mümkün kılmaktadır. Creo, Solidworks ve Siemens NX gibi programlar kendi dosya türlerinde paylaşım yapabilmelerine rağmen farklı programda oluşturulan dosya türlerinde serbest müdahaleye anlık olarak izin vermemektedir. Autodesk Fusion sahip olduğu A360 bulut altyapısıyla kendi paylaşım ağı üzerinden ortak dosya işleme platformuna sahiptir. Aynı zamanda GrabCAD aracılığıyla bulut ağına nesne ve çizim katkısı sağlayabilmektedir (Barrie, 2016). Bu aşamalarda özellikle değişen versiyonlar üzerinden proje bileşenlerinin dağıtımı ve birleşimi şeklindeki paylaşımlar ile değişen dosyaların birbirini tanıyarak ve hatta birbirindeki değişimleri takip ederek ilerleme imkanı sunması önemli kazanımlar sağlamakta ve en azından kayıpların önüne geçmektedir.

Chen ve arkadaşları (2005) farklı BDT programlarından yürütülen işbirlikli projelerde dosya türlerinin işlenememe problemini ortadan kaldırmak için aynı ürün üzerinden arayüz ve komut takibi yaparak çıktılar oluşturmuştur. Unigraphics ve SolidWork ile takip edilen işlemler, işbirliğini gerçekleştirmek için iletişim veri türü olarak kullanılmıştır. İki BDT yazılımını kendi arasında sürdürülebilir bir sisteme entegre edilerek verimli bir proje sunulmuş olsa da serbest işbirliklerini (anlık paylaşım, anlık işleme, anlık müdahale gibi) destekleyebilecek kapasiteye sahip bir sonuç ortaya çıkmamaktadır. Bilişim teknolojileri alt yapısına bağlı olarak şekillenen bulut tabanlı projeler farklı zaman ve mekanlarda veri depolama ve işleme çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Bulut tabanlı tasarım ve üretim sistemleri kapsamında CATIA programıyla yapılan ergonomik mouse projesi örneğinde proje grubu için ortak bulut ağı oluşturulmuştur. Bulut ağı aracılığıyla tüm katılımcılar dağılmış mekanlardan tasarım ve mühendislik çalışmalarına devam ederek projeyi sonlandırmıştır (Schaefer vd., 2012). Ito ve arkadaşları (2014) Massachusetts Teknoloji Enstitüsü ve Tokushima Üniversitesi işbirliğiyle gerçekleştirdiği proje sürecinde mühendislik eğitimi için proje bazlı öğrenimin kolaylaştırıcı ve motive edici rolünü ortaya koymuşlardır. Bulut tabanlı öğrenim yönetim sistemi kullanarak bilgisayar destekli tasarım sınıflarından toplam 120 öğrenci ile yapılan çalışmada sanal sınıf, bulut ağı ve ortak veri aktarım sistemi

kullanılmıştır. Dosya aktarımı, dosya türünün işlenmesi gibi problemler proje sürecinde aksaklıklar yaratmıştır. Çok sayıda katılımcıya sahip olabilen bulut tabanlı işbirlikli tasarım süreçleri uzun proje dönemlerinden dolayı özellikle yaz kampı niteliğinde değerlendirilmektedir (Patel vd., 2013) (Ito vd., 2014). İncelenen örneklerde bulut tabanlı işbirlikleri olarak düzenlenen projelerin bulut sistem kullanımının genel olarak harici yazılımların entegre edilmesiyle ve sisteme dışarıdan giriş yapılarak veri paylaşımının gerçekleşmesiyle olduğu görülmektedir.

YÖNTEM

Bulut tabanlı tasarım projelerinde kullanılan programların işbirlikli ve yenilikçi olarak değerlendirilebilmesinin pek çok kritere sahip olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları ve öğrencilerin ortak platformlarda ürün tasarımı gerçekleştirebilmeleri her katılımcının tasarım programlarına hakimiyetine bağlı olarak değişmektedir. Üniversitelerde akademik ya da öğrenci düzeyinde tasarım işbirlikleri yapılabilmesi için öncelikle öğretim elemanlarının bulut tabanlı tasarım konusuna hakim olmaları gerekmektedir. Bu duruma dair Türkiye özelinde bir değerlendirme yapılması hedeflenmiş ve üniversitelerin konuya yaklaşımlarındaki mevcut durumu belirlemek amacıyla mimarlık ve tasarım fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarının bilgi ve görüşüne başvurulmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından ilgili literatür ve benzer çalışmalardan yararlanılarak hazırlanan anket formu aracılığıyla elde edilmiş, süreç internet tabanlı olarak hazırlanan bir anket üzerinden yürütülmüştür. 6 bölüm halinde hazırlanan anket çalışması sıralı değişken için 5'li likert ölçeği, örnek toplamak için onay kutuları ve görüşlerin belirtilmesi için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışmaya 8 farklı üniversiteden öğretim elemanı katılmıştır. Bu üniversiteler Atılım Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Karabük Üniversitesi ve İstanbul Ticaret Üniversitesi'dir.

BULGULAR

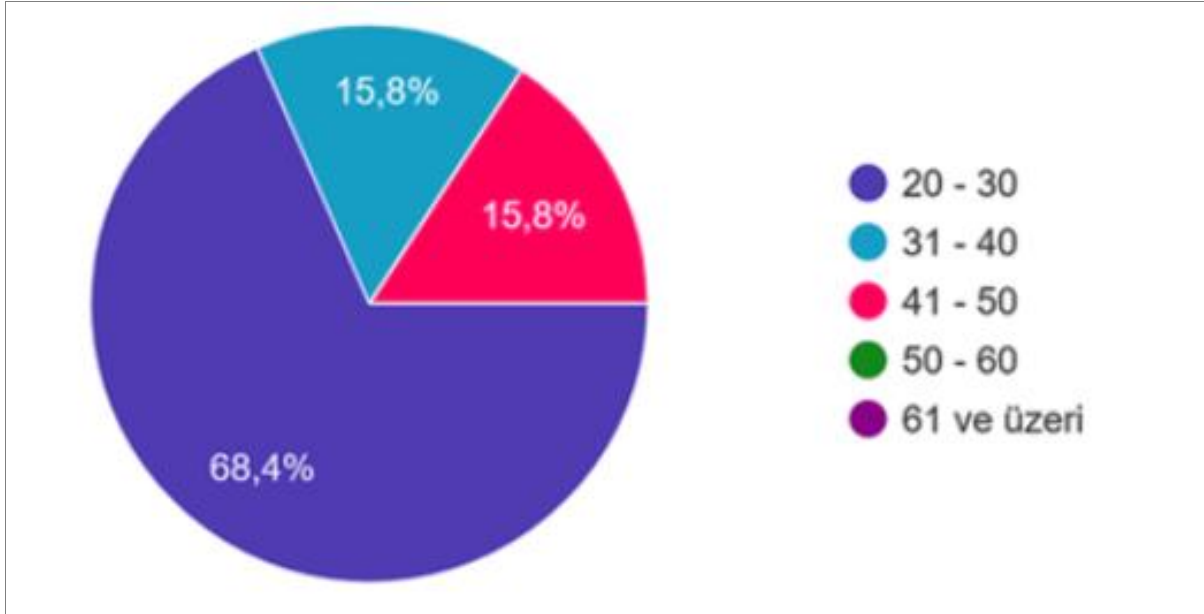
6 bölümden oluşan anket çalışmasında katılımcıların özellikleri, üniversitelerde kullanılan bilgisayar destekli tasarım programları, tasarım projelerinde bulut yazılımlarının kullanılması, bulut tabanlı program kullanım süreçleri, eğitimin sürdürülebilirliği için tasarımda uzaktan proje yürütücülüğü ve bulut tabanlı tasarımın işbirlikli olarak kullanılabileceği alanlara ilişkin konular belirlenmiştir.

Katılımcı Analizi

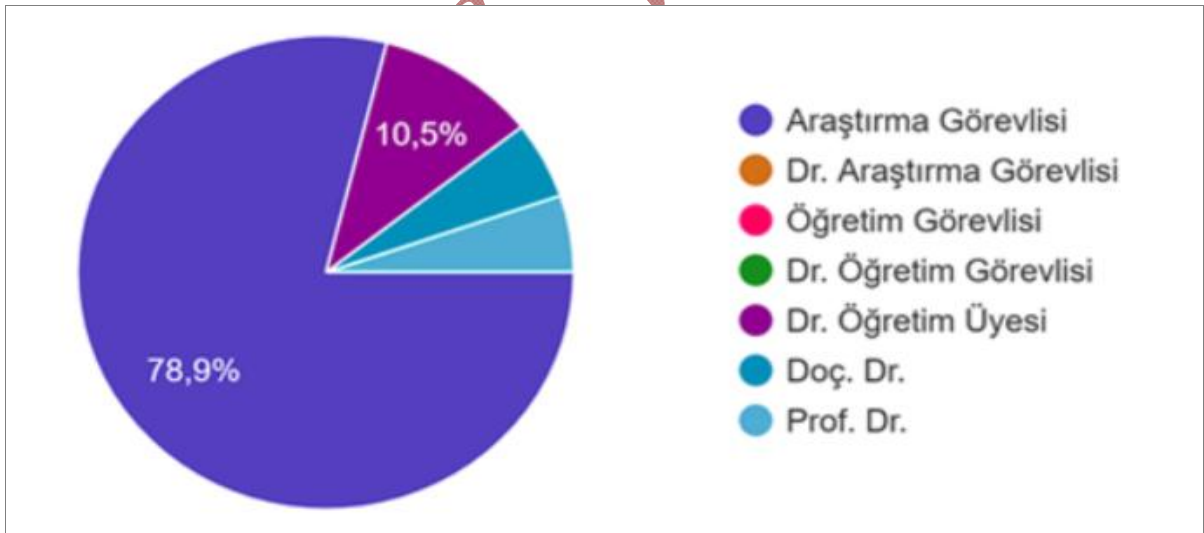
Anket çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik verilerinin toplanması için yaş, akademik ünvan, görevde bulunulan bölüm ve bölüm dışı görev durumunu belirten sorular hazırlanmıştır. Çalışmada %68'lik büyük bir çoğunluk genç katılımcılardan oluşmaktadır. 50 yaş üzeri öğretim elemanlarının çalışmada yer almadığı, buna bağlı olarak akademik ünvanlarda Araştırma Görevlisi olan katılımcı sayısının en yüksek olduğu görülmektedir. Prof.Dr., Doç. Dr. ve Dr. Öğretim Üyesi ünvanına sahip kişilerin oranlarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir (Grafik 1) Grafik 2).

Yalnızca endüstri ürünleri tasarımı bölümünden değil bulut tabanlı tasarım kavramının tüm tasarım bölümlerinde değerlendirilebilmesi amacıyla çalışma mimarlık, iç mimarlık, şehir ve bölge planlama ve peyzaj mimarlığı alanlarında da paylaşılmıştır. Belirtilen bölümlerin dışında mimarlık ve tasarım fakültelerindeki ortak dersler bölümünde görev alan öğretim elemanları da katılım göstermiştir (Grafik 3). Eğitim alanındaki çalışmaların gerçekleştiği mekanların belirlenmesi amacıyla sorulan

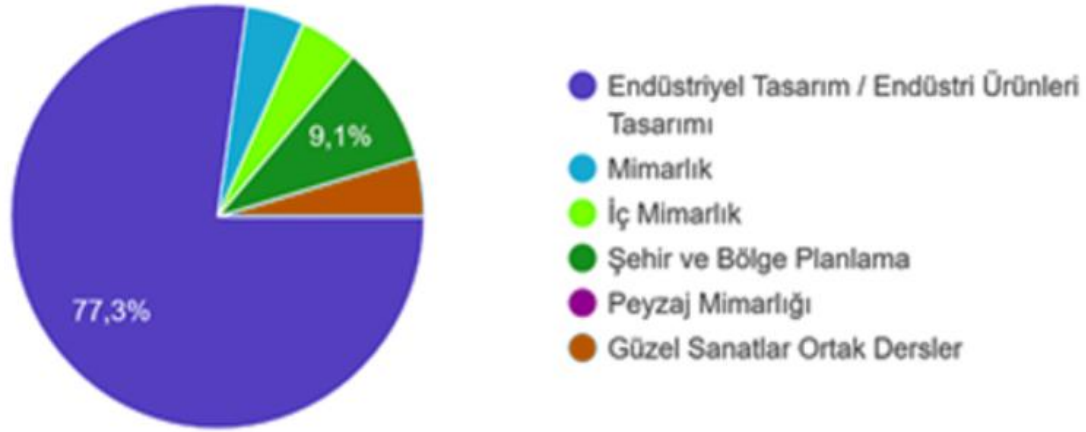
görevlendirilen üniversite dışında ders yürütme durumu yaklaşık %90 oranında bulunulan üniversitede derslerin yürütüldüğü belirtilmiştir (Grafik 4).



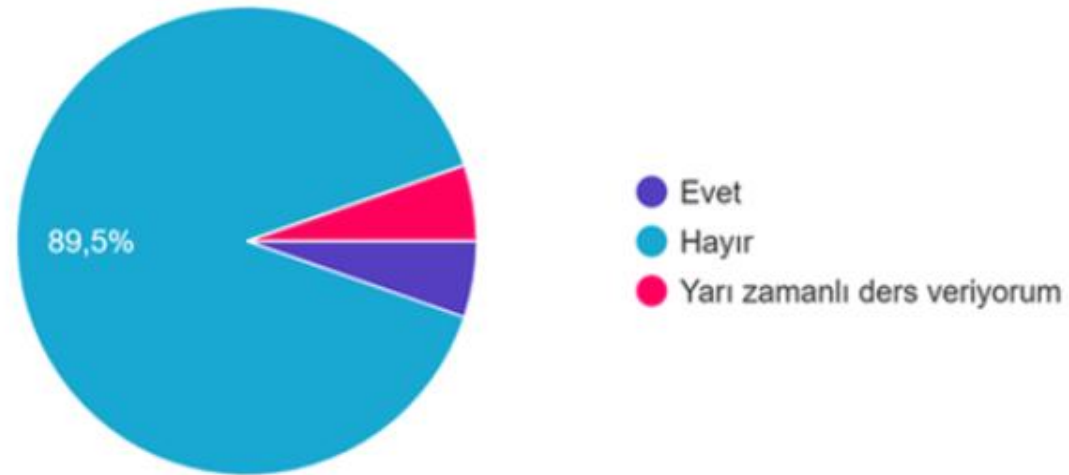
Grafik 1: Katılımcıların Yaş Dağılımı



Grafik 2: Katılımcıların Akademik Pozisyonları



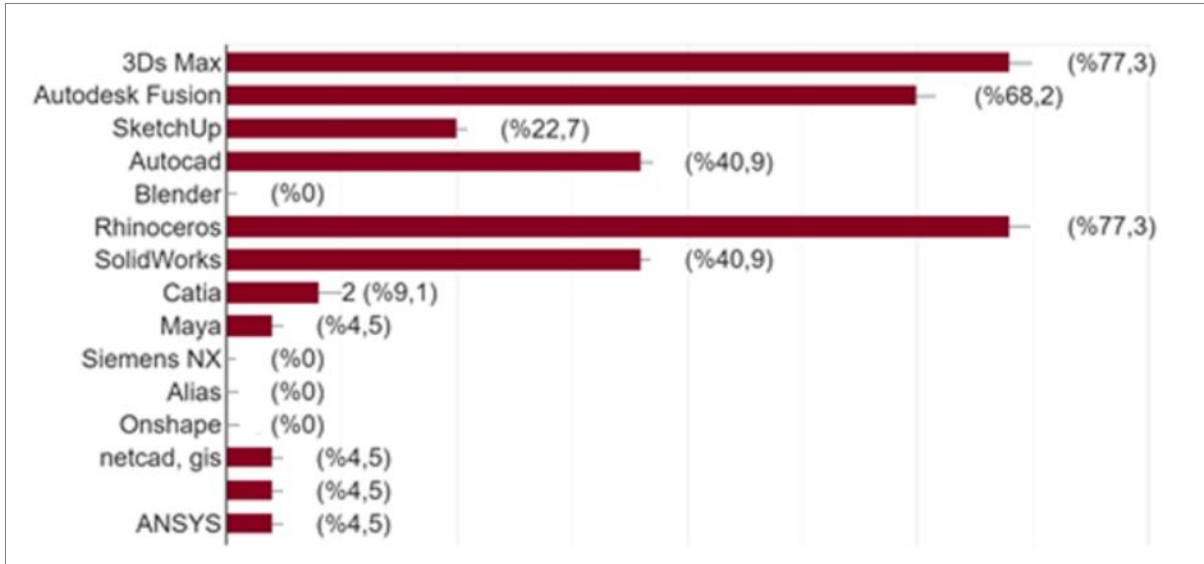
Grafik 3: Katılımcıların Akademik Çalışma Alanları



Grafik 4: Kurum Dışı Ders Yürütme Durumu

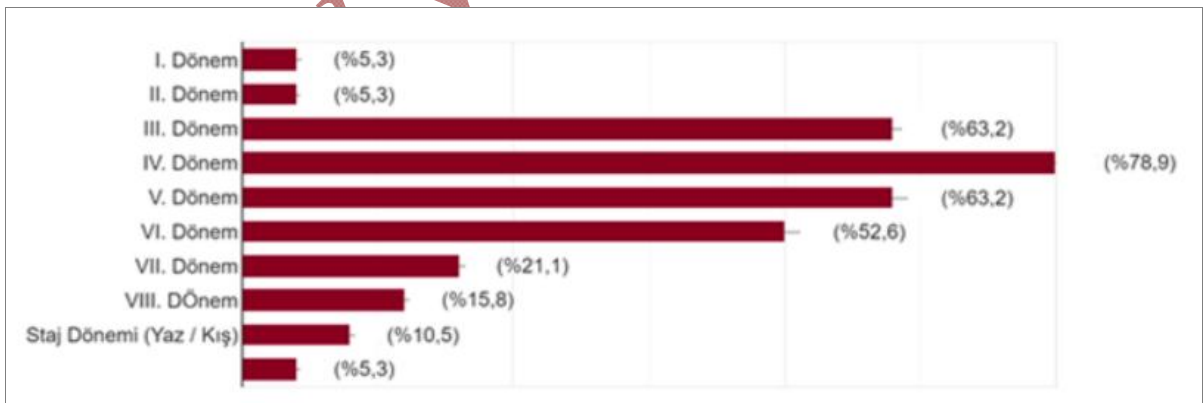
Program Öğrenimi ve Kullanımı

Bilgisayar destekli tasarım araçlarının öğrenimi ve kullanım durumlarının belirlenmesine yönelik olarak verilen cevaplara bakıldığında program öğretiminde 3Ds Max ve Rhinoceros programlarının öne çıktığı görülmüştür. Autodesk Fusion ise bulut tabanlı sisteme sahip bir program olarak yakın bir oranda ilk iki programı takip etmektedir (Grafik 5). Belirtilen programların da ağırlıklı olarak tasarım eğitiminin



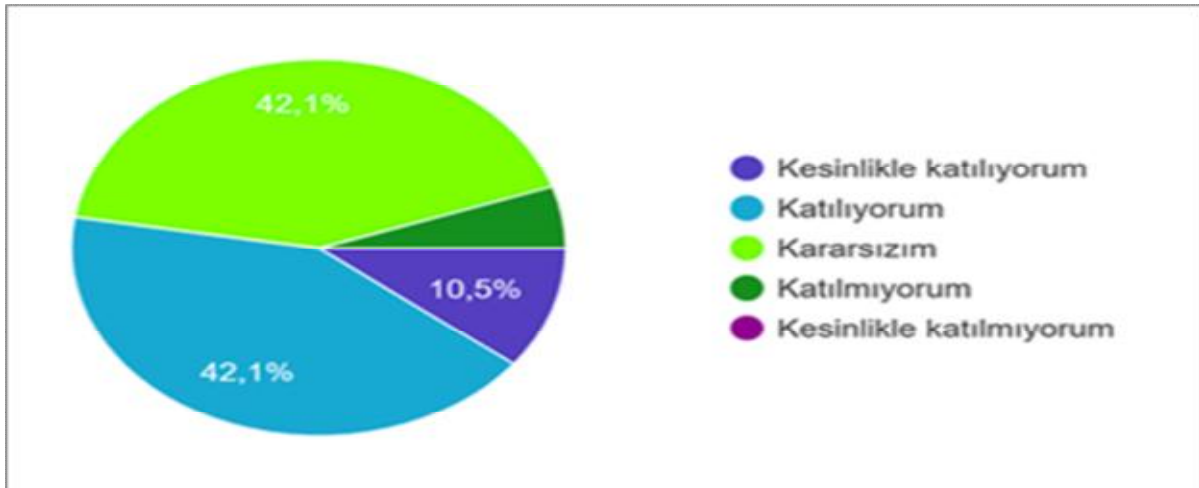
Grafik 5: Kullanılan 3D Program Türleri

Bilgisayar destekli tasarım araçlarının öğrenimi ve kullanım durumlarının belirlenmesine yönelik olarak verilen cevaplara bakıldığında program öğretiminde 3Ds Max ve Rhinoceros programlarının öne çıktığı görülmüştür. Autodesk Fusion ise bulut tabanlı sisteme sahip bir program olarak yakın bir oranda ilk iki programı takip etmektedir (Grafik 5). Belirtilen programların da ağırlıklı olarak tasarım eğitiminin dördüncü döneminde öğretildiği, üçüncü ve beşinci dönemlerin de program öğreniminde etkin olarak değerlendirilen dönemler olduğu görülmüştür.



Grafik 6: Programların Öğretim Dönemleri

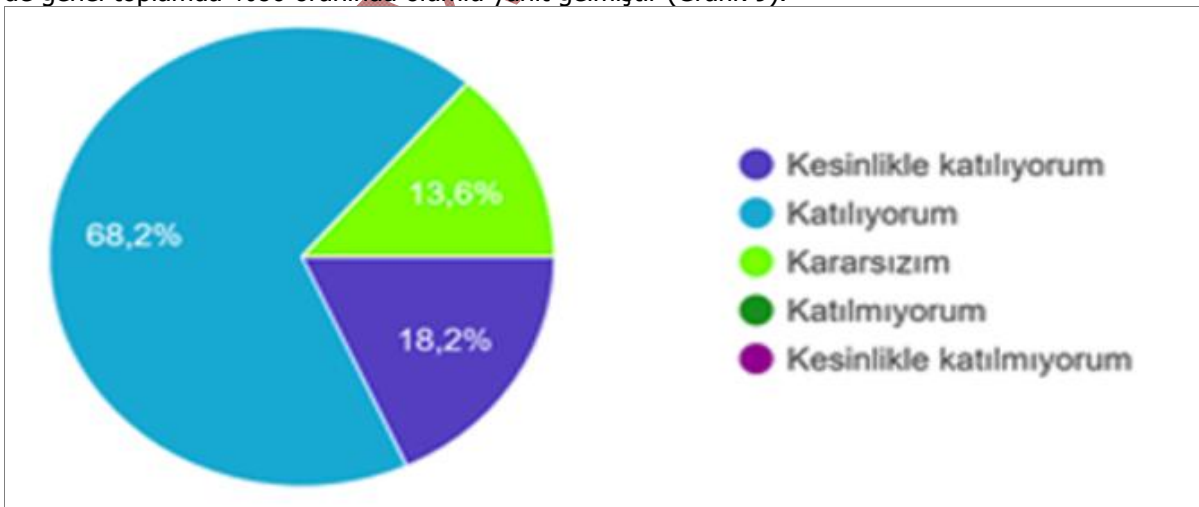
Tasarım eğitiminde kullanılan bilgisayar destekli tasarım programlarının %42 oranında işbirliğini desteklediğine katılan ve %10,5 kesinlikle katıldıklarını belirten öğretim elemanlarının belirgin oranda da konu hakkında kararsız kaldıkları görülmüştür (Grafik 7).



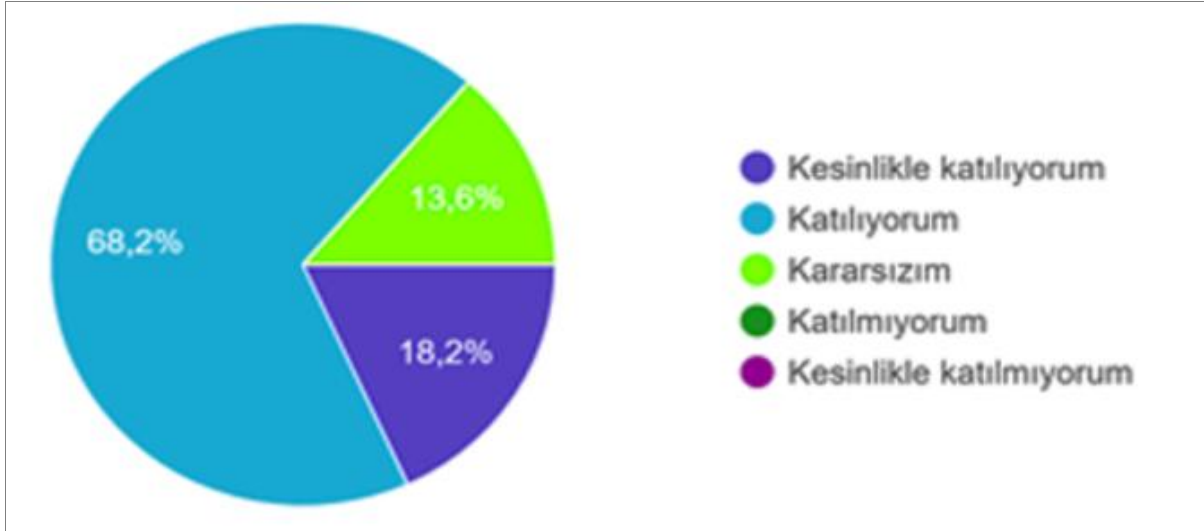
Grafik 7: 3D Programlarda İşbirliği Durumu

Tasarım Projelerinde Bulut Yazılımları

Tasarım projelerinin özel sektörde yer alan firmalarla işbirlikli olarak gerçekleştirilmeleri halinde bulut tabanlı yazılımların %53 oranında süreci katkı sağladığı ve %26 oranında da kesinlikle katkı sağladığı belirtilmiştir. Olumsuz bir yanıtın alınmadığı bu soruda %21 oranında kararsızlık görülmektedir (Grafik 8). Öğretim elemanları ile öğrenci arasındaki işbirlikli projelerin bulut yazılım desteğiyle sürdürülmesine de genel toplamda %86 oranında olumlu yanıt gelmiştir (Grafik 9).

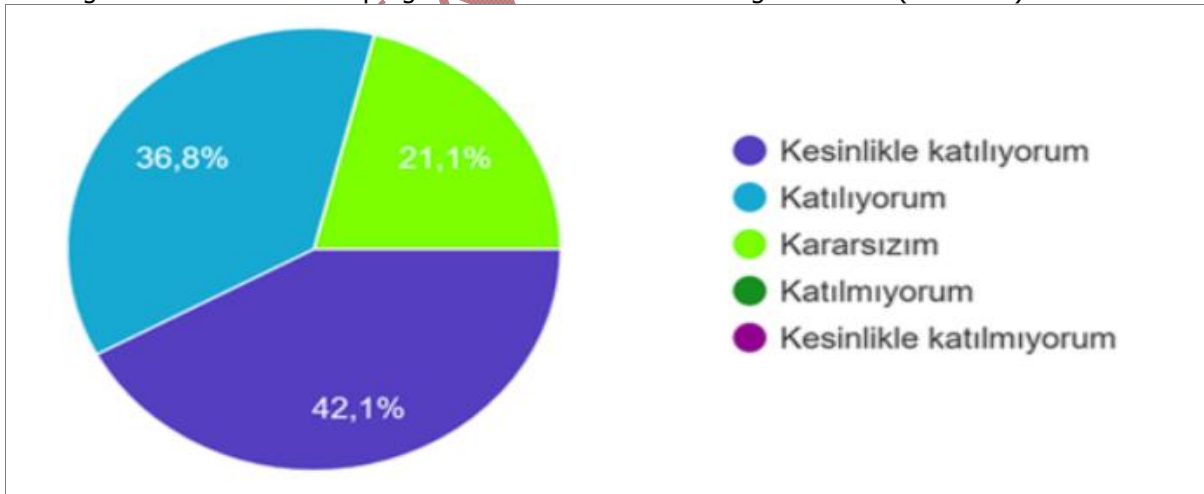


Grafik 8: Sektörle İşbirlikli Projelerin Verimi

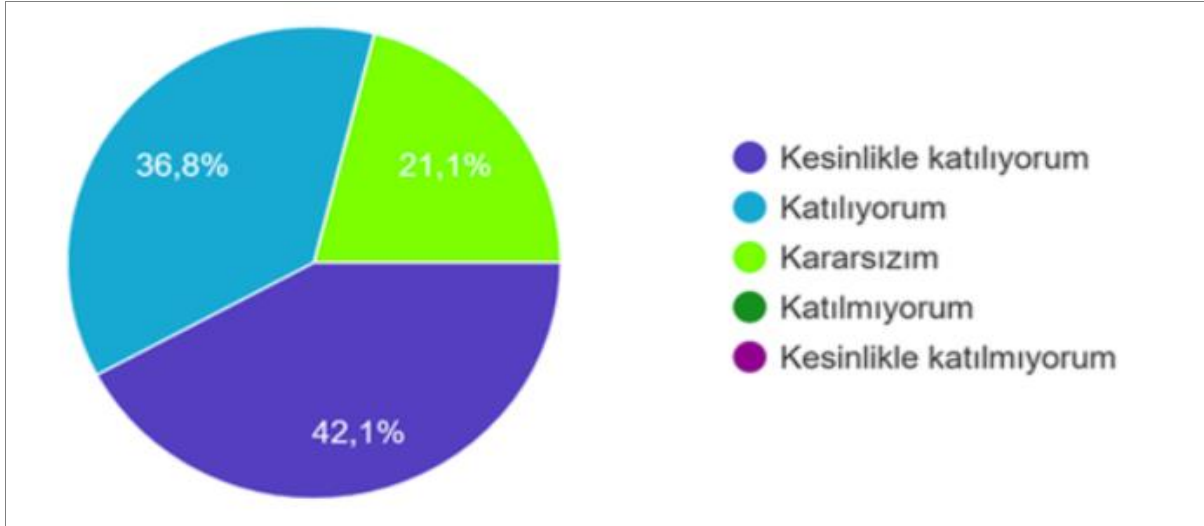


Grafik 9: Öğrenci – Öğretim Elemanı Etkileşimine Etkisi

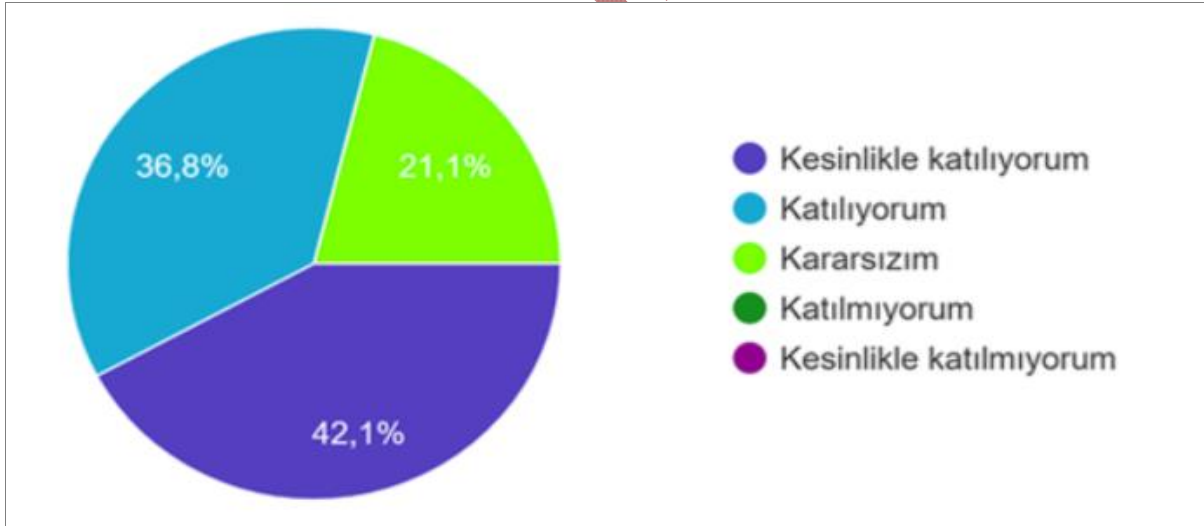
Bulut tabanlı teknolojiler ortak proje yürüten grup çalışmalarında verimi arttırdığına ilişkin özel sektör yargısında olduğu gibi yüksek oranda katılım sağlanırken %21'lik kitlenin kararsız kaldığı görülmektedir (Grafik 10). Öğretim elemanlarının tasarım eğitiminde kullanıldığını belirttikleri bilgisayar programlarının eş zamanlı olarak proje yürütme özelliğine %64 oranında sahip olduklarını belirtse de %32 oranında kararsızlık ifadesi kullanılmıştır. Buna bağlı olarak kullanılan programların eş zamanlı olmadığını belirten katılımcılar program özelliklerinde kesinlik sağlamaktadır (Grafik 11).



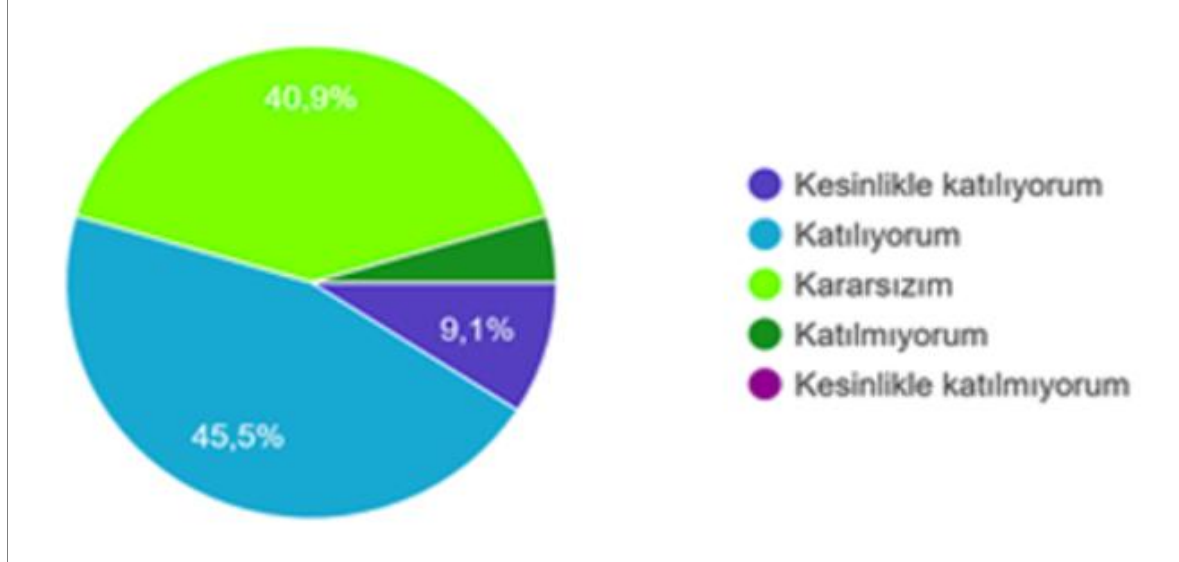
Grafik 10: Ortak Projelerde Grup Çalışmasına Etkisi



Grafik 10: Ortak Projelerde Grup Çalışmasına Etkisi



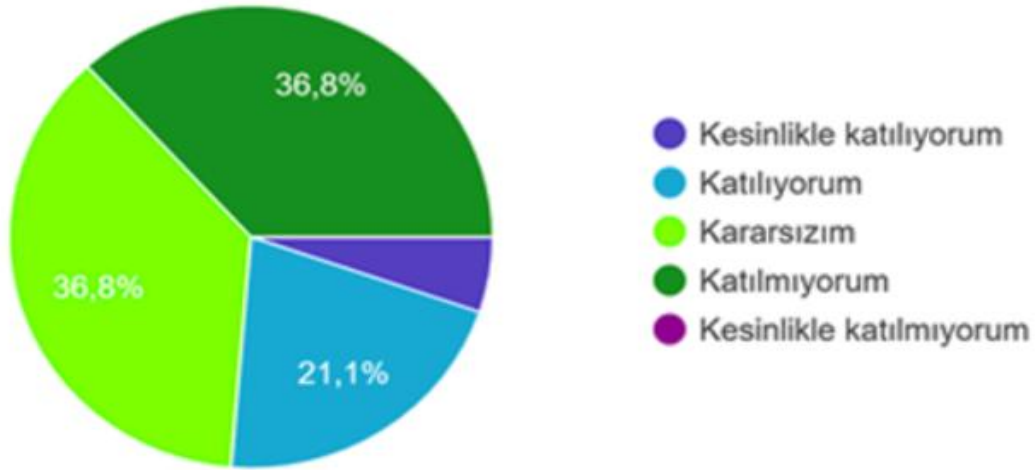
Grafik 11: Bulut Tabanlı Tasarımda Eş Zamanlılık



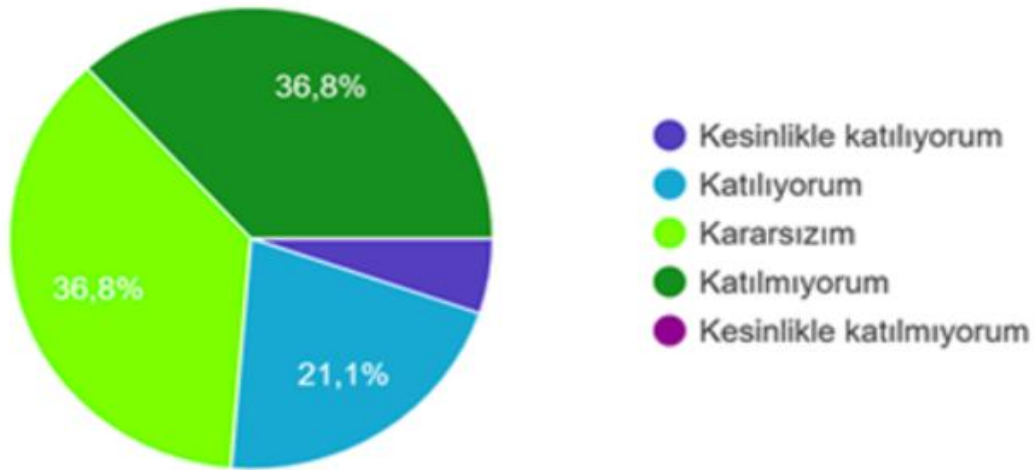
Grafik 12: Bulut Teknolojilerde Ortak Platformlar

Program Süreci ve Çıktılar

Kullanılan bulut tabanlı teknolojiler açık erişimli platformlardan dosya erişimine imkan sunmaktadır ve bu durumun . büyük oranda proje çıktıların kalitesini olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirtilmiştir. Ancak bu olumlu görünen bu sonucun yanındayüksek oranda (%41) kararsızlık söz konusudur. Bu durum katılımcıların ilgili platformlar hakkında daha önce bir deneyimleri olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Grafik 12). Bu platformlardan sağlanan 2D ya da 3D ürün ve parçaların tasarım projelerinde öğrencilerin doğrudan kullanması ise %26 oranında süreci olumsuz etki yönünde değerlendirilmiştir. %36,8 oranında katılımcı olumsuz bir durumun oluşmadığı düşünürken karar belirtmeyen katılımcılar da aynı orana sahiptir (Grafik 13).



Grafik 13: Ortak platformdan nesne kullanımı

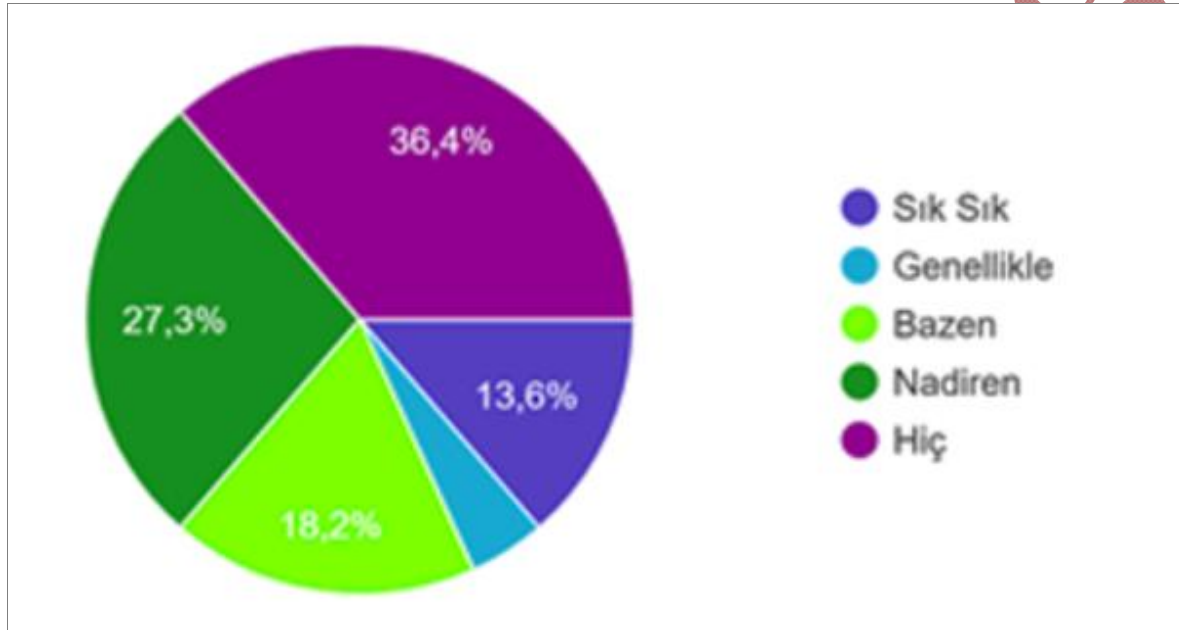


Grafik 14: Süreç ve Sonuç Avantajları

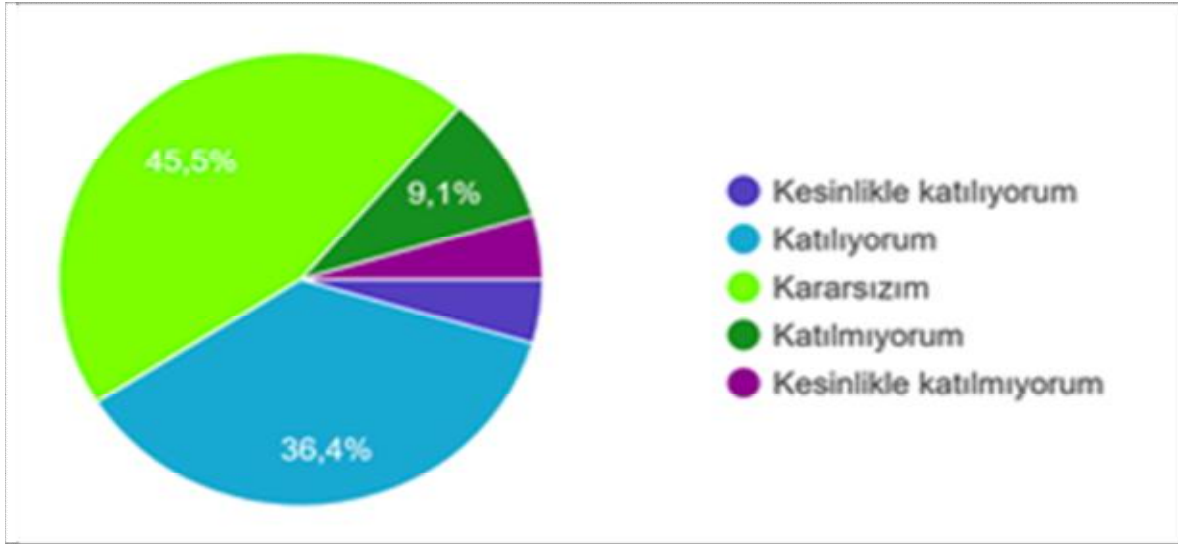
Tasarım projelerinde bulut teknolojilerinin kullanılmasının süreç, sonuç ve zamanın değerlendirilmesi konusunda katılımcılar benzer oranda iki farklı tutum sergilemişlerdir. Öğretim elemanlarının %36'sı bulut sisteminin sonuç ve zaman odaklı verim sağladığını belirtirken %40'ı süreç odaklı yaklaşımlarda verim sağladığını belirtmiştir. Kararsızlık belirten katılımcılar ise %22,7'lik paya sahiptir (Grafik 14).

Tasarım Süreçlerinde Uzaktan Bağlantı

Mevcut tasarım eğitimi içinde öğretim elemanlarının %36 oranında derslerini hiç uzaktan yürütmedikleri görülmüştür. Nadiren %27 ve bazen yürütme durumları %18 oranlarında belirtilmekte olup sık sık uzaktan bağlantı araçlarını kullanma oranları %14'tür (Grafik 15). Bu görüşlere bağlı olarak akademisyenlerin uzaktan bağlantılı araç kullanmama durumları sonraki soruda yer alan uzaktan tasarım eğitimin ders verimi sorusunda %45,5 oranında kararsızlıkla doğrulanmıştır (Grafik 16).



Grafik 15: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Bağlantı Kurma Eğilimi



Grafik 16: Tasarım Odaklı Derslerde Uzaktan Eğitim Verimi

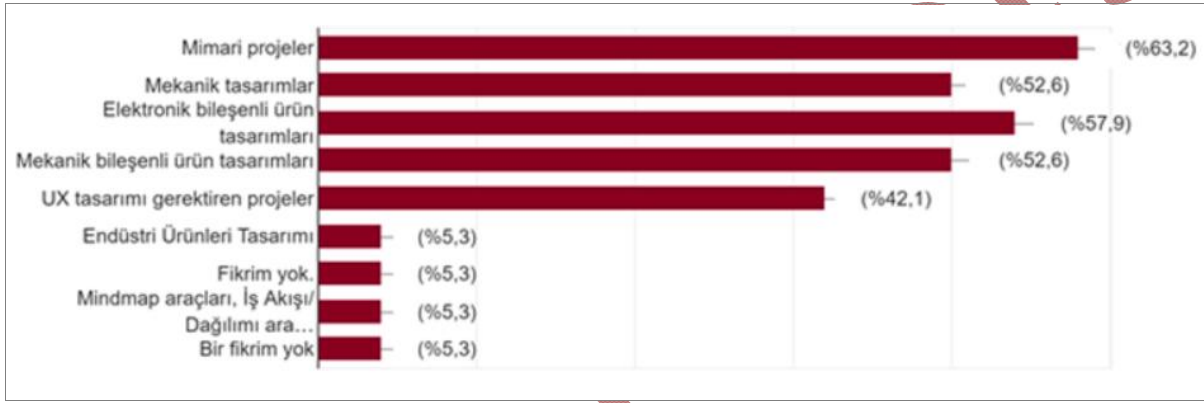
Bulut tabanlı tasarım programlarının mekan ve zaman sınırı olmadan proje yapma imkanı vermesi uzaktan bağlantılı gerçekleşen derslerde %37 oranında etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer yanıtları destekleyecek nitelikte %47 oranında katılımcı kararsız olduklarını belirtmiştir (Grafik 17).



Grafik 17: Uzaktan Tasarım Eğitimine Bulut Tabanlı Tasarım Desteği

Bulut Tabanlı Tasarımın İşbirlikleri Üzerinden Değerlendirmesi

İşbirlikli çalışmalarda bulut tabanlı programlar üzerinden gerçekleştirilecek proje kapsamına dair katılımcıların görüşleri toplanmıştır. Mimari projelerde ve elektronik bileşenli ürünlerin tasarımı ile ilgili düzenlenen projelerde bulut tabanlı tasarımın etkin olacağı öne çıkan iki görüştür. Ayrıca mekanik (bileşenli) tasarım süreçlerinin bu teknolojilerle sürdürülebileceği belirtilmiştir. Kullanıcı deneyimi tasarımı (UX) üzerinde çalışılması gereken konularda da katılımcılar bulut sistemlerinin etkin kullanımına açık olduğunu belirtmişlerdir. Proje kapsamlarının belirlenmesi konusunda fikri ya da bilgisi olmayan ise %11'lik bir görüş oranı mevcuttur (Grafik 18).



Grafik 18: Ortak Proje Alanlarının Değerlendirilmesi

Katılımcılar proje kapsamına ek olarak bulut tabanlı tasarım araçlarını işbirlikli çalışmalar üzerinden değerlendirmişlerdir. Ortaklaştırılan bu ifadeler;

- Ekip içi veri paylaşımının kolaylaşması, esnek çalışma koşulları (zaman ve mekan) sağlanması, çalışan herkesi kolaylıkla projeye dahil etmesi, veri kaybı olasılığının azalması ve çıktı kalitesinin artması,
- UX tasarımı hariç belirtilen alanda bulut tabanlı tasarımın kullanılabileceği, genel olarak bulut işbirliklerinin yalnızca tasarım değil tüm çalışma alanlarını destekleyecek niteliğe sahip olması,
- Kullanılan tasarım programlarının, ürünün tasarım sürecindeki mekanik detayları çözümleyebilme ve problem çözüm sürecinin etkin ve hızlı bir biçimde tamamlanmasını sağlaması adına önemli katkılar sunması,
- Tasarım sürecinde değerlendirme yöntemlerinin daha kolay ve anlaşılır olması; planlama, yönetim ve uygulama düzenlemelerinin belirli bir sistem içerisinde yer alması,
- Sınıf içi grup projelerinde özellikle disiplinler arası veya uluslararası öğrenci işbirliklerinde iletişim kolaylığıyla ortak çalışabilme imkanı, öğrencilerin tasarım sürecinin daha iyi gözlemlenebilmesi ve verimli hale getirilmesi, sınıf içi kritiklerinin iyileşmesi ve donanım sorunlarının negatif etkilerinin azalması,
- Detaylı görselleştirme gereken tasarımların ifade biçimini kolaylaştırması ve gerçekçi yönünün güçlü olması,
- Böyle bir proje süreci yürütmeme, bilgi sahibi olmama durumu olarak sıralanmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Literatür örnekleri doğrultusunda teknoloji destekli uygulamalarının tasarım odaklı işbirlikli projelerde uzaktan eş zamanlı proje yürütmeye etkinlik yönünde katkı sunduğu ifade edilmektedir. Bu çerçevede yaşanan hızlı gelişmelere bakıldığında profesyonel ve öğrenci projeleri olarak çeşitlenen bulut temelli işbirliklerinde harici ve dahili bulut yazılımları kullanılmasının tasarım sürecini önemli ölçüde etkilemekte olduğu yorumu yapılabilmektedir. Mevcut durum üzerinden araştırma sınırları içerisinde bakıldığında genel olarak Autodesk Fusion360, Onshape ve CATIA gibi programların kullanıldığı örneklerle rastlanmakta, yapılan uygulamalarda dosya işleme, yüzey örme, model oluşturma, prototipleme gibi birçok aşamanın bulut tabanlı tasarım araçlarıyla gerçekleştirildiği örneklerin artmakta olduğu görülmüştür.

Literatür örnekleri temel alınarak yapılan anket çalışması kapsamında ağırlıklı olarak endüstriyel tasarım bölümü öğretim elemanlarından geri dönüş alınmıştır. Bulgularda tüm alanlara yer verilmiş olmakla birlikte çıktılar ürün tasarımı ve eğitimi süreçleri ile ilişkili olduğu kısıtında yorumlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler bulut tabanlı teknolojik gelişmelerin henüz baskın bir rol oluşturma noktasına gelememiş olması yanında tanınırlık ve fırsatlarının bilinirliği yönünde boşluklar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu araçların genişleyen bir hacme ve etki kapasitesine sahip olduğu açıktır. Mevcut durumda, öğretim elemanları ve öğrencilerin hem kendi aralarında hem de karşılıklı olarak işbirliği gerçekleştirdikleri projelerde bulut tabanlı program kullanımının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak yalnızca bulut sisteminin temel bilinirliği üzerinden yanıtlanan sorulardaki kararsızlık ifadeleri kontrol soruları göz önüne alındığında fikir sahibi olmama durumunu göstermektedir. Uzaktan bağlantı araçlarının sağlıklı bir tasarım süreci içerisinde nadiren kullanılıyor olması tasarım projelerinin uzaktan eş zamanlı olarak yürütülmesine ilişkin bir eğilim olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte konuya yakınlığı olan tasarım eğitimcilerinin verdiği cevaplarda azımsanmayacak oranda teknolojilerin etkisinden bahsedilmekte ve eğitimin gelişiminin teknoloji ile doğrudan ilişkili süreçler oluşturduğu ve bulut tabanlı teknolojilerin eğitim sistemi içerisinde etkin biçimde kullanılması gerekeceği sonucunu ifade etmektedir.

Temel olarak tasarım eğitiminin teknoloji desteği ile yürütülebilmesi için öncelikle akademik açıdan yeni teknolojilerin bilinmesi gerektiği görülmüştür. Öğrenci işbirliklerinin etkin olarak sürdürülebilmesi beklendiği şekilde öğretim elemanının ders kapsamındaki alışkanlıklarından etkilenmekte, bireysel çalışma prensibine dayanan programlarına dair alışkanlıkların belirleyici olduğu görülmektedir. Buradan hareketle tasarım alanındaki çeşitli projelerde öğrenciler arası işbirliğinin sağlanmasının öğretim elemanın program bilgisi ve bulut yazılımlarının verimli kullanımına dair hazır olmanın etkisinde gerçekleştiği sonucu elde edilmiştir. Diğer taraftan bulut tabanlı teknolojilerin özellikle ortak proje yürüten grup çalışmalarında verimi artıracağı görüşü ana hedefi özel sektör olan eğitim sürecinin konu kapsamındaki gelişimine ışık tutabilecek nitelikte yorumlanmıştır. Bu durumun süreç yönetimi ile ilişkilendirilerek fayda sağlayacağı yorumu yanında proje çıktılarının kalitesini artıracak bir etmen olma potansiyeli olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte süreçlerde yer alacak tarafların teknoloji hakimiyetinin önemli olduğu ve yeni tasarlanacak süreçlerde bu gelişmelerden bağımsız hareket edilmesinin söz konusu olamayacağı açıktır. Böylece kullanılacak teknolojilerle sağlanacak girdilerin, etkileşim teknikleri ile öğrenme düzeyine katkı sağlanabileceği gibi ekonomik anlamda da fayda sağlama potansiyeline sahip gözükmemektedir.

Bulut tabanlı teknoloji kullanımında olumlu beklentilerin alanlara göre de değişiklik göstereceği ifade edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin büyük oranda endüstriyel tasarım alanından elde edilmesine karşın elektronik bileşenli veya mekanik detaylar içeren ürün tasarımları yanında mimari alanda önemli bir gelişim beklendiği değerlendirilmektedir. Güncel birçok örneğin hayata geçmesinin de etkili olabileceği bu sonuç diğer taraftan proje boyutunun büyümesi ve çok sayıda tasarımcının ortak çalışma sürecine olan ihtiyacının görece yüksek olmasının sonucu olarak da değerlendirilebilir. Bu durum büyüyen projelerin bulut tabanlı teknoloji ihtiyacını da öngörülene uygun şekilde artıracığı beklentisini desteklemektedir.

Çalışmada teknolojiye dair beklentilerin büyük oranda olumlu etkileri ile gelişim göstereceği yorumları öne çıkmaktadır. Bulut tabanlı uygulamalara entegre platformlar aracılığı ile açık dosyalara erişim ve kullanım ile bağımsız kişiler arası dosya paylaşımı üzerine yapılan değerlendirmelerde olduğu gibi özellikle detaya inildiğinde sorgulanan başlıklarda görüşlerin iki uçta olmaktan çok olumlu görüşler yanında kararsızlık oranının arttığı görülmüştür. Bu durum halen ilgili teknolojilerin tanınma ve kullanım oranının düşüklüğü ile açıklanabilir. Genel yaklaşımda teknolojiyle tanışmanın ona dair etkinlik yönündeki yorumları olumlu yönde etkilediği şeklinde değerlendirilmiştir. Bu durum ilerleyen dönemde olumlu yaklaşımların artacağı şeklinde yorumlanabilir. İleride yapılacak çalışmalarda özel sektör gelişmelerinin de yakından takip edilerek deneysel yöntemlerle süreçlerin analizi ve program geliştirme disiplinleri ile entegre çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Barrie J. 2016. Applications For Cloud-Based Cad In Design Education And Collaboration. International Conference On Engineering And Product Design Education 8 & 9 September 2016, Aalborg University, Denmark.

Bin Q., Suihuai Y., Xiaoming S., Wen F. & Yanpu Y., 2013, Comparative Study Of The Physical Model And Virtual Model In Industrial Design, Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 48(2), ISSN: 1992-8645.

Chen J. Y., Ma Y. S., Wang C. L. & Au C. K. 2005. Collaborative Design Environment with Multiple CAD Systems, Computer-Aided Design & Applications, 2(1-4), 367-376.

Cingi C. C. 2013. Computer Aided Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 103, 220 – 229.

Dönmez S. (2013). Computer Aided Industrial Design Software Selection in Industrial Product Design Education at Turkey Using Expert Choice Program. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 682 – 689.

Findeli A. 2001. Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. Design Issues, 17(1), Massachusetts Institute of Technology.

Heskett J. (2002). Tasarım. (Çev. E. Uzun). Dost Yayınevi, Kültür Kitaplığı:131; Sanat:18, Ankara.

Hui K. & Jing L. 2014. Based On The Analysis And Study Of Computer Aided Industrial Design (CAID) Technology. Applied Mechanics and Materials, Vol. 607, 906-908.

Ito T., Ichikawa T., Hanumara N. C. & Slocum A. H. 2014. Teaching Creativity in Design Through Project-Based Learning in a Collaborative Distributed Educational Setting. D. Schaefer (ed.) Cloud-Based Design and Manufacturing (CBDM), 231-282, DOI: 10.1007/978-3-319-07398-9_9, Springer International Publishing, Switzerland.

Junk S. & Spannbauer D. 2018. Use of Cloud-Based Computer Aided Design Software in Design Education. 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), DOI:10.1109/ITHET.2018.8424769.

Kostić Z., Cvetković D., Jevremović A., Radaković D., Popović R. & Marković D. 2013. The Development Of Assembly Constraints Within A Virtual Laboratory For Collaborative Learning In Industrial Design. Tehnički Vjesnik, 20(5), 747-753.

Öztürk A. 2016. Tasarım Stüdyosuna Teknolojinin Entegrasyonu: Sanal Tasarım Stüdyosu. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 255-262, ISSN: 2146-9199.



Patel S., Schaefer D. & Schrage D. P. 2013. A Pedagogical Model to Educate Tomorrow's Engineers through a Cloudbased Design and Manufacturing Infrastructure - Motivation, Infrastructure, Pedagogy, and Applications. ASEE 2013 Annual Conference and Exposition, June.

Pektaş Ş. 2015. The Virtual Design Studio On The Cloud: A Blended And Distributed Approach For Technology-Mediated Design Education. Architectural Science Review, 58(3), 255-265, DOI:10.1080/00038628.2015.1034085.

Schaefer D., Thames J. L., Wellman Jr. R. D., Wu D., & Rosen D. W. 2012. Distributed Collaborative Design and Manufacture in the Cloud - Motivation, Infrastructure, and Education, Computers in Education Journal, 3, 1-16.

Shih A., Park D. W., Yang Y., Chisena R. & Wu D. 2017. Cloud-based Design and Additive Manufacturing of Custom Orthosis. The 50th CIRP Conference on Manufacturing Systems, Procedia CIRP, 63, 156-160.

World Design Organization - Professional Practice Committee. (2015). Definition Of Industrial Design. 10.04.2020 tarihinde <https://wdo.org/about/definition/> adresinden alınmıştır.

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğretim Üyesi. Serkan Demirtaş
Pamukkale Üniversitesi
sdemirtas6@gmail.com

Özet

Öğretmenlik, iletişim kurmak, bilgiyi öğretmek, bilgiyi işlemek gibi birçok farklı meziyetleri gerektiren önemli bir meslek grubu olarak düşünülebilir. Etkili bir öğretmen olabilmek için etkili bir iletişim becerisine sahip olmak gerektiği ve öğretmenin bu beceriyi etkin bir biçimde kullandığı takdirde öğretmek istediği kazanımlara daha verimli ve daha kolay biçimde ulaşabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin etkili iletişim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya'ya ait etkili iletişim becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 99 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışma, betimsel bir çalışmadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdelik gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının etkin iletişim becerileri; etkin dinleme ($\bar{X}=4.43$), egoyu geliştirici dil ($\bar{X}=4.17$), empati ($\bar{X}=4.11$) kendini tanıma-kendini açma ($\bar{X}=3.85$), ben dilini kullanma ($\bar{X}=3.67$) şeklinde sıralanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının Etkili İletişim becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Etkili İletişim, İletişim Becerileri.

EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS: SAMPLE OF PAMUKKALE UNIVERSITY

Abstract

Teaching profession can be considered as an important profession that requires many different qualities such as communicating, teaching knowledge, processing information. It can be said that in order to be an effective teacher, it is necessary to have an effective communication skill and if the teacher uses this skill effectively, he / she can reach the learning outcomes he / she wants to obtain more efficiently and easily.

In this study, it was aimed to determine the effective communication skills of the students of Music Education Department. In the research, effective communication skills scale of Buluş, Atan, Erten Sarıkaya was used. The scale was applied to 99 students studying at Pamukkale University. This is a descriptive study. Descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, frequency distribution and percentage were used in the analysis of the data.

According to the findings obtained in the study, effective communication skills of pre-service teachers are ordered as; Active Participative Listening ($\bar{x}=4.43$), Ego Supportive Language ($\bar{x}= 4.17$), Empathy ($\bar{x}= 4.11$), Self-recognition-Self-disclosure ($\bar{x}= 3.85$), I - language ($\bar{x}=3.67$). According to these results, it can be said that pre-service teachers' effective communication skills are high.

Keywords: Music Education, Effective Communication, Communication Skills

GİRİŞ

Tüm toplumlarda, öğretmenlik mesleğinin önemli bir meslek olduğu düşünülmektedir. "Evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı rolü ve bireylerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik çabası nedeniyle, öğretmenlik bütün toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir yere sahiptir" (Güven, 2015: 13). Öğretmenler, ana sınıftan, lisansüstü eğitime kadar öğrencilerini eğitmeye çalışan onlara iyiyi, doğruyu öğretme çabası içerisinde olan fedakar insanlar olarak düşünülebilir. "Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretimi gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak insanlar olarak görülmektedirler" (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 1).

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, geleceğin müzik öğretmeni adayları olarak, eğitim yaşantılarında, bir öğretmenin kazanması düşünülen kazanımları, mesleki yeterlikleri elde etmeye çalışır. Bu noktada, bir öğretmen olarak iletişim gücüne sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Müzik öğretmenleri, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olurlar. İyi bir öğretmen yapısı içerisinde, mesleki donanım ve tecrübesi yanı sıra etkili iletişime sahip olması gerekliliği önemli olabilir.

İletişim kavramı incelendiğinde, "Latince'deki *communis* sözcüğünden türetilmiş *communication* kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır" (İnceoğlu, 2011: 199). Alanlarında uzman farklı kişilerin farklı tanımlar yaptıkları görülen iletişim kavramı, bir bakıma bireyin, kendini doğru ifade etme becerisi bakımından önemli olarak görülebilir. Bu becerinin öğretmenlik mesleğinde önemli bir durum teşkil ettiği düşünülebilir.

Yapılmış bazı çalışmalar incelendiğinde; Gülbahar ve Sivacı'nın (2018) "Öğretmen adayların İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, iletişim becerilerinin cinsiyet değişkeninde sınıf yönetimi yeterlik algılarında anlamlı fark bulunmadığını, mezuniyet değişkeni ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında, iletişim becerileri algılarının, anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi yeterlik algısı ile öğrenim gördükleri bölümden memnun olanların arasında anlamlı fark bulunduğunu, öğrenim görülen anabilim dalı ile iletişim becerileri, sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında anlamlı fark olmadığını sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Aküzüm ve Özdemir Gültekin'in (2017) "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, iletişim becerileri yönünden, öğretmenlerin kendilerini yeterlilik iletişim boyutu, motivasyon iletişim boyutunda yeterli gördükleri, sınıf yönetimi becerileri açısı ve sınıfın fiziksel düzeni boyutunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın amacı, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin etkili iletişim becerilerini ölçmektir. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerini belirlemek, bu yönde düzenlenecek eğitim yaklaşımları açısından önemli görülebilir. Mesleki olarak amaçlanan kazanımların yanında, kendini ifade edebilen öğretmenler yetiştirmek önemli olabilir. Bu düşüncelerle çalışmanın problem cümlesi şu şekilde oluşmuştur. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin etkili iletişim becerileri ölçek puan ortalamaları cinsiyet, mezun olduğu lise, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sınıfı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Problem cümlesine göre alt problemler şöyle oluşturulmuştur;

1. Araştırma kapsamında yer alan etkili iletişim ölçeğinin toplam puanları, etkin dinleme, egoyu geliştirici dil, empati, kendini tanıma-kendini açma, ben dilini kullanma alt boyutlarına göre betimsel istatistikleri nasıldır?
2. Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, mezun olduğu lise değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, sınıfı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 99 öğrenciye Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya (2017) tarafından geliştirilmiş etkili iletişim becerileri ölçeği uygulanmış betimsel bir çalışmadır. "Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015: 22).

Araştırmanın Evreni

Bu araştırma evreni Denizli ili Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2019-2020 eğitim öğretim yılı, 50 erkek, 49 kadın toplam 99 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Buluş ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen "Etkili İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bunlar "Egoyu Geliştirici Dil, Etkin Katılımlı Dinleme, Kendini Tanıma- Kendini Açma, Empati ve Ben Dili becerileridir" (Buluş ve diğerleri 2017: 580). Egoyu geliştirici dil maddeleri "1-2-3-4-5-6", etkin dinleme "7-8-9-10-11-12-13-

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 101 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

14", kendini tanıma-kendini açma "15-16-17-18-19", empati "20-21-22-23-24-25-26-27", ben dilini kullanma "28-29-30-31-32-33-34" biçiminde toplam 34 maddeden oluştuğu ifade edilmiştir. Ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf kız öğrenci (n=377) ve erkek (n=68) öğrencilerden (n=445) oluştuğu görülmektedir. Ölçekte elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı, egoyu geliştirici dil .724, etkin dinleme .838, kendini tanıma-kendini açma .763, empati .849, ben dili .827, şeklinde açıklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdelik ortalama, ortanca, mod, çarpıklık, basıklık gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Araştırma kapsamında yer alan etkili iletişim ölçeğinin toplam puanları, etkin dinleme, egoyu geliştirici dil, empati, kendini tanıma-kendini açma, ben dilini kullanma alt boyutlarına göre betimsel istatistikleri nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 1: Etkili İletişim Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Etkili İletişim Becerileri Ölçeği	138.4040	138.0000	126.00	-.474	.542
Egoyu Geliştirici Dil	25.0303	25.0000	30.00	-.617	.344
Etkin Dinleme	35.4747	37.0000	40.00	-.927	.910
Kendini Tanıma Açma-Kendini	19.2626	19.0000	19.00	-.276	.001
Empati	32.9495	33.0000	31.00	-.344	-.164
Ben Dilini Kullanma	25.6869	26.0000	25.00	-.269	.085

Tablo 1 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının, +, - 1 sınırları içerisinde olmasından dolayı normalden aşırı bir sapma göstermediği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2015).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 2: İletişim Becerileri Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine göre T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Egoyu Geliştirici Dil	Erkek	50	24.7800	3.93980	97	-.641	.523
	Kadın	49	25.2857	3.91046			
Etkin	Erkek	50	35.4000	4.12063	97	-.187	.852

Dinleme	Kadın	49	35.5510	3.90545			
Kendini Tanı-Kendini Aç	Erkek	50	19.6000	3.65335			
	Kadın	49	18.9184	3.25856	97	.979	.330
Empati	Erkek	50	33.1400	4.61148			
	Kadın	49	32.7551	4.69721	97	.411	.682
Ben Dilini Kullanma	Erkek	50	25.4200	2.86492			
	Kadın	49	25.9592	3.72469	97	-.806	.422
Etkili İletişim Becerileri	Erkek	50	138.3400	14.80294			
	Kadın	49	138.4694	14.41802	97	-.044	.965

Tablo 2 incelendiğinde t testi bulgularına göre, Egoyu Geliştirici Dil, Etkin Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati, Ben Dilini Kullanma, Etkili iletişim becerileri ölçek puanları, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, mezun olduğu lise değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma probleminde elde edilen bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: İletişim Becerileri Ölçek Puanlarının Mezun Olduğu Lise Değişkenine göre T Testi Sonuçları

Ölçek	Mezun Olduğu Lise	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Egoyu Geliştirici Dil	Güzel Sanatlar	64	25.3906	4.11585			
	Diğer	35	24.3714	3,47331	97	1.242	.217
Etkin Dinleme	Güzel Sanatlar	64	35.4844	4.12885			
	Diğer	35	35.4571	3.79894	97	.032	.974
Kendini Tanı-Kendini Aç	Güzel Sanatlar	64	19.2656	3.19842			
	Diğer	35	19.2571	3.95075	97	.012	.991
Empati	Güzel Sanatlar	64	33.5469	4.72726			
	Diğer	35	31.8571	4.31238	97	1.753	.083
Ben Dilini Kullanma	Güzel Sanatlar	64	25.9063	3.45823			
	Diğer	35	25.2857	3.03481	97	.890	.376
Etkili İletişim Becerileri	Güzel Sanatlar	64	139.5938	15.08360			
	Diğer	35	136.2286	13.42317	97	1.102	.273

Tablo 3 incelendiğinde t testi bulgularına göre, Egoyu Geliştirici Dil, Etkin Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati, Ben Dilini Kullanma, Etkili iletişim becerileri ölçek puanları, mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Anne Eğitim Durumu düzeyi değişkeni alt boyutu "ilkokul, ortaokul, üniversite kişi sayısı 30'un altında olduğundan parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu araştırma probleminde elde edilen bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Etkili İletişim Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Egoyu Geliştirici Dil	İlkokul	26	26				
	Ortaokul	22	22				
	Lise	36	36	3	1.011	.799	-
	Üniversite	15	15				
	Toplam	99					
Etkin Dinleme	İlkokul	26	50.83				
	Ortaokul	22	46.55				
	Lise	36	50.28	3	.579	.917	-
	Üniversite	15	52.97				
	Toplam	99					
Kendini Tanı-Kendini Aç	İlkokul	26	47.15				
	Ortaokul	22	53.02				
	Lise	36	54.50	3	3.343	.342	-
	Üniversite	15	39.70				
	Toplam	99					
Empati	İlkokul	26	45.56				
	Ortaokul	22	51.50				
	Lise	36	49.93	3	1.273	.736	-
	Üniversite	15	55.67				
	Toplam	99					
Ben Dilini Kullanma	İlkokul	26	48.83				
	Ortaokul	22	58.70				
	Lise	36	48.19	3	2.979	.395	-
	Üniversite	15	43.60				
	Toplam	99					
Etkili İletişim	İlkokul	26	49.54	3	.298	.960	-
	Ortaokul	22	52.86				

Becerileri	Lise	36	49.26
	Üniversite	15	48.37
	Toplam	99	

Tablo 4 incelendiğinde Kruskal-Wallis bulgularına göre, Egoyu Geliştirici Dil, Etkin Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati, Ben Dilini Kullanma, Etkili iletişim becerileri ölçek puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Baba Eğitim Durumu düzeyi değişkeni alt boyutu "ilkokul, ortaokul, üniversite kişi sayısı 30'un altında olduğundan parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu araştırma probleminde elde edilen bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Etkili İletişim Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Egoyu Geliştirici Dil	İlkokul	18	59.69	2.539	3	.469	-
	Ortaokul	20	47.60				
	Lise	38	47.71				
	Üniversite	23	48.28				
	Toplam	99					
Etkin Dinleme	İlkokul	18	63.64	10.799	3	.013	1-2
	Ortaokul	20	34.25				
	Lise	38	49.12				
	Üniversite	23	54.48				
	Toplam	99					
Kendini Tanı-Kendini Aç	İlkokul	18	54.64	3.193	3	.363	-
	Ortaokul	20	54.43				
	Lise	38	43.53				
	Üniversite	23	53.22				
	Toplam	99					

Empati	İlkokul	18	54.31				
	Ortaokul	20	44.50				
	Lise	38	50.78	1.173	3	.760	-
	Üniversite	23	50.13				
	Toplam	99					
Ben Dilini Kullanma	İlkokul	18	54.19				
	Ortaokul	20	52.08				
	Lise	38	47.32	.840	3	.840	-
	Üniversite	23	49.35				
	Toplam	99					
Etkili İletişim Becerileri	İlkokul	18	59.56				
	Ortaokul	20	44.05				
	Lise	38	47.49	3.240	3	.356	-
	Üniversite	23	51.85				
	Toplam	99					

Tablo 5 incelendiğinde Kruskal-Wallis H bulgularına göre, Egoyu Geliştirici Dil, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati, Ben Dilini Kullanma, Etkili iletişim becerileri ölçek puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Etkin Dinleme alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür, $H(3) = 10.799$, $p = .013$. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen ikili karşılaştırma testleri sonucunda ilkökul ile ortaokul arasındaki fark bir anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğrencilerin etkili iletişim beceri ölçek puanları, sınıfı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Sınıf değişkeni düzeyi alt boyutu "1-2-3. sınıf kişi sayısı 30'un altında olduğundan parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu araştırma probleminde elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Etkili İletişim Becerilerinin Sınıf Değişkeni Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Egoyu Geliştirici Dil	1	24	54.00	3	7.940	.047	2-4, 2-3, 2-1
	2	20	33.98				
	3	22	55.50				
	4 ve Üzeri	33	53.14				
	Toplam	99					
Etkin Dinleme	1	24	54.98	3	3.244	.356	-
	2	20	42.68				
	3	22	55.61				
	4 ve Üzeri	33	47.08				
	Toplam	99					
Kendini Tanı-Kendini Aç	1	24	53.40	3	4.907	.179	-
	2	20	46.48				
	3	22	59.55				
	4 ve Üzeri	33	43.30				
	Toplam	99					
Empati	1	24	55.67	3	3.358	.340	-
	2	20	41.35				
	3	22	54.23				
	4 ve Üzeri	33	48.30				
	Toplam	99					
Ben Dilini Kullanma	1	24	46.63	3	2.026	.567	-
	2	20	49.23				
	3	22	57.48				
	4 ve Üzeri	33	47.94				
	Toplam	99					
Etkili İletişim Becerileri	1	24	54.96	3	5.353	.148	-
	2	20	39.50				
	3	22	57.98				
	4 ve Üzeri	33	47.44				
	Toplam	99					

Tablo 6 incelendiğinde Kruskal-Wallis H bulgularına göre, Etkin Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati, Ben Dilini Kullanma, Etkili iletişim becerileri ölçek puanları, sınıfı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak egoyu geliştirici dil alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür, $H(3) = 7.97$, $p = .047$. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen ikili karşılaştırma testleri sonucunda 2.- 4., 2.-1., 2.-3. sınıflar arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin etkili iletişim becerilerini belirlemektir. Yapılan incelemeler sonunda öğrencilerin etkili iletişim becerileri ölçeği alt boyutları toplam puanları bakımından etkin dinleme boyutunda yüksek olduğu görülmüştür. Diğer boyutlar olan, egoyu geliştirici dil, empati, kendini tanıma-kendini açma, ben dilini kullanma boyutlarında aynı düzeye yakın tercih edildiği gözlemlenmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet, mezun olduğu lise, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sınıfı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği, baba eğitim durumu etkin dinleme alt boyutunda ve sınıf değişkeni düzeyi egoyu geliştirici dil alt boyutunda anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin etkili iletişim becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Dilekman, Bascı ve Bektaş'ın (2008) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri" isimli çalışmalarında, iletişim becerilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık çıkmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, yapılmış olan bu çalışmanın aynı değişkenlerinde çıkan sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinde bölümler arasında anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, yapılmış olan bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olmadığı söylenebilir.

Yıldız ve Kurtuldu'nun (2016) "Müzik Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği" isimli çalışmalarında, yaş, mezun olunan lise sınıf değişkenlerinde anlamlı fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, yapılmış olan bu çalışmanın çıkan sonucunu destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı çalışmada, cinsiyet değişkeninde kızlar lehine anlamlı fark bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, yapılmış olan bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olmadığı sonucu ortaya çıkabilir.

Milli, Yağcı'nın (2017) "Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine anlamlı fark çıktığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, yapılmış olan bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olmadığı söylenebilir. Aynı çalışmada, sınıf değişkeni düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı, bu bulgunun yapılmış olan bu çalışmanın sınıf düzeyi anlamlı fark bulunmayan alt boyutları ile örtüştüğü söylenebilir. Bölüm değişkenine göre iletişim becerilerinin müzik ve resim anabilim dalları karşılaştırıldığında çıkan sonucun Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucunu bulduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, benzer sonuçlar bulunduğu gibi, benzemeyen sonuçlar da bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri incelenmiştir. Çalışma sonunda veriler incelendiğinde, ortaya çıkan sonucun, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin etkili iletişim becerilerinin ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir. Değişkenler arasında anlamlı farkların bulunmamasının çok farklı sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebepler, öğrencilerin içinde bulunduğu çevresi, okul ortamları, arkadaşları ile ilişkileri vb. gibi sebepler olabilir. Yeni örneklem grupları ile yapılacak çalışmalarda aynı ya da farklı değişkenler yeniden ele alınarak tekrar incelenebilir ve bu sonuçlar karşılaştırılarak eğitimde yeni ve faydalı yaklaşımlar ortaya konabilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı 18 Nisan 2020 Tarihinde "11'inci Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt 6 Sayı 12, 88-107.

Buluş, M., Atan, A., & Sarıkaya, H. E. (2017). Etkili İletişim Becerileri: Bir Kavramsal Çerçeve Önerisi Ve Ölçek Geliştirme Çalışması. International Online Journal Of Educational Sciences 9 (2), 575-590.

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Dilekmen, M., Başcı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 12 Sayı 2, 223-231.

Gülbahar, B., & Sivacı, S. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15 (1), 268-301.

Güven, D. (2015). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi 27 (2), 13-21.

İnceoğlu, M. (2011). Tutum Algı İletişim. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Meb. (2017). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 17 (1), 286-298.

Yıldız, Y., & Kurtuldu, K. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği. Route Educational And Social Science Journal Volume 3 No 3, 208-217.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğretim Üyesi. Miray Dağyar
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mdagyar@akdeniz.edu.tr

Özet

Çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amaçlanmaktadır. Uygun örnekleme yolu ile belirlenen çalışma grubunu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 367 lisans 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" ve "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler, yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Oluşturulan modelde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları, geleneksel ve yapılandırmacı anlayış; öğrenme yaklaşımları ise derin ve yüzeysel yaklaşım olarak ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmen adaylarının hem derin hem de yüzeysel yaklaşımı benimseyebildikleri, ancak geleneksel anlayışta olan öğretmen adaylarının, derin yaklaşım yerine yüzeysel yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Geleneksel anlayış, yapılandırmacı anlayış, derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım

INVESTIGATION OF THE PRE-SERVICE TEACHERS' LEARNING APPROACHES AND TEACHING-LEARNING CONCEPTIONS

Abstract

In this study, it is aimed to examine the structural relationships between the pre-service teachers' learning approaches and teaching-learning conceptions. 367 undergraduate freshman students studying at Akdeniz University Faculty of Education constitute the study group determined by appropriate sampling. Data were collected with the "Teaching-Learning Conceptions Questionnaire" and "Learning Approaches Questionnaire" to determine the pre-service teachers' teaching-learning conceptions and learning approaches. The predictive relationships between variables were examined by structural equation modeling. In the model created, pre-service teachers' teaching-learning conceptions are handled as traditional and constructivist conceptions. Also their learning approaches are handled as deep and surface approaches. According to the results obtained from the study, it can be said that pre-service teachers who have a constructivist approach can adopt both deep and surface approaches. However, it has been concluded that pre-service teachers, who have a traditional conception, adopt a surface approach rather than a deep approach.

Keywords: Traditional conception, constructivist conception, deep approach, surface approach.

Çevriliyor...

GİRİŞ

Öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenme yaklaşımı, karmaşık bir süreç olan öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (Li, Liang ve Tsai, 2013; Alamdarloo, Moradi ve Dehshiri, 2013). Alanyazına göre, bireylerin öğrenirken ve öğretirken tercih ettikleri yollar olarak tanımlanan öğretme-öğrenme anlayışları (Aypay, 2011), bireylerin karşılaştıkları problemleri güdülenerek çözmek için tasarladıkları stratejileri yani öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir (Chiou, Lee ve Tsai, 2013; Gracio, Chaleta ve Ramalho, 2012). Bireylerin öğretme-öğrenme anlayışları, benimsedikleri eğitim felsefesine göre şekillenmekte (Baş, 2015) ve genel olarak geleneksel ve yapılandırmacı anlayış olarak ele alınmaktadır. Geleneksel anlayışa sahip olanlar, eğitimde öğretmenin aktaran, öğrencinin alıcı konumunda bırakıldığı geleneksel eğitimi, öğrenme süreçlerinin merkezine almaktadır. John Dewey'e (1997) göre geleneksel eğitim, değişmez doğrulukta kabul edilen mutlak bilgi, beceri, davranış ve kuralların okullarda yeni nesillere aktarılmasını temel alır. Bu sayede, okullarda çocukları gelecekteki hayatlarında başarılı olabilmeleri için hazırlamak esas alınır. Bunu sağlamak için öğrenciler dışsal olarak güdülenmeli ve başarı için zorlanmalıdırlar. Öğrencilerden de bu süreçte itaatkâr olma, usululuk, verilenleri alma tutumu içinde olmaları beklenir. Öğretme-öğrenme sürecinde önemli olan, merkezde olan konudur, kitaplardır. Öğretmenler ise konu ve öğrenci arasında etkileşimi sağlayan aktarıcı konumundaki otoritedir.

Yapılandırmacı anlayış ise geleneksel eğitimi vurgulanan özelliklerinden dolayı eleştiren ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu öğrenme anlayışına göre, eğitim bilgi aktarımını temele almamalı, öğrenci yaşantısından kopuk olmamalıdır. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları temele alınmalıdır. Çocuk dünyanın pasif alıcısı değildir, dolayısıyla öğrenciler bilgiyi kazanma sürecinde aktif olmalıdır. Öğretmen aktarıcı ya da otorite konumunda değil öğrencileri birey olarak tanıması ve öğrenmesi için yol göstermesi gereken rehber konumunda olmalıdır (Dewey, 1997). Öğretme-öğrenme sürecinde önemli olan çocuğun yaşamına dönük, günlük yaşamında karşılaşılabilecek problemleri çözebilmesini destekleyecek bir öğretim yapılmasıdır. Dolayısıyla okullar, öğrenciyi yaşama hazırlamaktan çok, şu anki yaşamlarını destekleyen bir yapılanma içinde olmalıdır (Dewey, 1997).

Geleneksel ve yapılandırmacı anlayış, bireylerin öğretme-öğrenme sürecindeki kullandıkları stratejiler açısından da farklılık göstermektedir. Geleneksel anlayış, konu merkezli eğitimi temele aldığı için, öğrencilerin öğrenme yolların da ezberleme, hesap yapma, alıştırma yapma, sınav için öğrenme stratejileri ağırlıklı olmaktadır. Tsai (2004) bireylerin öğrenme anlayışlarını sınıflandırmış ve ezberleme, sınava hazırlık ve hesaplama stratejilerini kullanan bireylerin düşük düzey öğrenme anlayışına sahip olduklarını belirtmiştir. Ezberleme: Tanımları, formülleri, yasaları, terimleri vb. ezberleyerek öğrenme (2) Testlere/sınavlara hazırlık: Sınavlardan yüksek notla geçmek için öğrenme (3) Hesaplama ve uygulama: Öğrenirken hesaplama ve alıştırmalar yapma olarak tanımlanabilir (Chiou, Liang ve Tsai, 2012; Tsai, 2004). Yapılandırmacı anlayış ise yüksek düzey öğrenme anlayışı ile örtüşmektedir (Aypay, 2011) ve bilgiyi arttırma odaklı öğrenme, uygulama yapma, anlama ve öğrenirken yeni yollar bulma, yeni bakış açısı geliştirme stratejilerini kapsadığı söylenebilir (Tsai, 2004). Bu stratejiler Tsai (2004) tarafından, (1) Kişinin bilgisini arttırmak: Öğrenirken bilgi seviyesini arttırma (2) Uygulama: Öğrenilenleri günlük yaşamda uygulama (3) Anlama: Bilinen ve yeni öğrenilen bilgi arasında ilişki kurma (4) Yeni bir **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 111 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

bakış açısı oluşturma: Öğrenirken yeni yollar bulma olarak tanımlanmıştır. Geleneksel anlayışa sahip bireylerin, öğrenme süreçlerinde ezberleme ve hesaplama stratejilerine ağırlık vererek bilgiyi arttırma, anlama ya da uygulamadan ziyade sınavlarda başarılı olmaya odaklandığı söylenebilir. Öğrenme süreçlerinde, yapılandırmacı anlayışa sahip olan bireylerin ise bilgi düzeyini arttırmak isteyen, edindiği bilgi ile yaşamı arasında bağ kuran ve edindiği bilgileri anlamlandırarak öğrenmeye odaklanan, öğrenirken farklı öğrenme yollarına da açık olan öğrenciler olduğu söylenebilir (Li ve diğ., 2013; Chiou ve diğ., 2013; Tsai, 2004).

Öğrenme yaklaşımı, bireylerin nasıl öğrendiği ve öğrenirken hangi öğrenme yollarını kullandıkları üzerinde duran bir kavramdır. Dolayısıyla öğrenme yaklaşımı, nasıl öğrendiklerinin farkında olan ve öğrenme sürecindeki görevlerini bilen bireyler için kullanılmaktadır (Li ve diğ., 2013; Marouchou, 2012). Öğrenme yaklaşımı iki grupta ele alınmaktadır (Cano, 2005): Derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım. Yüzeysel yaklaşım içinde olan bireyler, ezberlemeye ve sınavları geçmek için bilgi edinmeye odaklanırken, derin yaklaşım içindeki bireyler, bilgiyi anlamaya ve gerçek hayatta uygulamaya odaklanmaktadır (Biggs, 1991). Derin ve yüzeysel yaklaşım kendi içinde motivasyon ve strateji olarak da ayrılmakta ve şu şekilde tanımlanmaktadır (Biggs, Kember ve Leung, 2001): (1) Derin motivasyon: Bireylerin içsel motivasyonla öğrenmesi (2) Derin strateji: Bireylerin öğrenirken ileri düzey stratejileri kullanmaları (3) Yüzeysel motivasyon: Bireylerin öğrenirken dışsal motivasyona ihtiyaç duyması (4) Yüzeysel stratejisi: Bireylerin ezberleyerek öğrenmesi. Bu tanımlara göre yüzeysel yaklaşım içindeki bireyler, öğrenirken bir başkasının zorlaması ya da desteğine ihtiyaç duyarken, derin yaklaşımda olanlar içsel olarak kendilerini öğrenmeye güdüleyebilmektedir. Ayrıca, yüzeysel yaklaşımda olan bireyler, sıklıkla ezberleyerek öğrenmeye çalışırken, derin yaklaşımda olanlar gerçek yaşam durumlarını anlamak için öğrenme materyalleri aramak, konular hakkında kendi bakış açısını oluşturmak, bilgiyi bir konudan diğerine uyarlamak, ilginç konular hakkında bilgi edinmek için çabalamak gibi ileri düzey öğrenme yollarına yönelmektedir (Chiou ve diğ., 2013).

Alanyazına göre, bireyler derin ya da yüzeysel yaklaşımdan birinde daha baskın olma eğilimindedir (Chiou ve diğ., 2012; Richardson, 2010) ve sahip oldukları öğrenme yaklaşımı, öğretme-öğrenme anlayışlarını şekillendirmektedir (Vermunt ve Vermetten, 2004; Dart, Burnett, Purdie, Boulton, Campbell ve Smith, 2000). Ancak alanyazında öğrenme yaklaşımı ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma bulunmakta (Li ve diğ., 2013; Chiou ve diğ., 2013; Zhu, Valcke ve Schellens; Burnett, Pillay ve Dart, 2003; Dart ve diğ., 2000) ve bu çalışmaların daha çok öğrencilerin fen öğrenme anlayışlarına dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla alanyazın için öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmaların bireylerin farklı öğrenme yaşantıları olacağından farklı ülkelerde ve farklı düzeylerde yapılması önerilmektedir (Li ve diğ., 2013; Zhu ve diğ., 2008; Zeegers, 2001; Kember, 2000). Öğrencilerin öğrenme anlayışları genellikle öğrenim gördükleri ülkenin kültürel geçmişinden etkilenmektedir (Pillay, Purdie ve Boulton-Lewis, 2000). Bu nedenle, Türkiye’de yapılan ilgili bir çalışmanın literatürdeki eksiği kapatmak adına önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, alanyazına göre üniversite öğrencileri, alt öğrenim düzeylerine göre derin yaklaşımda ve yapılandırmacı anlayışta daha baskın olma eğilimindedir (Li ve diğ., 2013). Yapılan çalışmada da örnekleme öğretmen adayları alınmış ve üniversite yıllarının henüz başında öğrenme durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sayede ülkenin eğitim sisteminin dayalı olduğu eğitim felsefesini yansıtacak olan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenme yaklaşımlarını sürecin başında ortaya koymak ve eğitim fakültelerinin ülkedeki eğitim felsefesini yansıtacak bireyler yetiştirebilmeleri için öneriler getirebilmek amaçlanmıştır.

Sonuç olarak çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile incelemek ve öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme anlayışı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır. Belirtilen amaca göre araştırma sorusu, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecindeki derin ve yüzeysel yaklaşımları ile geleneksel ve yapılandırmacı anlayışları arasındaki yapısal ilişkiler nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı için, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi derecelendirmeye çalışan ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 1999) tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, uygun örnekleme yolu ile belirlenen çalışma grubunu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 367 lisans 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme anlayışlarının ve öğrenme yaklaşımlarının lisans öğrenimlerinin başında belirlenmesinin amaçlanması ve tüm bölümlerde birinci ve ikinci dönem ortak ders sayılarının fazla olmasından dolayı 1. sınıf öğrencileri örnekleme seçilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölümlere göre frekans dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Bölümlere göre Frekans Dağılımları

		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Bölümler	Sınıf Öğr.	43	28	71
	Fen Bilgisi Öğr.	40	12	52
	Türkçe Öğr.	24	19	43
	Sosyal Bilgiler Öğr.	41	29	70
	Okul Öncesi Öğr.	58	21	79
	Matematik Öğr.	21	8	29
	Özel Eğitim Öğ.	11	12	23
		238	129	367

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının, demografik özellikleri incelendiğinde; 238'i kadın, 129'u erkektir. Bölümlere göre dağılımda da bölümlerdeki öğrenci sayıları ve ölçeği cevaplamak için gönüllü olan öğrenciler belirleyici olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Çalışmada veri toplama aracı olarak Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen, Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. 30 maddeli, 5'li likert tipinde olan ölçek, yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olmak üzere iki alt **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 113 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasından elde edilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2=1020,3$, $sd=404$, $p=0.00$; RMSEA= .06, CFI = .80, NFI = .72). Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .71; alt boyutları için de .88 ve .83 değerlerinde güvenilir sonuçlar vermiştir (Aypar, 2011).

Çalışmada veri toplama aracı olarak Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen, Aypar (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. 30 maddeli, 5'li likert tipinde olan ölçek, yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasından elde edilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2=1020,3$, $sd=404$, $p=0.00$; RMSEA= .06, CFI = .80, NFI = .72). Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .71; alt boyutları için de .88 ve .83 değerlerinde güvenilir sonuçlar vermiştir (Aypar, 2011).

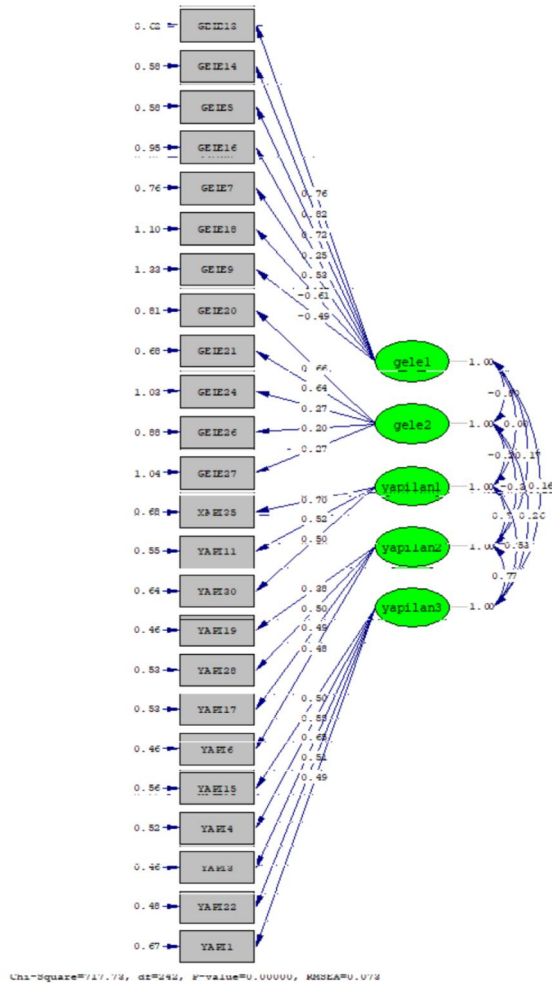
Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nde, 18 madde geleneksel anlayış, 12 madde yapılandırmacı anlayış temsil etmektedir. Alt boyutlar kendi içinde faktörlere ayrılmamıştır. Ancak yapılan çalışmanın ölçüm modeli oluşturulurken, yapılandırmacı ve geleneksel anlayışın her ikisi de modele gizil değişken olarak dahil edilmiştir. Gizil değişkenleri açıklayacak birden fazla gözlenen değişkene ihtiyaç olduğu için, 30 maddelik ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve geleneksel anlayış boyutu iki alt faktöre, yapılandırmacı alt boyutu ise üç alt faktöre ayrılmıştır. Geleneksel anlayış boyutunda birden fazla faktörde yüksek değer alan 6 madde ölçekten çıkartılmıştır. Diğer maddelerin faktör yükleri 0.68 ile 0.35 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise, geleneksel anlayış 0.72 ve yapılandırmacı anlayış 0.80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik ölçümlerinin oldukça yüksek düzeyde güvenilir

olduğunun (Büyüköztürk, 2006) belirlenmesinin ardından DFA yapılmıştır. DFA sonucunda oluşan model Şekil 1'de verilmektedir.

DFA modelinin uyum indeksleri $\chi^2 = 717.73$, $df = 242$, $p = .000$, $\chi^2 / df = 2.96$, NNFI = 0.86; CFI = 0.98; GFI = 0.88; RMSEA = 0.07 ve SRMR = 0.07 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre 5 alt faktöre ayrılan Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği geçerli bir yapı göstermektedir (Kline, 2011, Sümer, 2000; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Faktör yüklerinin anlamlılığı t-değerleriyle doğrulanmıştır.

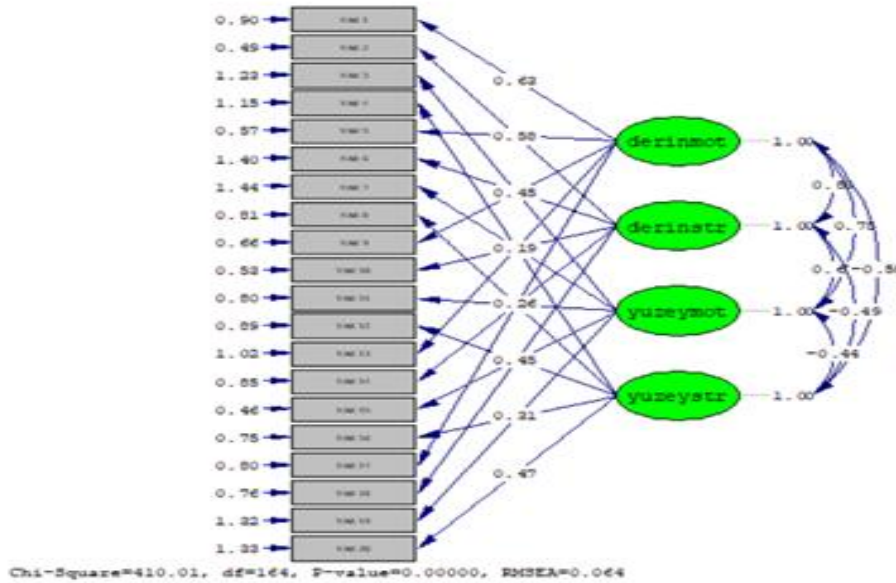
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı, Biggs'in Gözden Geçirilmiş İki Faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin, Batı, Tetik ve Gürpınar (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılmış olduğu Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'dir. 20 maddeli olan ölçek, 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım olarak isimlendirilen alt boyutlar kendi içinde derin motivasyon, derin strateji ve yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji olarak ayrılmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları incelendiğinde, modelin uyum indekslerinin [$\chi^2=713.48$, $sd=163$, $p=.000$], CFI=1.00, RMSEA=0.01 ve RMR (SRMR)=0.05 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları derin yaklaşım için 0.77, yüzeysel yaklaşım için de 0.80 olarak hesaplanmıştır (Batı ve diğ., 2009).



Şekil 1: Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği DFA Modeli

Bu çalışmada da ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (derin yaklaşım 0.70; yüzeysel yaklaşım 0.72) (Büyüköztürk, 2006). Ek olarak, DFA ile elde edilen model Şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği DFA Modeli

DFA sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2 = 410.01$, $df = 164$, $p = .000$, $\chi^2 / df = 2.50$, NNFI = 0.88; CFI = 0.90; GFI = 0.90; RMSEA = 0.06 ve SRMR = 0.06 olarak belirlenmiştir. Uyum indeksleri, modelin genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2011; Sümer, 2000; Thompson, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2000). Ayrıca, t-değerleri de faktör yüklerinin anlamlılığını doğrulamaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Ayrıca, ilgili değişkenlerin betimleyici istatistikleri ve korelasyonları hesaplanmıştır. Analizde, yapısal eşitlik modellemesi için LISREL 8.7, betimleyici istatistik ve korelasyonlar için SPSS 23 programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi

Çalışmada, ilgili değişkenlerin betimleyici istatistikleri ve değişkenler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişkenler	AO	sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öğretme- öğrenme anlayışı											
1. Geleneksel	3.12	0.43	1								

anlayış

2. Gele_1	2.91	0.72	0.77 **	1						
3. Gele_2	3.34	0.55	0.56 **	0.18 **	1					
4. Yapılandır- macı anlayış	3.69	0.47	-0.02	-0.00	-0.04	1				
5. Yapılan_1	3.40	0.60	-0.09	-0.10*	-0.00	0.73 **	1			
6. Yapılan_2	3.89	0.58	0.02	0.04	-0.02	0.80 **	0.39 **	1		
7. Yapılan_3	3.78	0.63	-0.00	0.05	-0.07	0.81 **	0.36 **	0.53 **	1	
Öğrenme yaklaşımları										
8. Derin yaklaşım	3.48	0.50	0.17 **	0.11*	0.12*	0.35 **	0.26 **	0.28 **	0.28 **	1
9. Yüzeysel yaklaşım	3.33	0.43	0.75 **	0.14 **	0.58 **	-0.16 **	-0.09	-0.15 **	-0.13 **	-0.03

*p<0.05;

**p<0.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenme yaklaşımlarından elde edilen ortalama puanları, çalışmada kullanılan 5'li likert tipi ölçeklerin orta noktası olan 3 değeri etrafında toplanmaktadır. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı (X=3.69) ve geleneksel (X=3.12) anlayışı ve derin (X=3.48) ve yüzeysel yaklaşım (X=3.33) düzeylerini gösteren puanların ortalaması da orta düzeyde birbirine yakın değerlerde bulunmuştur.

Tablo 2'de verilen değişkenler arası korelasyon katsayıları, geleneksel anlayış ile derin yaklaşım (r=0.17) arasında düşük düzeyde, yüzeysel yaklaşım (r=0.75) arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı anlayış ile derin yaklaşım (r=0.35) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki varken, yüzeysel yaklaşım (r=-0.16) ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Elde edilen korelasyon değerlerine göre, geleneksel anlayışta olan öğretmenlerin yüzeysel yaklaşım içinde olduğu, yapılandırmacı anlayışta olan öğretmen adaylarının ise derin yaklaşım içinde olduğu söylenebilir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi

Çalışmada öncelikle, yapısal eşitlik modellemelerinden biri olan, ölçüm modelini yapmak için sağlanması gereken, çok değişkenli normallik, örneklem büyüklüğü ve çoklu bağlantılık sorunu varsayımları (Koyuncu ve Kılıç, 2019) kontrol edilmiştir. Ölçüm modeli gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri ne kadar iyi temsil ettiğini ortaya koymaktadır (Dursun ve Kocagöz, 2010). İlk olarak parametre kestirim yöntemine karar verebilmek için çok değişkenli normal dağılım analizi yapılmıştır. LISREL'de çoklu normallik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. LISREL Çoklu Normallik Analizi Sonuçları

Çarpıklık			Basıklık			Çarpıklık ve Basıklık	
Değer	z-değeri	P	Değer	z-değeri	P	χ^2	p
11.365	8.489	0.00	150.802	3.751	0.00	86.138	0.00

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmadaki değişkenlerin dağılımı incelendiğinde, çok değişkenli normallik varsayımı sağlanamamıştır ($p < 0.05$; $z\text{-değeri} > 1.96$) (Varol, 2014). Normal dağılım göstermeyen ve 1000 örneklem sayısından küçük verilerde yapısal eşitlik modellemesinin kestirim yöntemi olarak Robust WLS (DWLS; sağlam ağırlıklı en küçük kareler) kestirim yönteminin kullanılması önerilmektedir (Finney ve DiStefano, 2006). Bu nedenle çalışmada oluşturulan yapısal eşitlik modellemesinin kestirim yöntemi olarak DWLS olarak seçilmiştir. DWLS kestirim yönteminin kullanılması, yapısal eşitlik modellemesinin sürekli bir ölçek kullanılarak ölçülmesi gerektiği varsayımını da karşılamaktadır. Çünkü veriler sıralı kabul edilen likert tipi bir ölçekle toplanmış olsa da DWLS kestirim yöntemi ile değişkenler normal dağılımdan bağımsız olarak ele alınmaktadır (Varol, 2014). Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi için modeldeki tahmin sayısının 20 katı ideal örneklem büyüklüğünü vermektedir (Kline, 2011). Buna dayanarak çalışmaya dahil edilen öğrenci sayısı açısından da yapısal eşitlik modellemesinin varsayımı karşılanmaktadır. Son olarak ölçüm modeli için değişkenler arası çoklu doğrusal bağlantılık sorununun da kontrol edilmesi gerekir (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Çoklu bağlantılık sorunu için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde (Tablo 2), 0.80'in üzerinde korelasyon olmaması çoklu bağlantı olmadığının göstergesi sayılabilir (Büyüköztürk, 2006).

Araştırma problemine ilişkin verilerin analizinde, yapılandırmacı ve geleneksel anlayış ile derin ve yüzeysel yaklaşım, gizil değişken olarak atanmışlardır. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nde açıklayıcı faktör analizine bağlı olarak yapılan madde parsellemesi sonucunda elde edilen yapılandırmacı anlayış için 3 alt boyut, geleneksel anlayış için de 2 alt boyut çalışmaya gözlenen değişken olarak girmiştir. Ayrıca, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nde derin ve yüzeysel yaklaşımın oluşturan derin strateji ve derin motivasyon alt boyutları ile yüzeysel strateji ve yüzeysel motivasyon alt boyutları da gözlenen değişken olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak toplamda 4 gizil değişken, 9 gözlenen değişkenden oluşan bir ölçüm modeli oluşturulmuştur. Model Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3: Ölçüm Modeli

Çalışmada uyum indeksleri sıklıkla alanyazında kabul gören RMSEA, SRMR, CFI, GFI, NFI, NNFI uyum indeksleri ve χ^2 / df ile değerlendirilmiş ve raporlanmıştır (Kline, 2011; İlhan ve Çetin, 2014). Şekil 4'te görülen ölçüm modelinin uyum indeksleri [$\chi^2 = 77.74$, $df = 21$, $p = .000$, $\chi^2 / df = 3.70$], NFI = 0.90; NNFI = 0.89; CFI = 0.92; GFI = 0.95; RMSEA = 0.09 ve SRMR = 0.07 olarak belirlenmiştir. Belirlenen uyum indeksleri arasında, CFI, GFI ve NFI değerlerinin 0.90 ila 0.95 arasında değişmesi, NNFI değerlerinin 0.90'a çok yakın olması kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir (Schermerhorne-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). χ^2 / df değerinin 2 ve 3 arasında olması kabul edilebilir uyumluluğun bir göstergesidir ancak 5'in altında bir değer de kabul edilebilir olduğu alanyazında belirtilmektedir (Sümer, 2000). RMSEA için kabul edilebilir uyum aralığı 0.05 ila 0.08'dir, ancak 0.10'un altındaki değerlerde karmaşık modeller de kabul görmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). SRMR için ise kabul edilebilir uyum aralığı 0.05 ve 0.10 arasındadır (Browne ve Cudeck, 1993). Ayrıca, ilgili değişkenler arasındaki doğrudan etkilerin anlamlılığını doğrulamak için t-değerleri incelenmiş ve her biri için değerler 1.96'dan büyük değerlerde çıkmıştır (Dursun ve Kocagöz, 2010). Sonuç olarak oluşturulan modelin iyi uyum sağladığı ve t-değerlerinin anlamlılığı ortaya konulmuştur.

Ölçüm modeline dayanarak, örtük değişkenler arasındaki açıklayıcı ilişkileri ortaya çıkarmak için yapısal model oluşturulmuştur. Şekil 4'te yapısal model görülmektedir.



Şekil 4: Yapısal Model

Şekil 5'te görülen yapısal modelin uyum indeksleri [$\chi^2 = 55.62$, $df = 22$, $p = .000$, $\chi^2 / df = 2.52$], NFI = 0.94; NNFI = 0.94; CFI = 0.96; GFI = 0.95; RMSEA = 0.05 ve SRMR = 0.08 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir (Kline, 2011). t-değerleri de anlamlı bulunmuştur. Yapısal modeldeki değişkenler arası yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, öğretmen adaylarının derin (0.51) ve yüzeysel (0.45) yaklaşımlarının, yapılandırmacı anlayışlarını orta düzeyde, pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının derin yaklaşımları, geleneksel anlayışlarını düşük düzeyde negatif yönde yordarken (-0.12); yüzeysel yaklaşımları, geleneksel anlayışlarını yüksek düzeyde ve pozitif yönde (0.90) etkilemektedir. Elde edilen sonuçlar yorumlanırsa, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreçlerinde hem derin yaklaşım hem de yüzeysel yaklaşım gösterebildikleri, ancak sadece yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmen adaylarının hem derin hem de yüzeysel yaklaşımı benimseyebildikleri, geleneksel anlayışa sahip olan öğretmen adaylarının ise, sadece yüzeysel yaklaşım içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki yapısal model ile incelenmiştir. Öncelikle ilgili değişkenler arası betimleyici istatistikler ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış puanlarının geleneksel anlayış puanına göre daha yüksek olduğu; derin yaklaşım puanların da yüzeysel yaklaşım puanına göre

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında örnekleme alınan öğrencilerin, küçük yaş gruplarına göre daha üst düzey bir öğrenme anlayışı ve öğrenme yaklaşımı içinde olabilecekleri belirtilmektedir (Lin, Liang ve Tsai, 2015; Chiou ve diğ., 2013). Buna dayanarak bireyler yaş aldıkça, kendilerini ve öğrenme süreçlerini daha iyi tanıdıkları, dolayısıyla öğrenme yaklaşımlarının ve anlayışlarının bu durumdan etkilendiği söylenebilir. Şahin ve Uyar'ın (2013) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının derin yaklaşım eğilimlerinin, yüzeysel yaklaşıma göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsediği sonucuna da yapılan çalışmalarda ulaşılmıştır (Bağcı, 2019, Can ve Çelik, 2018, Aypay, 2011; Chan, Tan ve Khoo, 2007).

Çalışmada, yapısal modelden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel yaklaşımlarının, yapılandırmacı anlayışları üzerindeki etkisi pozitif ve orta düzeydedir. Geleneksel anlayışları üzerinde ise derin öğrenme yaklaşımının düşük düzeyde negatif bir etkisi varken, yüzeysel öğrenme yaklaşımının yüksek düzeyde ve pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan, yapılandırmacı ve geleneksel anlayışa sahip olan öğretmen adayları arasında, benimsedikleri öğrenme yaklaşımı açısından fark olduğu, öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı anlayışta olan öğretmen adaylarının hem derin hem de yüzeysel yaklaşım içinde olabildikleri, ancak geleneksel anlayıştaki öğretmen adaylarının sadece yüzeysel yaklaşım içinde oldukları söylenebilir. Alanyazında da öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme anlayışlarının birbirleri üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Li ve diğ., 2013; Dart ve diğ., 2010; Lee, Johanson ve Tsai, 2008; Zeegers, 2001). Bu çalışmalarda da geleneksel anlayışı (düşük düzey öğrenme anlayışı) benimseyen öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı içinde olduğu, yapılandırmacı anlayışı (yüksek düzey öğrenme anlayışı) benimseyenlerin ise derin yaklaşım içinde olduğu vurgulanmaktadır (Chiou ve diğ., 2013; Chiou ve diğ., 2012; Li ve diğ., 2013). Yapılandırmacı anlayışa sahip öğrencilerin aynı zamanda yüzeysel yaklaşım içinde olabilmesi de alanyazın da vurgulanmaktadır (Lin ve diğ., 2015). Eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınava dayalı olduğu ülkelerde, ezberleyerek öğrenme öğrencilerin sınavda başarılı olmasını sağlamaktadır (Lin ve diğ., 2015). Türkiye'deki eğitim sistemi de sınavlara bağlıdır ve öğrenciler çeşitli kademelerdeki okullara ya da üniversitelere kabul edilmek ya da okudukları okullardan iyi derecede mezun olabilmek için eğitimleri boyunca çok sayıda sınava girmek zorundadırlar. Türkiye'deki eğitim sistemi düşünüldüğünde öğrencilerin, yapılandırmacı anlayışa sahip olsalar da sınavlarda başarılı olmak için yüzeysel yaklaşımla öğrenmeyi de tercih edebilecekleri söylenebilir. Nitekim yüzeysel yaklaşım, sınavlarda ihtiyaç duyulan bilgilere odaklanmaktadır. Sturyven, Dochy ve Janssens (2005), bilgiyi ölçmeye odaklanan çoktan seçmeli sınavlar gibi klasik değerlendirme yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin yüzeysel yaklaşım eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirme aşaması bilgi ölçmeye odaklanarak öğrencileri ezberlemeye ya da sadece sınava yönelik çalışmaya odaklamazsa ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrenme ortamında kullanımı tercih edilirse, öğrencilerin derin yaklaşımı ve yapılandırmacı anlayışı geliştirilebilir (Sturyven ve diğ., 2005). Doğan, Atmaca ve Yolcu (2012)'nin çalışmasında, derslerin değerlendirme sürecinde farklı değerlendirme tercihlerine yer verilmesinin, öğrencilerin derin yaklaşımını geliştirmede etkili olabileceği vurgulanmıştır. Türkiye'de de eğitim sistemini etkileyen ilerlemecilik eğitim felsefesi yapılandırmacı anlayışı desteklediği için, sınav sistemi de felsefeye uygun değişim göstermektedir. Öğrenciler, çoktan seçmeli sınavlarla karşılaşsalar da başarı için sadece ezberleme ya da hesap yapma gibi stratejileri içeren geleneksel anlayış yeterli olmamakta, yapılandırmacı anlayış geliştirmeleri gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Ayrıca öğretmen yetiştirme lisans programlarının ders içerikleri incelendiğinde (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018), özellikle ilk iki yarıyıl da teorik dersler ağırlıklı olduğu için, öğrenciler derslerdeki

bazı bilgileri ezberlemek durumunda kalabilmektedir. Bu açıdan öğrencilerin derslerinde hem geleneksel hem de yapılandırmacı anlayışa uygun davranabildikleri söylenebilir. Ancak teorik ağırlıklı derslerde bile öğretmenin dersi işleyiş süreci öğrencilerin yapılandırmacı ya da geleneksel anlayış geliştirmelerini sağlayabilir. Öğretmen merkezli sadece konu anlatımına dayalı olarak ders işleyen öğretmenler, öğrencilerin geleneksel anlayışını, öğrenciyi merkeze alarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak ders işleyen öğretmenler de öğrencilerin yapılandırmacı anlayışını destekleyebilir. Krull, Koni ve Oras (2013), öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışlarına eğitim psikolojisi dersinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında, farklı yöntem ve tekniklerle desteklenen öğretim-öğrenme sürecinin sonunda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışının arttığı, geleneksel anlayışın ise azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Çolak (2006) da çalışmasında, iş birliğine dayalı öğretim yöntemi ile ders alan öğrencilerin derin yaklaşımlarının, anlatım yöntemi ile ders alan öğrencilerin de yüzeysel yaklaşımlarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme lisans programlarında ilk iki yarıyılta kuramsal içeriğin fazla olduğu derslerin ağırlıkta olması (YÖK, 2018) ve Türkiye’deki eğitim sisteminin sınava dayalı olmasına (MEB, 2018) rağmen, bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa daha yatkın oldukları söylenebilir. Akyıldız (2016) da çalışmasında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa daha çok benimsediklerini, öğretim programını benimseme ve uygulama düzeyleri arttıkça da yapılandırmacı anlayışlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen adaylarının hem yüzeysel hem de derin yaklaşım içinde olması, motivasyon açısından da öğrencilerin yapılandırmacı anlayış içinde de olsa hem içsel hem de dışsal olarak güdülenebileceği ile de açıklanabilir. Bilgisini arttırmak, edindiği bilgiyi günlük hayatında uygulamak, yeni ve eski bilgileri arasında ilişki kurmak isteyen yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen adayları, girdikleri sınavların gelecekleri için çok önemli olduğunu ve edindikleri bilgileri meslek hayatlarında kullanabileceklerini düşünerek içsel olarak kendilerini güdüleyebilirler. Diğer taraftan, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin baskısı nedeniyle dışsal bir güdüleri de olabilir (Shores ve Shannon, 2007). Nitekim öğrencilerden hem ebeveynleri hem de öğretmenleri girdikleri tüm sınavlarda daha iyi performans elde etmelerini beklemektedir (Tsai, Ho, Liang ve Lin, 2011).

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışlarını ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, gelecekteki öğretmen profilini değiştirebilmek ve öğretmen profilini eğitim sistemine uygun hale getirebilmek açısından önemlidir. Bunun için de lisans öğrenimlerinin henüz başında hangi öğrenme anlayışı ve öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarında baskın olduğunu belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek için, öğretmen adaylarının öğrenme anlayışlarını ve yaklaşımlarını geliştirmek ve değiştirmek için akademisyenlere, araştırmacılara ve yükseköğretim ve milli eğitimdeki yöneticilere bilgi sağlayabilir. Öğretmen adaylarının, derin yaklaşımlarının ve yapılandırmacı anlayışlarının gelişmesi için, derslerin öğretmenin aktarımına dayalı sunulmaması, öğrencilerin uygulama yapmasına, bilgiye ulaşmasına imkân tanınması önerilebilir. Eğitim Fakültesi Lisans öğretim programlarında derin yaklaşımı ve yapılandırmacı anlayışa destekleyecek şekilde hedef, içerik, öğretim-öğrenme durumu düzenlemesi yapılması önerilebilir. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarını değerlendirme sürecinin, ezbere dayalı öğrenmeyi ve dışsal güdülemeyi destekleyecek şekilde yapılmaması, alternatif değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması önerilebilir. Ayrıca bu çalışma, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı ve öğretim-öğrenme anlayışı arasındaki ilişkileri incelemektedir. Gelecekteki çalışmalar, bu değişkenleri etkileyebilecek aracı değişkenler eklenerek aracı modeller üzerine yapılabilir. Ek olarak öğrenme üzerinde kültürün etkisi de düşünülerek ilgili

değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin, farklı okul düzeylerinde, farklı okul iklimlerinde de modellenmesi önerilebilir. Çalışma, Türkiye'deki bir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 367 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Bu nedenle, ölçeğin uygulandığı şehrin kültürel farklılığı ve araştırmanın tüm katılımcılarının içtenlikle yanıt verdiği kabul edilen ölçeklerden elde edilen bulgular bakımından sınırlıdır.

Not: Bu çalışma, 18 Nisan 2020 tarihinde sanal olarak düzenlenen 11. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alamdarloo, G.H., Moradi, S., & Dehshiri, G.R. (2013). The relationship between students' conceptions of learning and their academic achievement. *Psychology*, 4 (1), 44-49.

Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 238-252.

Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.

Bağcı, H. (2019). İlköğretim Matematik öğretmenliği adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 1-9.

Batı, A. H., Tetik, C. ve Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 30(5), 1639-1646.

Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.

Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Biggs J., Kember D., & Leung D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *Br. J. Educ. Psychol.*, 71, 133-149.

Burnett, P. C., Pillay, H., & Dart, B. C. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning. *School Psychology International*, 24 (1), 54-66.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema.

Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.

Can, Ş. ve Çelik, C. (2018). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 327-339.

Chan, K. W., Tan, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.

Chiou, G-L., Lee, M-H., & Tsai, C-C. (2013). High school students' approaches to learning physics with relationship to epistemic views on physics and conceptions of learning physics. *Research in Science & Technological Education*, 31 (1), 1-15. doi: 10.1080/02635143.2013.794134.

Chiou, G-L., Liang, J-C., & Tsai, C-C. (2012). Undergraduate students' conceptions of and approaches to learning biology: A study of their structural models and gender differences. *International Journal of Science Education*, 34, 167-195.

Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dart, B.C., Burnett, P.C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 262-270. doi: 10.1080/00220670009598715.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. First touchstone edition. NY: Kappa Delta Pi.

Doğan, C. D., Atmaca, S. ve Yolcu, F. A. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(1), 264-272.

Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling*. In Hancock, G.R. & Mueller R. O. (Eds.), *Structural equation modeling: A second course*, (pp. 269-314). Information Age Publishing, U.S.A.

Gracio, L., Chaleta, E., & Ramalho, G. (2012). Quality of learning in higher education: Students' conceptions of learning as a critical aspect. Retrieved March 2, 2020, from, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8102>.

Hair J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Prentice Hall.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kember D., (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).

Krull, E., Koni, I. ve Oras, K. (2013). Impact on student teachers' conception of learning and teaching from studying a course in educational psychology. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 218-231.

Lee, M-H., Johanson, R. E., & Tsai, C-C. (2008). Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modelling analysis. *Science Education*, 92, 191-220.

Li, W.T., Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2013). Relational analysis of college chemistry-major students' conceptions of and approaches to learning chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 555-565.

Lin, T.C., Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2015). Conceptions of memorizing and understanding in learning, and self-efficacy held by university biology majors. *International Journal of Science Education*, 37(3), 446-468. doi: 10.1080/09500693.2014.992057.

Marouchou, D.V. (2012). Can students' concept of learning influence their learning outcomes? *Higher Learning Research Communications*, 2(2), 18-33.

Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). ÖSYM tarafından 2019 yılında gerçekleştirilecek olan TYT ve AYT sınavlarına esas ortak derslere ait kazanım ve açıklamalar. 1.4.2020 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/30100127_2019_yuksekogretimegecis_kazanimler.pdf adresinden alınmıştır.

Pillay, H., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2000). Investigating cross-cultural variation in conceptions of learning and the use of self-regulated strategies. *Education Journal*, 28(1), 65-82.

Richardson, J.T.E. (2010). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.015.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Shores, M., & Shannon, D., M. (2007). Failure in elementary mathematics: The role of goal orientation, motivation, family and school relationships. *Journal of Research in Education*, 17, 79-92.

Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Effects of the use of learning strategies on academic success. *Abant İzzet Baysal University Journal of Educational Faculty*, 1 (13), 20-26.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics*. Northridge.

Thompson, B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. In US Dept of Education, *Office of Special Education Programs (OSEP) Project Directors' Conference*, 1998, Washington, DC, US.

Tsai, C-C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: A phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26, 1733-1750.

Tsai, C. C., Ho, H. N. J., Liang, J. C., & Lin, H. M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*, 21(6), 757-769.

Varol, S. (2014). *Hazır yazılımlarla yapısal eşitlik modellemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. 10.4.2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır.

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2020 Cilt: 9 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199



Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model? *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 411-423. doi: 10.1080/02188790802468823.

www.jret.org

YABANCI DİL ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA ÖDEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğretim Üyesi. Hümset Seçkin
Akdeniz Üniversitesi
hseckin@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretim görevlilerinin İngilizce hazırlık sınıfları öğretim programında yer alan İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda çalışan 35 İngilizce öğretim görevlisine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Anket iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma grubunu betimlemek amacıyla cinsiyet, yaş, dil öğretimi yapılan grup, mezun olunan bölüm ve hizmet yılı gibi demografik bilgilerin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrenci gelişimine katkısını, öğrencilerin konuşma ödevlerini hazırlarken ve sunarken yaşadığı güçlükleri ve bu güçlüklerin giderilmesine ilişkin öğretim görevlilerinin düşüncelerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca öğretim görevlilerine İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğine yönelik önerileri sorulmuştur. Ölçme aracının görünüş ve kapsam geçerliği alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel ve nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Konuşma becerisi, İngilizce konuşma portfolyosu, konuşma portfolyosu ödevi.

FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS' VIEWS ON ENGLISH SPEAKING TASKS

Abstract

The aim of this study was to investigate foreign language instructors' views on English speaking portfolio tasks in English language curriculum of a foreign language preparatory school. In order to achieve this aim, a survey questionnaire designed by the researcher was administered to 35 English language instructors teaching at a foreign languages school of a state university. The questionnaire consisted of two parts. The first part included demographic questions about gender, age, language level taught, graduate school program and work experience to describe the participants in the study. The second part contained open-ended questions to identify instructors' views on English speaking portfolio tasks in terms of their contribution to the development of students' English speaking skill. Instructors were asked to give their opinions about the difficulties encountered by students in preparing and performing their English speaking portfolio tasks. They were also asked to provide suggestions on how English portfolio speaking tasks might contribute to the development of students' English speaking skill. Face validity and content validity was evaluated by experts. The survey was revised based on experts' opinions and feedback. Survey research method was used in this study. Qualitative and quantitative data analyses methods were used to analyze the data obtained from the study.

Keywords: Speaking skill, English speaking portfolio, speaking portfolio task.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 127 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

GİRİŞ

Portfolyo öğretim programlarında yer alan belli bir konuya yönelik öğrencilerin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplandığı öğrenme sürecinin kayıdır (Vavrus, 1990; Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Üniversite yabancı dil hazırlık okulları öğretim programlarında öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli konuşma portfolyosu ödevlerine yer verilmektedir. Bu kapsamda öğrencilere belirlenen konularla ilgili sunum ve diyalog yapma, haber ve hikaye anlatma ödevleri verilerek öğrencinin İngilizce konuşma becerisinin gelişimi dil öğrenme süreci içerisinde değerlendirilmektedir. Portfolyo ödevlerinin öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimine olan katkısını, öğrencilerin portfolyo uygulamasına yönelik tutumunu ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvuruyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Banfi (2003) portfolyo kullanımının ileri dil düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin dilbilimsel, akademik ve mesleki becerilerinin gelişimine olan katkısını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin portfolyo uygulama sürecine yönelik olumlu duygulara ve tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Portfolyo kullanımının öğrenen özerkliğini teşvik ettiği ve öğrencilerin dilbilimsel, akademik ve mesleki becerilerinin gelişimini göstermesi bakımından yarar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye'deki bazı üniversite hazırlık okullarında çalışan öğretim görevlilerinin portfolyo uygulamaları ve portfolyo uygulamalarında yaşanan problemlere yönelik algısı Kılıç (2009) tarafından araştırılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre portfolyo uygulamasında bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğretim görevlileri öğrencilerin portfolyo uygulamalarına karşı olumsuz tutum sergilediklerini, ders çalışma alışkanlıklarının ve geçmiş öğrenme yaşantılarının portfolyo uygulamasını olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin ödevlerini internet kaynaklarından kopyaladıklarını ve düzenli portfolyo kaydı tutmadıklarını ifade etmiştir.

Burnaz (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin portfolyo uygulamasının faydalarına ve zorluklarına yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar öğrencilerin portfolyo uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Öğrenciler portfolyo ödevlerinin kelime bilgisi, dil bilgisi ve konuşma becerisi gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç öğrencilerin portfolyo ödevlerinin hata analizini yapmalarının öğrenme sürecine katkı sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Ancak öğrenciler portfolyo ödev sayısının fazla olduğu ve öz yansıtma sorularını cevaplamaktan hoşlanmadıklarını ifade etmiştir.

Öğretim görevlileri ve yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil sınıflarında konuşma portfolyosu kullanılmasına yönelik tutumunu araştıran diğer bir çalışma Çağatay (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar öğretmenlerin konuşma portfolyosunun öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisini geliştirdiğini, telaffuz ve tonlama gelişimine ve kelime bilgisine katkı sağladığını ve yabancı dilde konuşma pratiği yapmalarına olanak verdiğini düşündüğünü göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevini sunarken konuşma metnini ezbere sunmaya çalışmalarını karşılaşılan güçlüklerden biri olarak ifade etmiştir.

Safari ve Koosha (2016) konuşma portfolyosu uygulamasının bir dil enstitüsünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisinin gelişimine ve tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin konuşma portfolyosuna yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve kendi gelişimlerini gözlemleyerek öz değerlendirme yapabildiklerini göstermektedir. Öğrenciler toplum önünde yabancı dil konuşma ve yabancı dilde konuşma pratiği yapma fırsatı elde ettiklerini ifade etmiştir.

Çelik (2018) yabancı dil okutmanlarının ve yabancı dil hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma portfolyosuna ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Okutmanlarla yapılan görüşmelerden, konuşma portfolyosunun öğrencileri sistemli, planlı çalışmaya yönelterek konuşma becerisi gelişimine katkı sağladığı ve dönütlerin öğrenme sürecini olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okutmanlar konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine ve telaffuz gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Okutmanlar öğrencilerin konuşma portfolyosunu hazırlarken karşılaştığı güçlüklerden birini konuşmaya odaklanmak yerine konuşma metnini yazmak ve onu ezberlemeye çalışmak olduğunu düşünmektedir.

Kırmızı ve Kırac (2019) bir devlet üniversitesinde yabancı dil hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin konuşma portfolyosuna yönelik görüşlerini öğrenen özerkliği, yabancı dil konuşma becerisini geliştirme, özgüven, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve öz yeterlik bakımından araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular konuşma portfolyosunun öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler kelime bilgisi ve dil bilgisinin geliştiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce öğretim görevlilerinin konuşma portfolyosu ödevlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Öğretim görevlilerinin görüşleri ve önerileri doğrultusunda öğretim programında yer alan konuşma portfolyosu ödevlerine yönelik eksiklikler giderilebilir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerisi gelişimine sağladığı katkıya yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Öğrencilerinizin İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken ve sunarken karşılaştığı güçlükler nelerdir?
3. İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerisinin gelişimine olan katkısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren 35 İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Öğretim görevlileri kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların % 85.71'i (n=30) kadın ve %14.28'i (n=5) erkek öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Öğretim görevlileri farklı düzeydeki dil gruplarında derse girmektedir. Öğretim görevlilerinin %60'ı (n=22) A1 düzeyinde (Başlangıç), %11.42'si (n=4) A2 düzeyinde (Alt Orta) ve %25.71'i (n=9) B1 düzeyinde (Orta) İngilizce öğretmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada İngilizce öğretim görevlilerinin öğretim programında yer alan konuşma portfolyosu ödevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma grubunu betimlemek amacıyla cinsiyet, yaş, öğretim yapılan dil düzeyi ve mezun olunan okul gibi demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretim görevlilerinin konuşma portfolyosu ödevlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Anketin kapsam ve görünüş geçerliği için beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket uygulaması öncesi öğretim görevlilerine gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, anketin ilk bölümünde istenen demografik bilgileri belirlemeye yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra anketin ikinci bölümünde yer alan İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerisi gelişimine sağladığı katkıya yönelik görüşleriniz nelerdir?, Öğrencilerinizin İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken ve sunarken karşılaştığı güçlükler nelerdir? ve İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerisinin gelişimine olan katkısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir? sorularına yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretim görevlilerinden yazılı olarak elde edilen görüşler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Anketin ikinci bölümünde yer alan açık uçlu soruların her biri bir tema olarak düşünülmüştür. Öğretim görevlilerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veri iki ayrı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu sorulara verilen cevapların kodlanmasından alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen alt temaların güvenilirliğini saptamak amacıyla uzmanların görüş birliği ve görüş ayrılığında olduğu maddeler tespit edilmiştir. Temalar kapsamında ortaya çıkan görüşlerin frekans ve yüzde değerleri tablo olarak sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten 35 İngilizce öğretim görevlisiyle sınırlıdır.

BULGULAR

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğretim görevlilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	30	85.71
Erkek	5	14.28
Toplam	35	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %85.71'inin (n=30) kadın ve %14.28'inin (n=5) erkek öğretim görevlilerinden oluştuğu görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin hizmet yılına göre dağılımı aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretim Görevlilerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
1-5	1	2.85
6-10	8	22.85
11-15	3	8.57
16-20	16	45.71
21-25	3	8.57
26-30	5	14.28
Toplam	35	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretim görevlilerinin %45.71'inin (n=16) 16-20 yıl arasında, %22.85'inin (n=8) 6-10 yıl arasında, %14.28'inin (n=5) 26-30 yıl arasında, %8.57'sinin (n=3) 11-15 yıl arasında, %8.57'sinin (n=3) 21-25 yıl arasında ve %2.85'inin (n=1) 1-5 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin dil öğretimi yaptıkları düzeye göre dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretim Görevlilerinin Dil Öğretimi Yaptıkları Düzeye Göre Dağılımı

Dil Düzeyi	N	%
A1	22	60
A2	4	11.42
B1	9	25.71
Toplam	35	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretim görevlilerinin %60'ının (n=22) A1 (Başlangıç) düzeyinde, %11.42'sinin (n=4) A2 (Alt orta) düzeyinde ve %25.71'inin (n=9) B1 (Orta) düzeyinde İngilizce öğretimi yaptığı görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin mezun oldukları okula göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretim Görevlilerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
İngilizce Öğretmenliği	17	48.57
İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	22.85
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	5	14.28
İngiliz Dil Bilimi	3	8.57
Mütercim Tercümanlık	2	5.71
Toplam	35	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretim görevlilerinin %48.57'sinin (n=17) İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu, %22.85'inin (n=8) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu, %14.28'inin (n=5) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümü mezunu, %8.57'sinin (n=3) İngiliz Dil Bilimi mezunu ve %5.71'inin (n=2) Mütercim Tercümanlık bölümü mezunu olduğu görülmektedir.

İngilizce Konuşma Portfolyosu Ödevlerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Gelişimine Sağladığı Katkıya Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Öğretim görevlilerinin anketin ikinci bölümünde yöneltilen 'İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerisi gelişimine sağladığı katkıya yönelik görüşleriniz nelerdir?' sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen alt temalar Tablo 5 de sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı alt temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 5: İngilizce Konuşma Portfolyosu Ödevlerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Gelişimine Sağladığı Katkıya Yönelik Öğretim Görevlileri Görüşleri

Alt Temalar	N	%
Hedef dilde konuşma pratiği yapma olanağı sağlama	12	34.28
Topluluk önünde İngilizce sunum yapma becerisini geliştirme	11	31.42
Yeni kelimeler öğrenmeye katkı sağlama	9	25.71
Dil bilgisi gelişimine katkı sağlama	6	17.14
İngilizce konuşmaya yönelik özgüvenin artmasını sağlama	4	11.42
Telaffuz gelişimine katkı sağlama	3	8.57
Akıcı konuşmaya katkı sağlama	3	8.57
Toplam	48	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretim görevlileri %34.28 oranında (n=12) İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin hedef dilde konuşma pratiği yapma olanağı sağladığını düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili olarak öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Kesinlikle katkı sağlıyor. Sınıf içinde uzun süreli konuşma şansı veriliyor ve hazırlandıkları için kendilerine daha çok güvenerek konuşuyorlar yani güvende hissediyorlar."

"Sınıf içerisinde söz alıp konuşma cesareti göstermeyen öğrencilerin konuşma pratiği yapmaları için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum."

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 132 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Öğretim görevlilerinin %31.42'si (n=11) İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin topluluk önünde İngilizce sunum yapma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili olarak öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"İngilizce konuşma ödevleri öğrencilerimizin verilen konu üzerinde kelime çalışması yapmasını, bu kelimeleri cümle içinde kullanarak dil becerilerini geliştirmelerini ve ileriki yıllarda topluluk önünde sunum yapabilmelerini sağlamaktadır."

"Bu değerlendirmeler notlandığından öğrenciler büyük stres yaşamaktadırlar. Ancak elbette bu öğrenme deneyimi onların hem kişisel konuşma becerilerini hem de topluluk önünde konuşma becerilerini desteklemektedir."

Tablo 5 incelendiğinde öğretim görevlileri %25.71 oranında (n=9) konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Verilen tasklar öğrencilere öğrendikleri dil bilgisi ve kelime yapılarını doğru durum ve konu içerisinde kullanma fırsatını tanıdığı için olumlu katkıda bulunmaktadır."

"Kelime öğrenimi ile kendini tekrar eden konuşmaları ve duraksamaları da oldukça azaltıyor diyebiliriz."

Öğretim görevlilerinin %17.4'ü (n=6) ise konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin dil bilgisi gelişime katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"İngilizce konuşma ödevleri öğrencilerimize en başta öğrendikleri dil yapılarını ve kelimeleri anlamlı bir bütünün içinde kullanma fırsatı veriyor."

"Öğrenciler bu tasktan not aldığı için konuşma ödevlerini ciddiye alıyor. Sunum şeklinde yapılan konuşma ödevlerinde ellerinden geldiğince önceden hazırlanıp o gün sınıfta görsellerle birlikte sunmaya çalışıyorlar. Bu sunuma hazırlanırken hem dil bilgisi, hem kelime bilgisi hem de telaffuzlarına dikkat etmeye çalışıyorlar."

Tablo 5 incelendiğinde öğretim görevlileri %11.42 oranında (n=4) konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik özgüvenini artırdığını düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"İngilizce konuşma ödevleri öğrencilerin dili kullanmada kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkıda bulunuyor. Ayrıca zamanla daha akıcı konuşmalarını sağlıyor."

"Öncelikle araştırma yaptıkları ve hazırlanmaları için zamanları olduğu için kendilerine güvenleri artıyor ve aniden speaking task verilmesinden de bu şekilde ödev olarak başlayarak A1 ve A2 seviyeleri için speaking den korkmaları ve endişe ile konuşmaktan çekinmelerini engellemiş oluyor."

Öğretim görevlilerinin %8.57'si (n=3) konuşma portfolyosu ödevlerinin akıcı konuşmaya katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Sunum yapmaları topluluk önünde konuşmayı kolaylaştırıyor. Öğrenciler zamanla sunum yaparak daha akıcı konuşuyorlar."

"Portfolyo sunumlarının öğrencilerin öğrendiği bazı yapıları pekiştirdiğini düşünüyorum. Bu da daha akıcı konuşmalarını sağlıyor."

Öğretim görevlilerinin %8.57'si (n=3) ise konuşma portfolyosu ödevlerinin telaffuz gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Telaffuz ve tonlamalarına katkı sağladığını düşünüyorum."

"Sunum sırasında telaffuz çalışmış oluyor."

Öğretim görevlilerinin anketin ikinci bölümünde yöneltilen 'Öğrencilerinizin İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken ve sunarken karşılaştığı güçlükler nelerdir?' sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen alt temalar Tablo 6 da sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı alt temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Portfolyosu Ödevlerini Hazırlarken ve Sunarken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Alt Temalar	N	%
Konuyu anlamadan ezbere sunma	12	34.28
Heyecanlanma	11	31.42
İnternet kaynaklarından doğrudan alıntı yapma	10	28.57
Kelimeleri telaffuz etmede güçlük çekme	9	25.71
Sunum/ödev içeriğini oluşturmada güçlük çekme	7	20
Cümle kurmada güçlük çekme	6	17.14
Hata yapmaktan korkma	4	11.42
Toplam	59	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretim görevlileri %34.28 oranında (n=12) öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerini sunarken karşılaştığı güçlüğü konuyu anlamadan ezbere sunmaya çalışma olduğunu düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Konuşma ödevlerini genellikle yazarak çalışıyorlar. Yazdıkları metinleri ezberlemeye çalışıyorlar. Sınıfta çalışmalarını sunarken ezberden yapmaya çalışıp, bir yerde takılıp kalıyorlar."

"Ödev olarak verilen ve sunum hazırlamaları istenilen portfolyolarda öğrenciler ezberleyip geldiği için speaking açısından çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin not kaygısı ile bir konuyu robot gibi ezbere çıkıp anlatmaları hem onlarda strese yol açıyor hem de bu şekilde speaking becerilerini ne kadar ölçtüğümüz konusunda kaygılarım var."

Öğretim görevlilerinin %31.42'si (n=11) diğer bir güçlüğü sunum yaparken öğrencilerin heyecanlanması olarak ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Sunarken bazıları heyecanlarını kontrol edemeyip çalıştıkları şeyi unutabiliyorlar."

"Ödev hazırlarken cümle kurmada, sunumun içeriğini oluşturmada zorluk çekiyor olabilirler. Sunum sırasında genelde heyecanlanma ve stres sorunu oluyor"

Tablo 6 incelendiğinde öğretim görevlileri %28.57 oranında (n=10) öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlüğün internet kaynaklarından doğrudan alıntı yapma olduğunu düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Kendi söyleyebilecekleri cümleler olmasına rağmen internetten olduğu gibi alıp kullanmaları ve hatalı çeviri yaptıkları cümleleri kullanmaları başarısızlığı getiriyor."

"Konuşma ya da sunumlarını hazırlarken kullandıkları kaynakları olduğu gibi konuşmalarına dahil ediyorlar."

Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) diğer bir güçlüğü sunum yaparken kelimeleri telaffuz etmede güçlük çekme olarak ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Telaffuz sıkıntıları oluyor. Bu da Türkçe'nin etkisinden dolayı oluyor."

"Öğrenciler bazen kelimelerin telaffuzu konusunda da sıkıntı çekebiliyorlar. Sebebi zor telaffuz edilen kelimeler olmaları veya öğrencilerin ilk defa bu kelimeleri kullanacak olmaları."

Tablo 6 incelendiğinde öğretim görevlileri %20 oranında (n=9) öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerinin içeriğini hazırlarken güçlük çektiğini düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Bu tür ödevleri hazırlarken içerik oluşturmada zorlanıyorlar. Nelerden, nasıl bahsedecekleri konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Başka bir sorun da söylemek istediklerini nasıl ifade edecekleri yönünde oluyor. Bazı öğrencilerimiz önce Türkçe yazıp sonra İngilizce'ye çevirmeye çalıştıkları için sorun yaşıyorlar."

"Bazı öğrencilerin konunun içeriğine hakim olamama en önemli sorunları. Bu yüzden ödevi yanlış anlama sorunu ortaya çıkabiliyor. Ödev hazırlarken ezberleme yolunu seçmeleri sunarkenki gerginlikleri ile birleşince yetersiz olmalarına sebep oluyor"

Öğretim görevlilerinin %17.14'ü (n=6) öğrencilerin sunum yaparken cümle kurmada güçlük çektiğini ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Cümle kurma ve düşüncelerini sistematik bir şekilde ifade edebilme hususunda güçlüklerle karşılaşıyorlar. Bu da İngilizce'yi öğrenirken dilin bir bütün olarak görmemelerinden kaynaklanıyor. Dil bilgisini ayrı, kelime bilgisini ayrı, dört beceriyi birbirinden ayrı şeylermiş gibi düşündükleri için konuşma ödevlerini hazırlamak onları bir hayli zorluyor."

"Öğrenciler genel olarak sözlükten buldukları kelimelerle duruma uygun olup olmadığına bakmadan cümle kurmaya çalışıyorlar. Bu da anlam karmaşasına sebep oluyor."

Öğretim görevlilerinin %11.42'si (n=4) öğrencilerin sunum yaparken hata yapmaktan korktuğunu ifade etmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Çoğu öğrencide hata yapma korkusu ve grup içinde komik duruma düşerim kaygısı yaşıyor. Bu yüzden konuşma performanslarından önce sınıf içinde ikili ya da grup aktivitelerinde mümkün olduğunca aktif olarak bu korkuları yenmeleri gerekmektedir."

"Bu güçlüklerin temel olarak öğrencilerin süregeldiği eğitim sistemindeki yaklaşımlardan kaynaklandığını düşünüyorum. Üniversiteye kadar olan eğitim boyunca öğrencilere kendi dillerinde de böyle bir beceriyi ilerletecek yöntem ve tekniklerin olmaması birincil faktör diye düşünüyorum. Dolayısıyla sunum tekniklerini bilmeme temel neden olarak söylenebilir. Diğer bir neden ise anxiety. Öğretmen ve sınıf arkadaşlarının önünde hata yapma korkusu."

Öğretim görevlilerinin anketin ikinci bölümünde yöneltilen 'İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerisinin gelişimine olan katkısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?' sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen alt temalar Tablo 7 de sunulmuştur. Öğretim görevlileri konu ile ilgili birden çok görüş bildirdiklerinden bu görüşler farklı alt temalar içinde yer alabilmektedir. Ayrıca temalara ilişkin örnek katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğretim Görevlilerinin Konuşma Portfolyosu Ödevlerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Gelişime Olan Katkısını Artırmaya Yönelik Önerileri

Alt Temalar	N	%
Konuşma ödeviyle ilgili hedeflerin ve yapılması gerekenlerin tüm boyutlarıyla anlatılması	9	25.71
Konuşma ödevlerinin hazırlamasında teknoloji kullanımından yararlanılması (elearning, eportfolio, video ve ses kaydı, flipgrid, whatsapp vb.)	9	25.71
Konuşma ödevlerinin eşli çalışmalar tekniğiyle yapılması	8	22.85
Ödev konularının öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesi	8	22.85
Daha fazla konuşma ödevi/alıştırması yapılması	7	20
Sunum yapma tekniklerinin öğretim programına dahil edilerek öğretilmesi	4	11.42
Ödev hazırlamada kullanılacak kaynakların nasıl kullanılması gerektiğinin öğretim programına dahil edilerek öğretilmesi	2	5.71
Toplam	47	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %25.71 oranında (n=9) öğrencilere konuşma portfolyosu ödevleriyle ilgili hedeflerin ve yapılması gerekenlerin tüm boyutlarıyla anlatılması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Konuşma ödevleriyle ilgili hedef ve beklentilerin öğrencilere ödev hazırlamadan önce net bir şekilde açıklanması gerekir."

"Bir task seçildiğinde sadece kriter ve içerik belirlenmesi dışında, özellikle baştan sona uygulamanın da hem öğrenci gözüyle hem de hoca gözüyle adım adım net olması."

Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) konuşma ödevlerinin hazırlanmasında ve sunulmasında teknoloji kullanılmasını önermiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

*"Konuşma ödevlerinin hazırlanmasında teknolojik materyal desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum."
"Eportfolyo hem sürekliliği sağlaması ve işbirliğini artırması hem de motivasyonu artırması açısından kullanılabilir"*

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %22.85 oranında (n=8) konuşma portfolyosu ödevlerinin eşli çalışmalar tekniğiyle yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Role-play, grup tartışmaları, eşli çalışmalar gibi konuşma becerisini geliştirici öğrenme merkezli öğrenim ortamları sağlanabilir"

"Öğrenci arkadaşlarıyla diyaloglar hazırlayabilir, kendi sesini kayıt ederek denemeler yaparak aktif bir şekilde bu süreci başarabilir"

Öğretim görevlilerinin %28.57'si (n=8) konuşma portfolyosu ödevlerinin konularının öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesini önermiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Ödevler günlük konuşma alışkanlıklarına uygun olmalıdır. Eskide kalmış, günlük hayatla çok ilgisi olmayan veya çok teknik ya da çok teorik veya akademik ödevlerin hem öğrencilerin motivasyonunu düşüreceğini hem de hedefe yönelik olmayacağını düşünmekteyim."

"Portfolyolar daha çok öğrencilerin kişisel ilgi ve hobileri ile ilgili olmalı ki daha çok kendilerinden bir şey katıp motive olsunlar. Ayrıca günlük hayatta çok ihtiyaç duyacakları konu ve durumlarla ilgili anlamlı çalışmalar olmalı."

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %20 oranında (n=7) daha fazla konuşma ödevi/alıştırması yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Bol pratik yaparak sunumları olağan hale getirmek böylece öğrencinin heyecanını yenmesini sağlamak."

"Derslerimizin çok daha fazla öğrenci merkezli olmasına gayret etmeliyiz. Böylece öğrenciler sınıf içerisinde daha aktif olacak ve bu da dil gelişimlerinde gözle görülür fark yaratacaktır. İkili ya da grup çalışmalarının her derste sayısını artırmalıyız."

Öğretim görevlilerinin %11.42'si (n=4) sunum yapma tekniklerinin öğretim programına dahil edilerek öğretilmesini önermiştir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Sunum için gerekli alt yapı öğretiminin (sunum tekniği, gerekli kelime ve yapılar vb.) düzenli ve organize olarak müfredat dahilinde yapılması"

"Sunumlara geçmeden önce birkaç saatlik araştırma yöntemleri dersiyle teknolojik açıları kapatılabilir, sunum hazırlama ve sunum yapma teknikleri gibi konularda bilgi verilebilir"

Tablo 7 incelendiğinde öğretim görevlileri %5.71 oranında (n=2) ödev hazırlamada kullanılacak kaynakların nasıl kullanılması gerektiğinin öğretim programına dahil edilerek öğretilmesini önermektedir. Bu bulguyla ilgili öğretim görevlilerinden ikisi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Öncelikle öğrencilerimizin hata yapmalarının çok normal olduğunu ve sık sık yapılmayan, çok önemsenmeyecek hataların göz ardı edileceğini söyleyerek onların öz bilgi ve yorumlarını, özgünlüklerini ve bilgi birikimlerini ortaya çıkarmalarını teşvik edici telkinlerde bulunmalı ve böylece öğrencinin özellikle konuşma gibi en zor üretim yeteneklerinde bile kendine güvenerek tek başına dışarıdan birinin yardımı olmadan bu beceriyi yapabileceği inancını güçlendirmemiz gerekmektedir. Daha sonra dikkat edilecek nokta öğrencilerin kaynakları nasıl kullanıp özgün hale getireceğiyle ilgili bilginin kısa, öz ve net olarak verilmesi olabilir."

"Farklı kaynaklardan edindikleri bilgiyi anlama, sadeleştirme ve kullanılabilir hale getirme süreçlerinin öğretimin müfredat dahilinde yapılması"

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretim görevlilerinin İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerine yönelik farklı görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sorularına verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretim görevlileri %34.28 oranında (n=12) İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin hedef dilde konuşma pratiği yapma olanağı sağladığını düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Çağatay'ın (2012) araştırmasından elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Öğretim görevlilerinin %31.42'si (n=11) İngilizce konuşma portfolyosu ödevlerinin topluluk önünde İngilizce sunum yapma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %17.4'ü (n=6) ise konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin dil bilgisi gelişime katkı sağladığını ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular literatürdeki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Çağatay 2012, Çelik 2018). Öğretim görevlilerinin %11.42'si (n=4) konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik özgüvenini artırdığını düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %8.57'si (n=3) konuşma portfolyosu ödevlerinin akıcı

konusmaya katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin %8.57'si (n=3) ise konuşma portfolyosu ödevlerinin telaffuz gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulara göre öğretim görevlilerinin %34.28'i (n=12) öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerini sunarken karşılaştığı güçlüğü konuyu anlamadan ezbere sunmaya çalışma olduğunu düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Çağatay (2012) ve Çelik'in (2018) araştırmalarından elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Öğretim görevlilerinin %31.42'si (n=11) diğer bir güçlüğü sunum yaparken öğrencilerin heyecanlanması olarak ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin %28.57'si (n=10) öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken karşılaştığı güçlüğü internet kaynaklarından doğrudan alıntı yapma olduğunu ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Kılıç'ın (2009) araştırmasından elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) diğer bir güçlüğü sunum yaparken kelimeleri telaffuz etmede güçlük çekme olarak ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim görevlileri %20 oranında (n=9) öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerinin içeriğini hazırlarken güçlük çektiğini düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %17.14'ü (n=6) öğrencilerin sunum yaparken cümle kurmada güçlük çektiğini ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin %11.42'si (n=4) öğrencilerin sunum yaparken hata yapmaktan korktuğunu ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim görevlileri %25.71 oranında (n=9) öğrencilere konuşma portfolyosu ödevleriyle ilgili hedeflerin ve yapılması gerekenlerin tüm boyutlarıyla anlatılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %25.71'i (n=9) konuşma ödevlerinin hazırlanmasında ve sunulmasında teknoloji kullanılmasını önermiştir. Öğretim görevlilerinin %22.85'si (n=8) konuşma portfolyosu ödevlerinin eşli çalışmalar tekniğiyle yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %28.57'si (n=8) konuşma portfolyosu ödevleri konularının öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesini önermiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğretim görevlileri %20 oranında (n=7) daha fazla konuşma ödevi/alıştırması yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin %11.42'si (n=4) sunum yapma tekniklerinin öğretim programına dahil edilerek öğretilmesini önermiştir. Öğretim görevlilerinin %5.71'i (n=2) ödev hazırlamada kullanılacak kaynakların nasıl kullanılması gerektiğinin öğretim programına dahil edilerek öğretilmesini önermektedir.

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan konuşma portfolyosu öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili farkındalıklarına katkı sağlaması açısından önemlidir. Öğretim programında yer alan konuşma portfolyosu ödevlerinin içerikleri incelenerek portfolyo ödevlerinin öğrencinin konuşma becerisi gelişimine katkı sağlayacağı çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir. Bu kapsamda öğretim görevlilerinin görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçların bu çalışma ve düzenlemelerin nasıl yapılması gerektiği konusunda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma, 18 Nisan 2020 tarihinde sanal olarak düzenlenen 11. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Banfi, C. S. (2003). Portfolios: Integrating Advanced Language, Academic, and Professional Skills. *ELT Journal*, 57(1), 34-42.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 139 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



Burnaz, E.Y. (2011). *Perceptions of efl learners towards portfolios as a method of alternative assessment: A case study at a Turkish university*. Yüksek Lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çağatay, Ö. S. (2012). *Speaking portfolios as an alternative way of assessment in an efl context*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Çelik, B. (2018). *İngilizce konuşma portfolyolarına ilişkin öğrenci ve öğretim görevlisi görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, E. (2009) *Portfolio implementation at Turkish university preparatory schools, and teachers' perceptions of portfolios and problems experienced with portfolio use*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Kırmızı, Ö., ve Kırac, K. (2019). An evaluation of speaking tasks at English preparatory level. *Curr Res Educ*, 5(2), 55-69.

Paulson, F.L., Paulson, P.R., ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.

Safari, M., ve Koosha, M. (2016). Instructional efficacy of portfolio for assessing Iranian efl learners' speaking ability. *English Language Teaching*, 9 (3). doi: 10.5539/elt.v9n3p102

Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 100, 48-53.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: DERS KİTABI TASARIMLARI

Doç. Dr. Zekerya Batur
Uşak Üniversitesi
zekeryabatur9@gmail.com

Şeyma Özdl
Uşak Üniversitesi
seymazdl@gmail.com

Özet

Bu çalışmada ilkökull öğrencilerinin ders kitaplarının tasarımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ve uygun örneklem tekniği kullanılarak belirlenen 12 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 6'sı kız, 6'sı erkektir. Çalışmanın verileri, 25 sorudan oluşan bir formla yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin ders kitaplarındaki kapak, tema, metin, etkinlik, görsel, yazı tipi ve punto, sayfa düzeni ve boyuta ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu unsurlara yönelik eleştiri ve önerileri tablolar hâlinde sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, kitap tasarımları, öğrenci görüşleri.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON TEXTBOOKS: TEXTBOOK DESIGNS

Abstract

In this study, aimed to examine the opinions of elementary school students about the designs of the textbooks. In this study, case study one of the qualitative research methods was used in the study. The study group consists of 12 fourth-grade students studying at a public school and determined using the appropriate sampling technique. 6 of the students are girls and 6 are boys. The data of the study were collected through semi-structured interviews with a form of 25 questions. The data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, it was seen that the students had positive and negative thoughts about the cover, theme, text, activity, visual, font and font, page layout and size in the textbooks.

Keywords: Textbooks, book designs, student views.

GİRİŞ

Ders kitapları, bilgi edinme, pratik yapma ve eğlenceli vakit geçirme gibi amaçlarla kullanılan ders materyalleridir. Bu materyaller, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği komisyonlar tarafından öğrencilerin öğrenim sürecinde desteklenmesi adına yazılmakta, ders işleme esnasında öğrenciye ve öğretmene yardımcı olmaktadır. Ders kitapları, öğrencilere öğretilmek istenenlerin fiziksel ve sembolik bir kanıtı (Nawani, 2010); öğrencilere öğrenme (Polikoff, 2015), anlama ve öğretmenlere ise ders işleme sürecinde kolaylık sağlayan temel bir kaynak (Lodhi, Farman, Ullah, Gul, Tahira & Saleem, 2019; Yang

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 141 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

& Sianturi, 2017; Fun ve Zhu, 2007), gerekli bilgi ve becerilerin yer aldığı yazılı öğrenme kaynağı (Errington & Bubna-Litic, 2015), öğrenme ve öğretme adına esnek bir yapıda kullanılabilen ve okuldaki dinamik yapının bir bileşeni olan araçlardır (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, & Houang, 2002).

Ders kitapları, öğretmene içeriğin kullanımı hakkında ipucu verir, sınıfta yapılan etkinliklerin oluşturulmasında ve uygulanmasında rol oynar, öğrencilerin ilgisini çekerek ders sürecine adapte olmasına katkı sağlar ve eğitim-öğretim sürecinde destekleyici bir görev üstlenir (Remillard, Harris & Agodini, 2014; Schmidt, Mcknight & Raizen, 2002; Cunningsworth, 1995, s. 7). Bunun yanında sosyal yapıyı öğrenmeyi, sosyalleşmeyi destekler ve örtük öğrenmeyle deneyimlere şahit olmayı sağlar (Batur, 2014). "Tamamlayıcı öğretim materyalleri" olarak adlandırılan ders kitapları (Kolaç, 2003, s. 108), bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan çeşitli gelişmeler nedeniyle içerik ve biçim açısından her geçen gün değişmektedir (Güzel ve Şimşek, 2012, s. 178). Bu yönüyle gelişen sisteme yönelik gerekli yapıyı sunmada ders kitapları, önemli bir ders aracı olarak ön plana çıkmaktadır (Hutchinson ve Torres, 1994, s. 317).

Ders kitapları; ekonomik olma, bireysel öğrenmeye imkân tanıma, birçok öğretim materyaliyle eş zamanlı kullanılabilme, bilgi ve etkinlikleri sistemli bir bütün içinde sunabilme gibi özellikleri nedeniyle (Şahin, 2010, s. 49) öğretim sürecinde sıklıkla kullanılmaktadır (Hong, Choi, Runnals & Hwang, 2019; Dursun, 2006, s. 42). Sınıf öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada öğretmenler ders kitaplarının öğrenciyi ders esnasında aktifleştirdiğini belirtmişlerdir (Baştürk, 2012). Bu aktifleşmenin sağlanmasında öğrencinin ders kitabında çekici bulunduğu öğelerin rol oynadığı ve bu nedenle kitaba yönelik öğrenci ilgisinin önem taşıdığını söylemek mümkündür. Çünkü ders kitapları, öğrencilere bilgi sunmanın yanında motive etme, ilerlemelerini teşvik etme gibi rolleri de üstlenmelidir (İsmajli ve Neziri, 2019, s. 254).

Ders kitaplarının hazırlanmasında metin ve görsellerin tasarımı, sayfa tasarımı, yazı tasarımı ve üretime yönelik özellikler öğrencilerin gelişim düzeyleri esas alınarak özenle hazırlanmaktadır (Karatay ve Pektaş, 2012). Bu özelliklerin yanında öğrencilere edinilmesi gereken kazanımlara ve konulara yönelik seçimler yapılmakta, öğreticiliğin yanında keyif verici boyut da eklenmektedir. Bu noktada önemli olan öğrencilerin bu hedeflerden haberdar olması, materyalleri amacına uygun olarak kullanması ve keyif alarak öğrenmesidir.

Alan yazın incelendiğinde ilkökul ders kitaplarında yer alan unsurlara yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ders kitaplarının; metne dayalı anlama soruları (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019), söz varlığı (Karagöl ve Tarakcı, 2019), konuları (Ünsal ve Güneş, 2002), resimleri (Türkben, 2019), ölçme ve değerlendirme uygulamaları (Yıldırım ve Girmen, 2019), değerlendirme ölçütleri (Maskan, Maskan ve Atabay, 2007), kavramları (Orhan-Karsak ve Özenc, 2019), metinleri (Eken ve Öksüz, 2019; Türkben, 2019; Baki, 2019; Özbek ve Ergül, 2018; Soyucok ve Kartal, 2018; Çakıroğlu, 2015; Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Kurtoğlu-Zorlu, 2015; Karakuş, 2014; Sarar-Kuzu, 2013; Mert, 2013; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Demir ve Çeçen, 2013; Tosunoğlu ve Özlük, 2011), etkinlikleri (Kaya ve Azar, 2010) yaratıcılık durumu (Özgür ve Doğan, 2019) gibi özellikleri ele alınmıştır. Ancak ders kitaplarıyla ilgili öğrencilerin görüşlerine yer verildiği çalışmaların (Çelik, Çetinkaya ve Yenmez, 2019; Fidan, 2018; Aslan ve Doğu, 2015; Durukan, 2011) az sayıda olduğu ve çalışmalarda ilkökul birinci kademe öğrencilerin görüşlerine yer verilmediği dikkat çekmektedir. Diğer yandan ders kitaplarına yönelik araştırmacıların ders kitaplarının fiziksel özelliklerine yönelik yaptıkları çalışmalar (Ayçiçeği ve Oktay, 1996) sınırlı sayıdadır. Ders kitaplarına, öğrenim sürecinin ana merkezi olan öğrencilerin gözünden bir bakışın sunulması açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanında öğrencilerin ders kitaplarına ilişkin yorumlarının ortaya çıkarılması, öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına, yayınevlerine, öğretmenlere ve hatta eğitim sistemine çeşitli bilgiler sunması yönünden değerli olması nedeniyle çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin ders kitaplarının tasarımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin:

1. Ders kitaplarının kapak tasarımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ders kitaplarındaki temalara ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Ders kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Ders kitaplarındaki yazı tipi ve puntosuna ilişkin görüşleri nasıldır?
7. Ders kitaplarındaki sayfa düzenine ilişkin görüşleri nasıldır?
8. Ders kitaplarının boyutuna ilişkin görüşleri nasıldır?
9. Hayallerindeki ders kitaplarına ilişkin çizimleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada ders kitapları hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, Aytaçlı (2012, s. 3) tarafından "gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yolu" olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışması, olay incelemesi, vaka çalışması gibi isimlerle de bilinen ve bir durumun kendi ortamında incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma türüdür (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 425). Bu çalışmada araştırılan durum araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin ders kitaplarına ilişkin görüş ve değerlendirmeleridir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya Uşak ili merkezindeki bir ilkökulun dördüncü sınıfında ve farklı şubelerinde öğrenim gören 12 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar uygun örneklem tekniği ile belirlenmiş, gönüllü öğrenciler arasından seçim yapılmıştır. Öğrencilerden 6'sı kız, 6'sı erkektir. Öğrencilere isimlerinin gizlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından takma isimler verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 25 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formun ilk hâli araştırmacılar tarafından 13 madde olacak şekilde oluşturulmuş ve 10 temaya ayrılmıştır. Bu temalar ders kitabının ön kapak, arka kapak, tema, metin, etkinlik, görsel, punto, sayfa düzeni, kitap boyutu olarak isimlendirilmiştir. Formun öğrenci seviyesine uygunluğunun tespit edilmesi amacıyla mesleki deneyimleri 10 yılı aşkın iki uzman sınıf öğretmenin ve bir alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Öğretmenlerin geri bildirimleri sonucunda maddelerde düzenleme yapılmış ve 12 madde eklenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğinin tespit edilmesi amacıyla dördüncü sınıfta öğrenim gören iki öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından forma son hâli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde her öğrenciyle ortalama 30 dakikalık bire bir görüşmeler yapılmış ve görüşlere dair notlar alınmıştır. Görüşme esnasında formda yer alan “Hayalinizdeki ders kitabını çizer misiniz?” sorusu için öğrencilere çizim yapabilme imkânı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ilk olarak öğrencilere dair alınan notlar düzenlenmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar temalara uygun şekilde içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, ifadelerdeki gizli yanları ortaya çıkarmayı amaçlayan, çıkarım yapma esasına dayanan ve verilerin tema, kategori, birim gibi ögeler altında sunulmasına fırsat veren bir analiz çeşididir (Bilgin, 2014). Öğrencilerin cevaplarının tutarlı bir şekilde yorumlanması adına araştırma verileri iki yazar tarafından değerlendirilmiş ve yorumlar karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği adına görüş birliği tercih edilmiştir. Araştırmacıların hemfikir olmadığı konularda tartışmalar sonucunda tekrar düzenlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere “Ders kitaplarının kapak tasarımı hakkında ne düşünüyorsun?” ve “Sence ders kitaplarının kapak tasarımları nasıl olmalıdır?” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Kapak Tasarımları

Kitap Kapakları	Kategoriler	Örnek Öğrenci Cevapları	Öğrenciler
	Güzel	~Bence yansıtıyor hangi derse uygun olduğunu. ~Benim en çok ilgimi çeken kapak din kültürü dersi. (Neden?) Ne bileyim ebrulı sanatı filan var.	Kerem, İrem, Ela
	İçeriği yansıtan, temayla ilgili resimler	~ Tam belirtmiyor kitabın içeriğini. Bazılarında yazıyor ya şunlar var şöyle etkinlik falan. Milli Eğitim’de yazmıyor. ~Sosyalin de içeriğe uygun olması gerekiyordu bence. ~Üstünde temalarla ilgili resimler olsaydı temaların hepsi birleştirilseydi. ~Mesela bir kısımda yazarlar, yazarların resmi, bir kısımda Atatürk olsaydı daha güzel olabilirdi bence. Kitabın içindekiler olsaydı. Türkçenin bu.	Nehir, Kerem, Akif, İrem, Can, Elif, Mert, İnci, Emir
	Canlı, parlak, renk	~Renkleri biraz daha ilgili çekici olabilir. Canlı, parlak bir şey olsun ki hem üzerindeki resim hoş görünsün hem de yani daha çok dikkat çeksün. ~Renklerini beğenmiyorum. Çok soluk renkler. Canlı olsaydı. ~Bence daha parlak yapmaları sanki merak ettiriyor.	Nehir, İrem, Mete, Ela, Mert

Ön kapak	Çok renkli	~Böyle daha çok renkli renkli olsa daha çok dikkatimizi çeker ve daha çok çözmek isteriz. ~Gökkuşağı renkleri olsa daha güzel olur. Hepsi rengârenk olsa daha güzel olurdu.	Ela, Erva, Mert
Açık renk		Biraz açık renkler kullanılmalı. Koyu renk olunca iyi olmuyor bence.	İnci
İlgi çekici resim ve bilgiler		~Fen Bilimlerinde biraz daha ilginç şeyler koymalılar. Bence deneyin yapılış şekilleriyle ilgili ya da onu yaparsak nasıl bir sonuç çıkacağıyla ilgili bir şey gösterebilirlerdi. Mesela mıknatısı bir tane metal nesneye değdirip, tutup o nesne de ona gelirken çekebilirlerdi. Sonra mıknatısı bir yere diğerini de karşısına koyup ok çıkartıp birbirini çektiğini gösterebilirlerdi. ~İlkokul çocuklarına yönelik olabilir. Daha çok sevecekleri ilgi çekici, düşündürücü ve tek bakışta anlatan... ~Mesela küçük yazılarla bir metin yazsalar "Hmm bunda böyle şeyler mi var, bir bakayım." filan deriz. Bir soru bankasında görmüştüm baya ilgimi çekmişti metin.	Kerem, İnci, Mete, Elif
Ders aktiviteleri ile ilgili resim		~Türkçe kitabında bir tane öğretmen olabilir. O öğretmen tahtada a b c yazabilir (...) Tahtada yazılar olmalı, çocuklar da parmak kaldırırken yer alabilir mesela. ~Türkçenin tasarımı, daha böyle kitap okuyan çocuklar olabilir ya da bahçede yere uzanmış yazı yazan çocuklar olabilir. ~Matematik biraz daha hareketli olabilir. Dümdüz yeşil bir sayfa üzerinde sadece cetvel resimleri var. Yani çocuklara ders öğreten bir öğretmen ve çocuklar olabilir matematikle ilgili. Matematikte de çocuklar bir sınıfta olurdu. Öğretmen tahtada bölme ya da çarpma işlemi anlatırdı vs. çocuklar da defterlerine yazardı.	Kerem, Ela, Elif, Mert
Bilgilendirici unsurlar		~Karikatür tarzı. Sürekli resim olan bilgilendirici şeyler de olabilir. Mesela kapakta bir tane resim koymuşlar pusula hakkında bilgi veriyor. Bence öyle daha iyi olabilirdi. ~Görmediğimiz değişik yerler olsaydı üstünde güzel olabilirdi.	İnci, Erva
Mesaj verme		~Türkçeninki iyi değildi. (...)Sadece Türkçe yazıyor filan. Hiç alakalı değil bence. Garip. (...) İngilizceye göre mesela "sadece şunu yapacaksın" dermiş gibi. "Hiç eğlendirmeyeceğim sizi" dermiş gibi. Bence öyle duruyor.	Mete

Arka Kapak	Seviye	~Güzel ama böyle biz dördüncü sınıfa gidiyoruz ya kapak resimleri, çocuk resimleri falan var birazcık daha yetişkin resimleri olabilir. Mesela bir tane çocuk vardı bir kitapta komik bir fotoğrafı çıkmış. Çocuğu geldi bana biraz.	Emir
	Kapak Kalitesi	~Bir de biraz daha kaliteli olabilir kapakları. Daha sert yani... Çünkü hemen bizimkiler yırtılıyor...	Nehir
	Bilgi verme	~Mesela yazıyordu ki: Çöpe atılan ekmek sayısı bir milyon bilmem kaç. Ben o yüzden onları çok seviyorum. ~Eskiden arka kapaklar çok güzeldi. Şimdi EBA filan koydular. Eskiden orada bir tane karınca adam, usta oluyordu çocukları bilgilendiriyordu. Artık onlar olmadığı için arka kitapları (kapakları) o kadar güzel olmuyor... Arkasını koyuyorduk böyle okuyorduk. Güzel oluyordu. ~Mesela oraya başka bilgiler falan da yazardım arka kapağına. Kitapla ilgili.. EBA'yla ilgili...	Nehir, Akif, Emir
	Dağınıklık	~Arka kapağında mesela EBA giriş şeyi var. Dağınık dağınık vermiş ben olsaydım toplu hâlde verirdim.	Emir
	Canlılık	~Arka kapakta genellikle bulut var. Üzerinde bilgisayar gibi bir şey var. Oradan fiş çıkıyor. Ama Türkçede yok. Onu canlı yapabilirlerdi.	Ela

Ders kitaplarının tasarımlarına ilişkin görüşler incelendiğinde bir öğrenci dışındaki öğrencilerin ders kitaplarının kapak tasarımlarını beğenmedikleri görülmektedir. Öğrenciler, kapaklardaki resimlerin ilgi çekici olmadığını, içeriği yansıtmadığını, resimlerin dersin tüm içeriğiyle ilgili olabileceğini, kullanılan renklerin canlı ve parlak olması gerektiğini, kapakta içeriği merak ettirecek bilgilere yer verilebileceğini ve daha kalın kalitede kapakların hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme esnasında dört öğrenci dışında sekiz öğrenci ders kitaplarındaki arka kapağı hiç incelemediklerini veya nasıl olduğunu hatırlamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin gözünden bakıldığında ders kitabı kapaklarının kitabın içeriğine ilişkin ipucu veren resimlerle ve canlı renklerle tasarlandığında daha ilgi çekici olacağını söylemek mümkündür. Ayrıca kitaplar arasında en çok Fen Bilgisi kitabının kapağı beğenilmiş, diğer dersler hakkında canlı, içerikle alakalı ve hareketli olması gerektiği hakkında görüşler belirtilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Sence temalar neden var?", "Ders kitaplarındaki temalar hakkında ne düşünüyorsun?" ve "Sence ders kitaplarında hangi temalar yer almalıdır?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Temalar

Temalar	Kategori	Örnek Öğrenci Cevapları	Öğrenciler
	Güzel	~ Temalar güzel yani sıralaması falan güzel. ~ Bence ilgi çekici.	Nehir, Can, Kerem, , Ela, Mete, Erva, Emir
İçerik	Tema önerileri	~ Ünlü kişilerle ilgili, böyle bilim adamlarıyla, siyasetçilerle ilgili, sonra Türkiye için çalışmış kişilerle ilgili tema olabilir. Siyasetçileri, pilotları falan tanıtırsa daha ilgi çekici olabilir. ~ "Yeni bir hayat" diye bir tema... Yeni hayvanları tanıma, yeni insanlar, farklı insanlar, engellilere nasıl davranmalıyız falan... ~ Uzun hakkında bilgilerin yer aldığı bir tema olabilir. ~ Mesela her 5 sayfadan sonra mesela bir tane sayfa olsaydı orada değişik değişik oyunları anlatan bir sayfa olsun isterdim ben. (...)Evet bir oyun teması. Mesela yeni oyunlar ya da eski oyunları öğreten...	Akif, İrem, İnci, Emir
	İlgi çekicilik	~ Bazıları bana hitap etmiyor. ~ Matematik değiştirilebilir. Resimleri de ilgi çekici değil.	İnci, Elif, Mete
	Düzen	~ Şimdiki temalar güzel ama yerleri biraz değiştirilebilir. Mesela Sosyal Bilgiler'de zor konular hemen öne koyuluyor. Biraz sonlara konulsa güzel olur. ~ Sanki o kuvvetin etkileriyle taşlar konusunu birleşik yapabilirlerdi. Mesela şu taş daha dayanıklıdır filan. (...)	Elif, Mete
Görsel	Renk	~ Bazıları güzel, bazıları kötü. (...)Bol bol renk olsa... ~ Ama temaların mesela yeni üniteye geçeceğiz. Onu böyle renklendirsinler daha da görsellerde. Mesela temalarla ilgili değişik resimler olsun adı yazsın ama ilgi çekici olsun, renkli...	İrem, Can

Tablo 2'de görüldüğü üzere sekiz öğrenci temaların güzel olduğunu belirtmiş bir öğrenci cevap vermemiş ve diğer öğrenciler de temalara ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. Görüşme esnasında temalar hakkında öğrenciler açıklama yapmakta zorlanmış ve soruya ilişkin tema dışındaki konulara yönelik cevaplar vermiştir. Cevap veren öğrenciler, temalar hakkında yer, renk ve görselleri ile ilgili yorumlar yapmış ve yeni tema önerilerinde bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Ders kitaplarındaki metinler hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Sence ders kitaplarında hangi tür metinler olmalıdır?" ve "Sence ders kitaplarındaki metinler hangi konuda olmalıdır?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Metinler

Metinler	Kategoriler	Öğrenci Yorumları	Öğrenciler
Tür	Seviyeye uygunluk	~4. sınıfta öyküler hoşuma gidiyordu. Ama bazıları çok bebekçe oluyor. ~Biraz çocuk işi kalmış.	Nehir, Akif, İnci, Ela
Çeşitlilik	Bilgi verici	~Bilgilendirici metinlerin bence daha çok olması gerekiyor. ~Yani 5 böyle (bilgi verici) metin, 1 masal gibi şey olsa daha güzel olur. Ama şimdi 5 masal, 1 öyle kitapta.	Nehir, Kerem, Akif, İrem, Ela, Mete, Mert, Erva, Emir, İnci, Elif
	Öykü	~Cansız varlıkların konuşturulduğu metinler...	Ela
	Halk hikâyeleri	~Nasreddin Hoca, Keloğlan, Dede Korkut (eklenebilir)... Çünkü daha ilgi çekici, eski zamanı anlatıyor, öğretici.	Mert, Akif
	Şiir	~Şiirlerde de bilgilendirici şey olsa daha eğlenceli olur. ~Bilgileri şiirle verseler daha iyi olur. ~Şiirler daha eklenebilir. ~Şiir olmasın, sürekli bilgilendirsin. Şiir olunca böyle çok sıkıcı geliyor.	Mete, Erva, İnci, Mert
	Şarkı	~Mesela İngilizcede her konunun bir şarkısı var. O güzel. Bence Türkçede olsa güzel olurdu.	Mete
	Fıkra	~Bence fıkralar (eklenebilir)...	Kerem, Mert
	Masal ve ninni	~Masal, ninni falan saçma geliyor, ilgimi çekmiyor. ~Masal daha fazla eklenebilir.	Akif, Erva
	Fabl	~Hayvanları konuşturanlar da olsun. (Fabllar).	Kerem, İrem, Elif
	Tekerleme	~Bazı zamanlar tekerlemeler koyuyorlar içine. O zaman çok anlam veremiyorum. Yani onlarla da öğreniriz bir şeyler ama böyle birazcık saçma geliyor.	Erva
	İçerik	~Bilgilendirici metinler böyle ayrıntıya girmeli. Bazı metinler çok ayrıntıya girmiyor kitapta. Ben daha böyle ayrıntılı olmasını isterdim. ~Bence konuların anlatımı daha uzun olabilirdi. ~Mesela biz Kurtuluş Savaşı'ndayız Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzaladı diyor. Orada halk kahramanlarını şey yapıyor. Ama ben orada Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzaladı. Sonra ne oldu? Benim aklım orada kalıyor. ~Bence biraz daha dolu dolu olabilirdi. Ben Türkçede yeterli bilgi alamıyorum. ~Bence çok aktaramıyor.	Nehir, Emir, Ela, Mete, Akif, İrem, İnci, Mete, Erva, Emir, Ela

Verimlilik	~Bence hem eğlenceli hem de öğretici. Ama Türkçedeki bazı metinler sıkıcı olabiliyor.	Kerem
Konu bütünlüğü	~Bazen konular uçup gidiyor. Sonra tekrar geliyor. ~Daha toparlayıp yazabilirler. Metinlerin konusu genişletilebilir. Bazen de gereksiz bilgi oluyor. Onlar çıkarılabilirdi.	Kerem, Ela, Mete
Kurgu	~Çok hayal unsuru, saçma şeyler olmasa iyi olur. ~Biraz aksiyon olabilir. ~Biraz daha macera olabilir. Merak ettiren, heyecan verici... ~Komik olabilir.	Elif, İnci, Erva
Konu	~Ünlü kişilerin hayatı olabilir. Nasıl, nerede ne yaptıkları... ~Nobel Ödülü alan birinin, hayatını anlatabilirler. Fatih Sultan Mehmet olabilir, Mimar Sinan olabilir. ~Bilgilendiren özellikle coğrafi özellikleriyle ilgili destanları, şeyleri, şiirleri... Ama bilgilendiren bir şey olacak. ~Hayatımızı etkileyen iyi şeyleri yansıtan, hayvanlara karşı davranışlarımız, nasıl yenilik yapabileceğimizi, nasıl katkı sağlayabileceğimizi... ~Ya da kendi hayatını yazan yazılar da yazabilirdi şairler. ~Dürüstlük, saygı, erdemler, iyi davranışlarımız olmalı, buna benzer şeyler olmalı bence. ~Mesela bir yapının oluşumu hakkında bilgi verebilirdi. Mesela doğal unsur, uzun süreli, ilk oluşumu... Yani orta ve sonu gibi... Birinci aşaması, ikinci aşaması, üçüncü aşaması... Ya da yapay bir unsuru yaparken yapım aşamaları olabilir metinlerde. ~Ya da mesela ebrulinin aşamaları, yapılış tarzı, yapan kişiler, sanatçılar falan olabilirdi bence. ~Bilim ve sanatla ilgili olabilir. ~Mesela bir de araba verirler. Arabanın özelliklerini tanıtan nasıl çalıştığını, özelliklerini, araçlarını... ~Her bir kitapta bir il tanıtsın. Mesela bu sene Hatay'ı tanıttı kitap. Yanında Amik Ovası filan görseli var Asi Nehri'nin filan. Meşhur yemeklerinin resmi var. Bütün metinler öyle olsa daha eğlenceli olur. ~Genel kültürle ilgili olmalı...	Ela, Mert, Nehir, Kerem, Akif, İrem, Ela, Mete, Mert, Erva, Emir, Elif
Başlık	~Başlıklar alakasız. Bir de ikinci bir içeriğe yer verecekmiş gibi gösteriyor ama sadece bir tek şeye (konuya yer veriyor.)...	Mete

	Resimli metin	~Böyle hem renkli resimli hem heyecan verici olsa daha güzel olur.	Erva
Yapı	Uzunluk	~Metinlerin uzunluğu iyi.	Kerem
		~Çok uzatıyorlar. Kısa yazsalar daha iyi olur.	İrem, Mete,
		~Bazıları fazla uzatılmış. 3-4 sayfa yapılıyor. Konuyu verebilmesi önemli.	Elif, İnci, Mert
Metinlere erişim		~Mesela bence ders kitaplarında şöyle bir şey olmalı; bazen metin kısaltılmış diyorlar ya bir tane program açılıp mesela orada 1 2 3 diyor. O programa 1 2 3 yazınca metnin tamamı gelebilir.	Kerem
		~Türkçede dinleme metinleri var mesela onlar kötü. Çok anlayamıyorum. Dinleyince karışık geliyor. Böyle kenarda yazılı bir de Google'dan da dinlemeli olsaydı bence.	İrem
	Vurgu	~Sonra böyle bir konuyu vurgulaya vurgulayarak anlatırsa daha iyi anlatırım. Mesela önemli yerleri vurgulu...	Emir
	Düzen	~Mesela iki sayfa bilgilendirici oldu ya. Aralarına bir tane komik gelsin. Bir tane Karagöz Hacivat gelsin mesela atıyorum. Bir tane yine bilgilendirici gelsin. Bu sefer arasına da bir tane şiir koysun.	Nehir

Tablo 3'teki yorumların dışında İrem isimli öğrenci, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde işlenen ortak metin konularına değinerek bu durumun öğrenmelerinde kolaylık sağladığını, böyle konuların Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde daha iyi verildiğini dile getirmiştir. Kerem isimli öğrenci ise metinlerin yanlarında verilen yazar bilgilerine değinmiş, bu bilgilerin çoğu öğrenci tarafından okunmadığını, daha kısa bir şekilde anlatılması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak Mete isimli öğrenci de yazarların hayatının ayrı bir kısımda verilebileceğini ifade etmiştir.

Görüşme esnasında en çok metinlerle ilgili görüş belirtilmiştir. Bu görüşlere bakılarak öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerin tür, yapı ve içerik bakımından değişmesini istedikleri görülmektedir. Öğrenciler, ders kitaplarındaki metinlerin bazılarının seviyeye uygun olmadığını, halk hikâyelerine, bilgilendirici metinlere, şarkılara, fıkra, masal ve ninnilere, fabllara, tekerlemelere, resimli metinlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerden bazıları, metinlerde bilgilerin doğru aktarılmadığını, bazı metinlerin seviyeye uygun olmadığını, konu bütünlüğü taşımadığını, gerekli ölçüde bilgi vermediğini ve başlıkla metin arasında uyumun olmadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden bazıları metne yönelik tür, konu, kurgu, düzen ve metinlere erişim hakkında önerilerde bulunmuştur. Ayrıca dört öğrenci "Kuş Çocuk" metnine özellikle vurgu yaparak metnin anlamlı olmadığını, resminin ve içeriğinin saçma olduğunu ifade etmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Ders kitaplarındaki etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?" ve "Sence ders kitaplarındaki etkinlikler nasıl olmalı?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Etkinlikler

Etkinlikler	Kategoriler	Öğrenci yorumları	Öğrenciler
	Zorluk düzeyi	~Orta derecede sorular olmalı.	Kerem
	Soru tipi	~Türkçede hep aynı sorular soruyorlar bence. Bazı değişik sorular sorulabilir.	Kerem
İçerik		~Mesela bir tane hikâye yazın diyor, şiirin aynısını yazın diyor. O bence çocuklara çok sıkıcı geliyor. O yüzden Türkçe kitapları biraz sıkıcı gelebilir. Küçük bir yere özetini, ana fikrini falan yazın diyorlar. Bence onlar biraz kısaltılmalı ve daha iyi, metnin içeriğine uygun sorular konulmalı.	Kerem, Nehir, İrem
		~Araştırma olabilir mesela. ~Mesela hep o anlatmasın halk kahramanlarını. Bir tane bize başlık atsın. Biz onu araştırıp yazalım. En azından arkadaşlarımı bilmem ama benim daha iyi aklımda kalır öyle.	Kerem, Nehir, Ela
		~Fen, Türkçe ve Sosyal'de testleri artırsalar daha güzel olur. (neden test?) yazı yazınca daha çok zaman gidiyor ve elin yoruluyor. Ama testte direkt hem daha eğlenceli oluyor hem de daha kısa oluyor ve cevap anahtarını veriyor öğretmen. Artı eksi koyuyoruz yanlış olanları öğretmen açıklıyor. Mesela 1. Soru yanlış olanlar öğretmen ayağa kalksın diyor. Öyle daha keyifli oluyor çok.	Akif, Nehir. Mert
		~Ama içlerinde de test olsun. Bir yazı olsun yanında bir tane test olsun. Arkayı çevirelim, bir yazı olsun, yanında bir tane kendin yazma olsun.	
		~Grupla yapılan etkinlikler (olmalı)... Böyle kesip yapıştırma falan olsa...	İrem, Ela
		~Resimli, bulmacalı, boşluk doldurmalı...	Elif, Erva
		~Birinde okuma, birinde eşleştirme, birinde doğru yanlış, birinde o metin hakkında test...	Can
	Soru içeriği	~Bir etkinlik vardı. Deprem şeyi... Aranacak kişinin adı, numaraları filan... Bunu doldurun demiş. İlla dolduracaksınız! Şöyle: Bir kâğıdın üzerine aranacak kişinin adı numaraları filan doldurum demiş. Direkt ezberletseler daha güzel olabilir aslında. O kâğıt hep yanımızda olmayacak. Numaraları direkt ezberleyebiliriz.	Mete

~Matematik'teki problem şey olsun sürekli kendisi Akif
çözüyor ya. Bize çözdürmüyor ki kendisi çözüyor yani.
Zaten bir tanesini okusan bir ders saati geçiyor. Nasıl
çözeceğini filan anlatıyor yani baya çok uzun anlatıyor.
Bir sayfada anlatsın. Ama Matematik'te 5 yaprağa
sığdırdığı için problemleri, biz hemen 5 yaprak
geçiyoruz. 10 sayfa...

~Milli Mücadele gibi konularda "zamanda yolculuk
yapabilseydiniz hangi kahramanın yanına giderdiniz?"
gibi etkinlik...

~Türkçe kitabındaki bazı etkinlikler anlamsız oluyor. Ya Kerem
da çocukların anlayamadığı şeyleri söylüyorlar.
Bilmediğimiz kelimeler falan...

~Bence hazırlık çalışmalarını daha kısa yapmaları Kerem
lazım. Az soru değil ama kısa cevap verilen sorular
mesela olsa. Hazırlık çalışmaları bir konuda, diğer
metin başka bir konuda oluyor. O yüzden anlamlı
olmuyor.

~Daha çok örnekli ve resimli soru verilebilir belki. Erva

~Evimizin krokisini bakışını çizin... Bence o daha iyi. Emir
Bazı sayfalarda onun gibi olmasını isterim. (...)Mesela
kuşbakışını anlatıyor. Bir şeyin tepeden taslak
çizildiğini anlatıyor anlatıyor. Altına da sizin
mahallenizin, sokağın krokisini çizin diyor. Ben öyle
şeyleri daha çok beğeniyorum.

~Konuyla alakalı olmalı. İnci, Nehir

~Mesela şöyle bir soru geliyor: Metnin şeyi nedir?
Bunun yerine metni iyi okuyanları ayırt edebilmek için
içinden bir bilgi vereceksin orada. Çok anlaşılmayacak
o bilgi yani iyi okuduğunda anlaşılacak. Onu oraya
soru olarak verecekler ki o kişi artık onu iyi okumayı
öğrensinsin.

İşlev

~Güzel etkinlikler. Öğretici ve eğlendirici... Emir, Erva

~Etkinlikler daha eğlenceli daha güzel, öğretici, Erva, Elif
zekâmızı geliştirecek şekilde olmalı.

~Böyle bilgiyi verdi ya yanına bir tane oturtturmak için Nehir
bir şey vermiyorlar. Ta ünite sonuna kadar gidiyor. ...
Oysaki onun yanına iki üç tane test verseler... Sosyal
ve Fen'de.

~Ama bazılarını çok düşünmüyorum, yazıyorum. Çok Ela
eğlenceli değil. Bence bilgilendirici de değil çok fazla...
~Etkinlikleri çok hitap etmiyor bize. Yani çok
eğlendirmiyor bizi.

~Türkçe kitabında "sonraki derse hazırlık" diye bir şey Elif
var. Ama biraz gereksiz. Çünkü konuyu bilmeden öyle

		<i>bir şey yapınca anlamsız oluyor. Biraz daha az olsa iyi olur.</i>	
		<i>~Ondan sonra da daha bizim ilgimizi çekecek ve bilgileneceğimiz sorular hazırlayabilir bence.</i>	Ela
		<i>~Etkinlikler güzel ama dediğim gibi biraz daha eğlendirebilirdi.</i>	
Yazı yazma etkinlikleri		<i>~Bazen sürekli deftere yazın diyor. Üşeniyorum onu yazmaya.</i>	İnci, Emir, Can, Elif, Kerem, Mert
		<i>~Yazıyı yazıyorsun sonra diyelim ki bir gün sonra başka bir şey yazıyorsun. Sürekli sürekli yazmaya gerek yok bence. Bir gün yazdığında onu okuyabilirsin çalışabilirsin ama hep hep yazmaya gerek yok bence. Mesela bir gün yazdırttı. Üç dört gün sonra bir daha yazdırırsın.</i>	
		<i>~Bazılarını sevmiyorum.</i>	
		<i>~Türkçeyi pek sevmiyorum. Sayfalarda hep yazılar var.</i>	
		<i>~Metindeki bazı kelimelerin anlamlarını sözlükten bulup cümle yazın diyor. Onlar da güzel ama çok yazıyoruz.</i>	
		<i>~Bazen bir şiirin aynısını uzun uzun yazdırıyorlar onu beğenmiyorum.</i>	
Biçim	Etkinlik için ayrılan yerlerin özellikleri	<i>~Araba desenli, at desenli etkinlik olmalı. Motor filan da olur.</i>	Mert
		<i>~Konuyla ilgili çerçeve olsa...</i>	
		<i>~Daha düz olabilir bazı etkinlikler. Soluk renkli bir de biraz. Çok soluktu. Böyle beton rengi gibi bazıları. Bir de demir mavisi gibi.</i>	Mete
		<i>~Fen ve Matematik etkinlikleri güzel ama onları sürekli deftere yazmak zorunda kalıyoruz. Öğretmen bize kitabın üstüne yapabilirsiniz diyor. Bazen zorlanıyoruz, satır yetmiyor. Yazarken küçük yazmak zorunda kalıyoruz o da anlaşılmıyor.</i>	Kerem, Erva
		<i>~Dikkat çekici olması açısından bence büyük harflerle yazılmalı.</i>	Emir, Ela
		<i>~Mesela bizden resim çizmemizi isterdi ve bu konuyla ilgili metin ya da şiir yazmamızı isterdi. Aslında veriyor ama öyle bir şey var. Daha çok olsun isterdim. Daha çok eğleneceğimiz...</i>	
		<i>~1. Etkinlik, 2. Etkinlik yazıyor ya onlar birbirinden farklı olabilir. Mesela 1. Etkinlik yazıyor farklı bir şekilde, 2. Etkinlik kare mesela, diğeri başka, diğeri başka bir şey olabilir.</i>	Can

Tablo 4'teki yorumların dışında Mete, Nehir ve Elif isimli öğrenciler, Matematik ders kitabındaki etkinliklerin gereksiz uzun açıklamalar içerdiğini belirtmişlerdir. Mete isimli öğrenci bunun yanında

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 153 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

etkinliklere bakılarak Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarının Matematik'e göre daha güzel olduğunu, İngilizce'de ise açıklamalara çok az yer verildiğini dile getirmiştir. Ayrıca Elif isimli öğrenci, en eğlenceli etkinliklere sahip olan ders kitabının İngilizce olduğunu belirtmiştir. Emir isimli öğrenci de etkinliklerin yanında bilgi kutucuklarından faydalandığını ve bu ipuçlarının öğrenmesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ela isimli öğrenci ise etkinliklere öğrencilerin metinle ilgili yorum yaptığı, eleştirebilecekleri bölümlerin ayrılabilirliğini dile getirmiştir. Ayrıca etkinlikler hakkında Mete ve Kerem isimli öğrenciler ders kitaplarında bulunan araştırmaya yönelik etkinliklerde güvenilir site örneklerinin verilebileceğine değinmişlerdir.

Öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde soru tiplerinde çeşitliliğin yapılması, zorluk düzeyinin orta derecede olması, soru içeriğinin amaca uygun, kısa, konu ve yaşantıyla ilgili olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Görüşlerden hareketle ders kitaplarındaki yazı etkinliklerinin sevilmediği, en çok Fen Bilgisi kitabındaki etkinliklerin beğenildiği, öğrencilerin araştırmaya, deney ve uygulamaya yönelik etkinliklere daha çok ilgi gösterdiği ve bu tarz etkinliklerin artırılması görüşünde oldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerden bazıları, yazılı etkinliklerdeki boşlukların yetersiz olduğunu ve gereğinden fazla büyük olduğu zamanlarda ise sıkıcı olarak algılandığını belirtmiştir. Bunun yanında bazı yazı yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından gereksiz ve anlamsız olarak algılandığı, öğretici olmadığı düşünüldüğü görülmektedir. Etkinliklerin biçimsel yönüne ilişkin açıklamalara bakıldığında ise bazı öğrencilerin etkinlikler için ayrılan kısımlardaki şekillerin konuyla ilgili desenlerden oluşması ve bu şekillerin renklendirilmesinde özen gösterilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Ders kitaplarındaki görseller hakkında ne düşünüyorsun?" ve "Sence ders kitaplarındaki görseller nasıl olmalı?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Görseller

Görseller	Kategoriler	Örnek öğrenci yorumları	Öğrenciler
Biçim/ Yapı	Renk	~Güzel ama biraz daha canlı olsalar... Soluk... ~Bazıları koyu oluyor. Biraz daha açık renkli olabilir.	Mert, Kerem, İrem, Can, Ela
		~Olayın gerçek renkleri kullanılabilir mesela.	Kerem
		~Grafikler renkli olmalı, çizimi daha iyi yansıtmalı.	İrem, Erva, Elif
	Görsel türü	~Derin detaylı konularda mesela Milli Mücadele gibi konularda gerçek vermeleri lazım ama atıyorum uydurma hayallerde ya da öyküler de çizim gibi resim kullanmaları lazım. ~Biraz gerçekçi... Hayali metinlerde biraz hayali olsun görseller. Ondan sonra biraz gerçekten olan çizim değil de fotoğrafla olan görseller olsun. ~Ama bazen de mesela Milli Mücadele ile ilgili MEB kitabında bir tane şiir okumuştum. Gerçek, düzgün bir şey verilmiş. O mesela çok güzeldi. Çünkü öyle önemli	Kerem, Nehir, Can, Elif

konuları daha çok önemli ciddi şeylerle verilmesini isterim.

~Gerçek değil de hayal görsel olmalı. Daha eğlenceli geliyor. Gerçekleri fotoğrafını çekip de yapıyorlar ya. Öyle değil de daha çok çizimler olsa...

~Hayalileri çok sevmiyorum ben. Gerçekler daha güzel bence. Hayaliler çok saçma geliyor çünkü.

~Biraz karikatürle gerçek hayatın karışımı gibi olsa...

Düzen/
Tasarım ~Bazı resimlerde hani hayali resimler çiziyorlar ya bazı yerleri beyaz kalıyor ya. Görsel varsa oraları da doldursunlar. ... Böyle hafif boyalarla kuru boyalarla bastırmadan resimlerin üstüne şiiir mesela... Bir de metinle ilgili olsun.

~Bazen resmi hafif çiziyorlar üstüne şiiir veriyorlar. O biraz kafa karıştırıcı. Altan resim, üstten şiiir. Hafif hafif kalemle çizmişler üstüne şiiir veriyorlar. Sevmiyorum.

~Böyle bir yere şiiiri verirsın, yan tarafında da diyelim ki çocuklar bahçede elma topladı, ağaç çizersin, gerçekçi fotoğraf koyarsın. Ya da hayali düşünüyorsun ama onu daha gerçekçi çizersin.

İlk başta resim olmamasına rağmen ilk baştaki içeriğe uygun olan resmi en sona koyuyorlar. Bence onu o resmi ilk resmi ilk başa koymaları, olayın heyecanlı kısımlarında ya da bilgilendirici kısımlarında resim kullanmaları lazım öyle düşünüyorum.

Sayı ~Bir de biraz daha fotoğraf yerine yazı yazabilirler.

Boyut ~Bence yani bazı metinlere göre çok büyük yapıyorlar. Onları küçültüp daha fazla resim koyabilirler. Ama küçük olanları da biraz büyültüp yani madem az resim koyacaklar, büyültüp onun dikkatimizi çekmesini sağlayabilirler.

İçerik Anlamlılık ~Saçma geliyor bazıları. Matematikle Türkçede...

~Ters olmalı. Mesela bulutun üstünde tavşan gibi saçma yerlerde bazı şeyler olmalı. Mesela ağacın üstünde yıldız olabilir. Evin üstünde geometrik cisimler...

~Mesela renkleri (görselleri kastediyor) farklı olsun. Güneşin rengi sarıysa pembe falan olsun. ... Daha renkleri farklı olur, daha dikkat çekici olur.

~Bazen arasında ne olduğu belli olmayan görseller var. Onlar da çok küçük olduğu için, -renk vermediği için- bazıları anlaşılıyor. Onun dışında iyi.

		~Eskiden hayat bilgisi vardı ya onda resimleri alakasız geliyordu. Şimdi daha gerçekçi daha güzel.	Emir
Unsurlar		~Biraz daha çiçekli, teknoloji yerine eski gelenekler olsa, at arabası olsa...	Mert
		~Grafikler güzel olabiliyor.	Nehir
Uyumlu olma		~Bazı resimler şiiri ya da hikâyeyi yansıtmıyor. ~Konuyla alakalı olmalı. ~O bahsettiğim Nasrettin Hoca şiiri var ya. Orada bir resim vardı bir yandan alakasızdı. Sadece ayakta durmuş Nasreddin Hoca karşısında iki adam arkasında da karısı duruyor Nasreddin Hoca'nın da ağzı açık. Bir anlam ifade etmiyor. Mesela konuşma baloncukları yapsalardı. Şöyle... (Hikâyeyi anlatıyor). Çok alakasızdı resim.	İrem, Nehir, Ela, Mete, Elif
İşlev	Öğreticilik/İlgi çekicilik	~Mesela bilmediğimiz kelimelere sözlükten bakmak yerine bir tane resim koyabilirler. Daha hatırlatıcı olur. ~Okumayla resim ve fotoğraf karışık vermeleri daha güzel oluyor. Hep öyle olmasını istiyorum. Tek yazı olmasın. ~Mesela Sosyal'de Mardin Kalesi miydi Evleri miydi onunla ilgili şey veriyordu. Bence resim vermesi iyi olmuş. Bir yandan görebiliyorsun. Sadece bilgisini almıyorsun. Mesela farklı düşünebilirler okuyunca. ~Daha öğretici, daha ilgi çekici (olmalı)...	İnci
		~Güzel dikkatimizi çekiyor, onları okumak istiyoruz bir an önce. Daha çok okuma isteğimiz geliyor mesela. ~Resimler ilgi çekip daha iyi bakmasını sağlıyor.	Emir, Ela, Mete
		~Fen'de böyle deney yapıyorlar, bize gösteriyorlar. Benim dikkatimi çekiyor. Sosyalde de bazı zamanlar öyle oluyor.	Erva
		~Belli olmuyor bazıları ama yine de güzel, ilgi çekici oluyor. Fen de iyi.	Akif

Tablo 5'teki yorumlara ek olarak Mete isimli öğrenci, ders kitaplarındaki başlığı veya yönergesi olmayan resimlerin gereksiz olduğunu, bu durumla genellikle İngilizce ders kitaplarında karşılaştığını ve genellikle verilen dinleme metinleriyle alakasız tasarlandığını dile getirmiştir. Öğrencilerin görsellere ilişkin görüşleri incelendiğinde görsellerin olması, görsellerde kullanılan renklerin daha canlı, konuyla uygun olması, daha anlamlı resimlerin yer alması ve resim boyutlarının metne göre düzenlenmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hayalî ve gerçek resim seçilmesi, görsellerin sayısı ve metnin fonunda resim olması konularında farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin görüşler arasında görsellerin anlamsız ve saçma olması, eski geleneklerle ilgili görsellerin de yer alması, karikatür ve gerçek hayatın birleştiği resimlere yer verilmesi gibi farklı yorumlar dikkat çekmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Ders kitaplarındaki yazıların büyüklüğü hakkında ne düşünüyorsun?", "Ders kitaplarındaki yazı tipi hakkında ne düşünüyorsun?" ve "Ders kitaplarındaki yazı büyüklüğü ve yazı tipi sence nasıl olmalı?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Puntolar

Puntolar	Öğrenci Yorumları	Öğrenciler
Boyut	~Biraz büyük olmasını isterdim. Ben bazen okuyamıyorum.	Mert, Erva
	~Bazı sayfalardaki yazıları küçük veriyorlar. Tam okuyamadığım oluyor.	
	~İyi bence.	Kerem, İnci, İrem,
	~Bence iyi, uygun. Daha küçük olmamalı çünkü o zaman okuyamıyoruz. Büyük olunca da sayfalara sığmıyor.	Emir, Can, Mete, Elif,
	~Yazılar biz büyüdükçe küçülüyor dikkatimi çekti ve bir yandan daha iyi daha çok yazı sığdırabiliyorlar.	Akif, Ela
	~İki sayfaya şey yapıyorlar. Birinci sayfayı çeviriyorsun çeviriyorsun çeviriyorsun... Onun yerine yazıları biraz daha küçültüp bir sayfaya sığdırabilirler. En azından kitap daha hem aynı kalınlıkta olur. Hem de daha çok bilgi içerir.	Nehir

Öğrencilerin ders kitaplarındaki puntolara ilişkin görüşleri incelendiğinde puntoları genel olarak beğendikleri, daha küçük yazı puntoları ile daha fazla bilgi yazılabileceğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca iki öğrenci ders kitabındaki bazı yerlerde küçük punto kullanıldığı için okuyamadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 7: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Yazı tipi

Yazı tipi	Öğrenci Yorumları	Öğrenciler
Diğer	~Tipi bazılarının kötü. Yumuşak g'nin uzun çizgisini kısa yapıyorlar bazıları. Bazıları tek nokta koyup geçiyorlar.	Mert
	~İyi bence.	Kerem, İnci, İrem, Nehir, Can, Mete, Elif
Farklı yazı tipleri	~Biraz daha ilgi çekici olabilirdi. Yani şey şekilli filan (olabilir). Mesela bazı yazı türlerinde üç boyutlu çiziyorlar. Onlar verilebilir.	İnci
	~Yazı tipi belki daha el yazısı gibi olabilir. Daha eğlenceli daha güzel olurdu belki.	İrem, Ela, Erva
	~Yazı tipi de el yazısı mesela, bir şiir el yazısıyla yazılabilirdi. Yani daha dikkat çekici ve eğlenceli olurdu.	
	~Böyle önemli yerleri hem el yazısı hem de renk verseler daha iyi olur. Hem orası önemli bir yer olduğu da vurgulansın diye.	

~Yazı tipi de ona ben olsam telefonlarda ayarlayabiliyorsun ya Akif
el yazısı gibi olan. Böyle daha güzel, süslemeli filan yapardım.
Bunu sorularda yapardım mesela. Ondan sonra hani "yandaki
resimdeki gibi" diye başlıyor ya bazı paragraflar onlarda
yapardım. Bir de etkinlik yapalım bölümleri oluyor oralarda
yapardım.

Büyük harf ~Ben en çok böyle büyük harflerle yazılan şiirleri falan Emir
beğeniyorum. Bence öyle yazılsa daha eğlenceli olur. Dikkat
çekmesi açısından...

Tablo 7'de görüldüğü üzere ders kitaplarındaki yazı tiplerinin çoğu öğrenci tarafından beğenildiği görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler kitaplarda el yazısı, üç boyutlu ve şekilli yazı tiplerine de yer verilebileceğini belirtmişlerdir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın yedinci alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Ders kitaplarının sayfa düzenleri hakkında ne düşünüyorsunuz?" ve "Sence ders kitaplarının sayfa düzenleri nasıl olmalı?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Sayfa Düzeni

Sayfa Düzeni	Öğrenci Yorumları	Öğrenciler
Kâğıt özelliği	~Bazıları değişik şeffaf olabilirdi. Arkasını gösteren, değişik şekilde... ~Büyük ve geniş yapardım ben. A3 kadar bir kâğıt gibi olsaydı parçalı olmazdı. Parça parça olunca sıkıcı oluyor. (Metin etkinlik tek bir sayfada yani) ~Açılabilir kapaklı şeyler olsaydı. Ünitelerin adını falan kapağı açarak baksaydık.	Mert Mert, Nehir İrem
Etkinlik	~Hayal gücüne göre bazı sayfalar değişik olmalı mesela. Hep kare kare verildi ya bir tane de dikdörtgen üçgen olarak verilebilir sayfalar. Ama böyle elli sayfada bir falan. Diğerleri normal boyutunda devam etsin. (...)Mesela etkinlik olsun o da onun kitap sayfası gibi bir şey olsun. Eğer ki yazma şeyleri vereceklerse mesela o üçgen şeklindeki kâğıtlara versinler. ~Üst tarafta etkinlik kısmı oluyor ya onu yukarıya değil de en alta koysalar daha iyi olurdu en alta. Çünkü ilk önce konuyu bir pekiştirelim sonra o etkinlikleri yapalım.	Nehir İrem, Elif
Görseller	~Etkinlikleri sayfanın sonuna alırdım. Böyle başlarda örnek gibi bir şeyler olurdu. Altında yazı olurdu. Sonra da etkinlik olurdu. ~Üstte şiir olsaydı altta resim, şiirin altında bir tane şairle bilgi sonra da resim olsaydı. Daha iyi olurdu. Çünkü ilk önce şiiri okurlardı. Bir bakarlardı resme daha iyi anlardı. ... Resme merak eden baksa... ~Bazı metinlerde şiirlerde falan kısa şiirlerde bir sayfada arkasına uygun bir resim koyuyorlar ya bence öyle olmalı. ~Biraz daha küçük küçük ama bir sürü resim koysalar.	Elif İrem, Kerem Elif

	~Görsellerin büyüklüğü mesela diyelim ki metin şu kadar (bir karış gösteriyor) vermiş, resmi de onun boyutlarında versin ya da daha küçük olsun.	Emir, Mete
	~En yukarıya resim koyup bu tarafa resim koyup bu tarafa yazı koyabilirdi. Resimleri bir yerde toplayıp, yazıları da bir bölüme toplayabilirdi.	Ela
Sayfa boşluğu	~Metinler sayfanın bir parmak boşluğundan yazılmalı, sona kadar getirilmeli. Boşluk kalmasın israf olmasın bence.	Kerem, Nehir, Elif ,
	~Boşluklar gereksiz olmayan resimlerle doldurulabilir.	Kerem, Elif
İşleve yönelik	~Mesela kitabı okudum okudum özel bir yazı yazdım mesela, onu içine koyabileyim. Onun için belki küçük bir dosya olabilir. Kitabın sonunda verilir. Açtığında bulman zor olmaz o zaman.	Nehir
	~Bilgi veren kutucuklar... Çocuk diyelim ki bölme işlemi yapıyor çocuk, onu bir tane soru baloncuğu oluşturmuş, anlata anlata kendisi yapıyor. Böyle bilgilendirici resim olmasını isterdim.	Emir
Diğer	~ Güzel bence.	İnci, Can, Erva, Akif
	~Alışılmış bir düzen varken neden yan (sayfa) veriyorlar anlayabilmiş değilim. Bana biraz değişik ve karmaşık geliyor.	Nehir,
	~Uçlarına kenarlarına çok desen yapıyorlar. Dikkatimi dağıtıyor. Niye yapıyorlar anlamıyorum.	Elif
	~Bazı zamanları kapanıyor. Sayfa kayboluyor.	Erva
	~Bazen metinlerin bir kısmını bir kıtasını mesela veriyor. Diğerini çapraz veriyor. Çaprazda da değil de iki yerde yazabilir. (İki sütun).	Emir

Tablo 8'deki yorumlar dışında Mete isimli öğrenci, Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarının sayfa düzenlerini beğenmediğini, alakasız konulara tek bir sayfada yer verildiği için düzensiz göründüğünü dile getirmiştir. Öğrenciler, sayfa düzenleriyle ilgili kâğıt özelliklerinin A3 boyutunda, şeffaf, açılabilir kapaklı, farklı şekillerde basılabileceğinden bahsetmişlerdir. A3 boyutuyla ilgili yorum yapan öğrenciye nedeni sorulduğunda metin ve etkinliklerin tek bir sayfada olabileceğini belirtmiştir. Etkinliklerle ilgili ise öğrenciler etkinliklerin daha çok konu anlatımının ardından verilmesi gerektiğini, resimlerin boyutunun metinlere uygun şekilde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sayfa boşluklarıyla ilgili gereksiz boşlukların resim veya yazılarla doldurması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunların yanında bir öğrenci kafa karışıklığı oluşturması sebebiyle sayfa düzenin yan sayfa şeklinde olmaması ve kitapların kenarlarındaki desenlerin yer almaması gerektiğini vurgulamıştır.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilere "Ders kitaplarının boyutu hakkında ne düşünüyorsun?" ve "Ders kitaplarının boyutları sence nasıl olmalıdır?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilere Göre Ders Kitapları: Kitapların Boyutu

Kitapların boyutu	Kategoriler	Örnek öğrenci yorumları	Öğrenciler
Özellik	Büyük olmalı	~ <i>Biraz daha büyük olsaydı iyiydi. ... Çünkü daha uzun yazarlardı. Bir metni bir tane yere sığdırabilirlerdi. Böyle 25 soruluk bir şeyi sığdırabilirlerdi.</i> ~ <i>A3 yapsalar bir büyüğü daha iyi olurdu. A3 veya A2 olsaydı ince olacağı için çantalara sığacak şekilde yapılsaydı hem çok ağırlığı olmazdı hem de bir sayfaya bir sürü şey sığdırırdık.</i>	Mert, Erva Akif
	Aynı kalabilir	~ <i>İyi bence.</i>	Kerem, İrem, Emir, Ela
	İncelik	~ <i>Sadece biraz daha ince olabilirdi kitap.</i>	İnci, Akif
	Kalınlık	~ <i>Tam bilgiyi vereceklerse sayfa sayısını çoğaltabilirler.</i> ~ <i>Sosyal biraz daha kalın olabilirdi.</i>	Nehir, Erva, Elif
	Eşit boy	~ <i>Tüm kitaplar aynı boyda olmalı yan yana koyduğumuzda...</i>	Can
	Küçük olmalı	~ <i>Biraz daha küçültülebilir. Sığmıyor. 2-3 cm küçültülebilir.</i> ~ <i>Küçük test kitapları yapardım. Onun cebimize sığabileceği kadar...</i>	Mete Erva

Öğrenciler, ders kitaplarına ilişkin yorumlarında genel olarak ders kitaplarının boyutlarını beğendiklerini, büyüklüğü ve kalınlığı hakkında içeriğe ve işleve göre değiştirilebileceğini belirtmiştir. Ders kitaplarının boyutları, öğrenciler tarafından az eleştirilen unsurlardan biri olmuştur.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin görüşlerin alınması için öğrencilerden hayallerindeki ders kitabıyla ilgili bir resim yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin resim ve yorumları Şekil 1-9'da sunulmuştur.

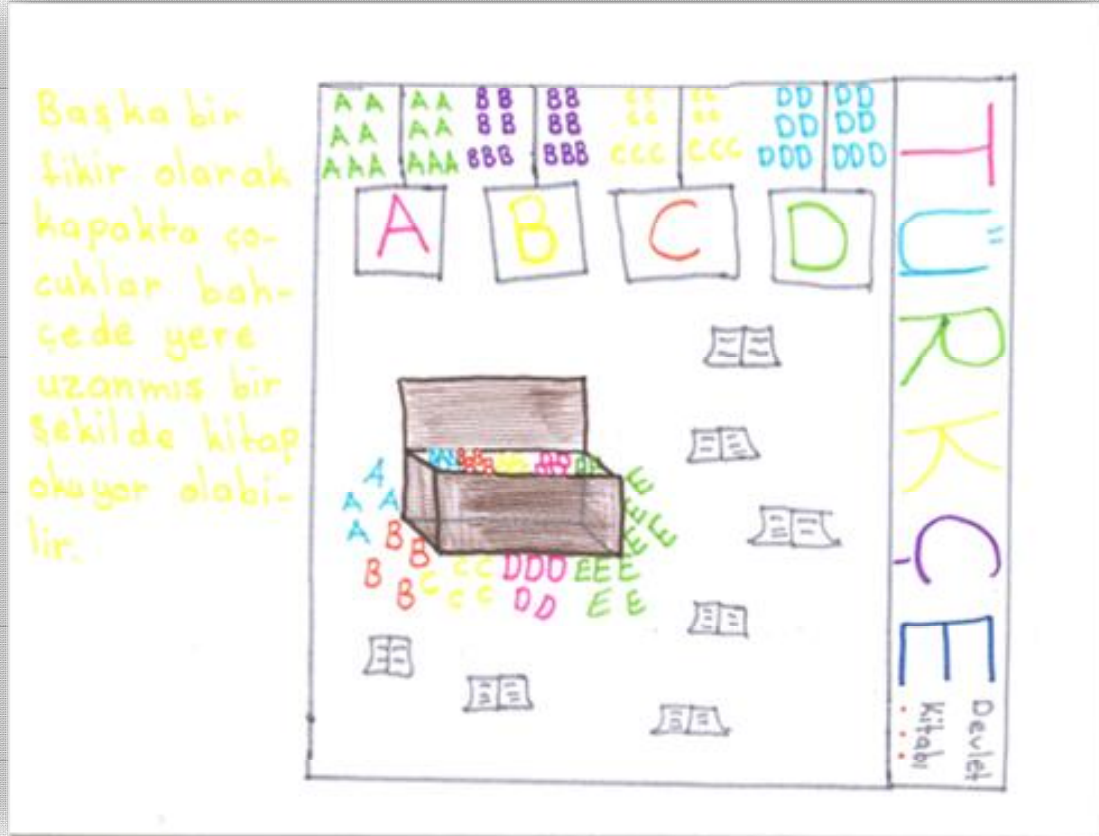


Şekil 1: Emir isimli öğrencinin çizimi



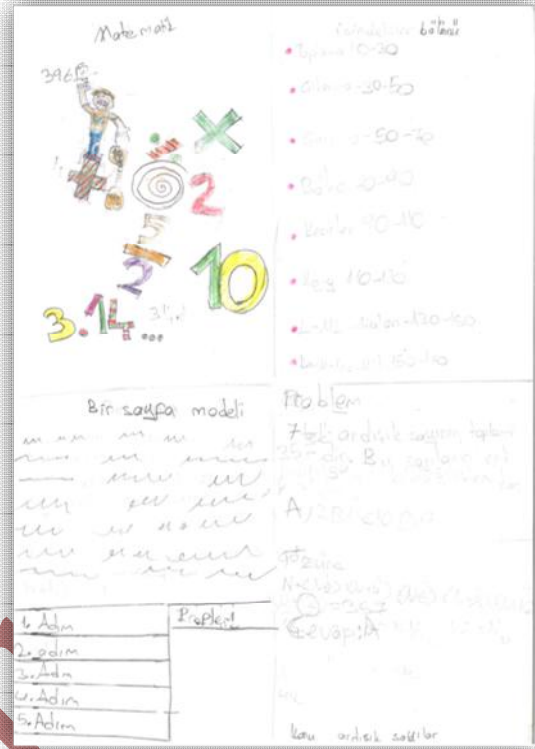
Şekil 2: Kerem isimli öğrencinin çizimi

Emir ve Kerem isimli öğrencilerle yapılan görüşmelerde kitap kapağı tasarımlarının ağırlıklı olarak kitabın içeriğini yansıtmaması gerektiğini savunmuş; kapaklarda tema veya konularla ilgili resimlerin yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Her iki öğrenci de resim yapma yönergesinin ardından ders kitabı kapağı çizmişler ve açıklamalarıyla tutarlı bir şekilde çizim yapmışlardır. Kerem isimli öğrenci, Şekil 2'de görüldüğü üzere çizimlerinin anlaşılmasını ihtimaline karşı çizdiklerinin altına nesnenin ismini yazmıştır. Yorumlama esnasında çizdiği kutucuk sayısının dersteki ünite veya konu sayısına göre düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Şekil 1'de resmi yer alan Emir ile Akif isimli öğrenci aynı görüşte bir ders kitabı kapağı tasarlamıştır. Akif, çiçek çizerek her bir yaprağına dersle ilgili ünitelere yönelik resimlerin yer alması gerektiğini, bu şekilde daha anlamlı olacağını ve diğer dersler için de böyle olması gerektiğini ifade etmiştir.



Şekil 3: Ela isimli öğrencinin çizimi

Ela isimli öğrenci, çizim yönergesinde Şekil 3'te yer alan bir kapak resmi tasarlamış ve öneride bulunmuştur. Öğrenciye neden böyle bir resim çizdiği sorulduğunda ise Türkçe dersinin öğrenciler için bir hazine gibi olduğunu düşündüğünü ve düşüncesini bu şekilde yansıttığını ifade etmiştir.



Şekil 5: Mete isimli öğrencinin çizimi

Metre isimli öğrenci ise çiziminde ders kapağına, kitabın içindekiler sayfasına ve bir sayfa örneğine yönelik çizim yapmıştır. Çizimindeki ders kitabı kapağındaki girdap şeklini öğrencilere matematiğin kendini içine alan yapısına yönelik bir mesaj verdiğini ifade etmiştir. Diğer resimlerde ise içeriği yansıtan bir kapak resmi oluşturmaya çalıştığını ve sayfa düzeniyle ilgili çizimlere yer verdiğini dile getirmiştir.



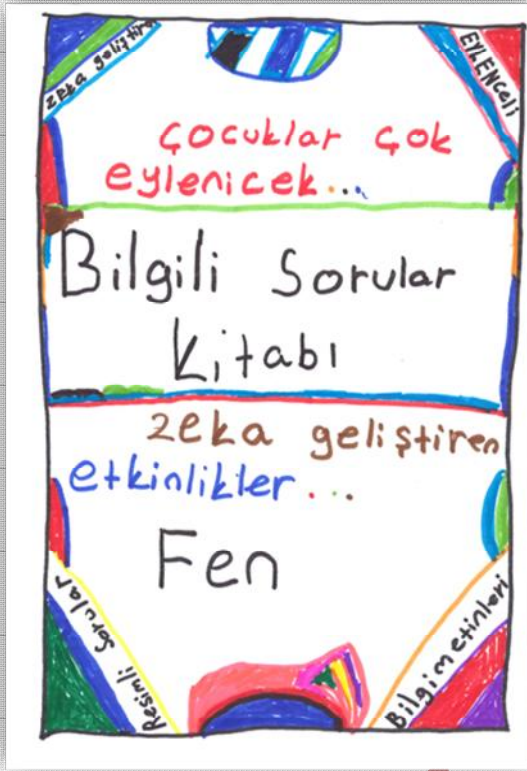
Şekil 6: İnci isimli öğrencinin çizimi



Şekil 7: Can isimli öğrencinin çizimi

İnci isimli öğrenci resim yönergesine ilişkin Türkçe ders kitabına ait Şekil 6'da yer alan kapak resmini çizmiştir. Ayrıca görüşme esnasında görseller hakkında tezatlıkların ve anlamsız renklerin yer almasıyla ilgili yorumlar yapan İnci, kendi resminde de bulutun üstünde yer alan elma, mor güneş, çatının üstündeki geometrik şekiller ve ağacın üstündeki yıldız figürleriyle anlamsız, saçma renk-resim eşleştirmelerinin öğrencilerin dikkatini çekebileceğini vurgulamıştır.

Can isimli öğrenci ise Matematik kitabına ilişkin Şekil 7'de görüldüğü üzere kapak resmi çizmiş ve kitabın üzerinde derse ilişkin öğelerin vurgulanması gerektiğini düşündüğünü, bu nedenle böyle bir resim oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ders kitabının boyutu ve yapısı değişmeyecek şekilde kenarlarının bu şekilde olabileceğini belirtmiştir.



Şekil 8: Erva isimli öğrencinin çizimi



Şekil 9: Elif isimli öğrencinin çizimi

Erva isimli öğrenci ders kitaplarıyla ilgili kapak tasarımına ilişkin Şekil 8'de yer alan resim yapmış, çeşitli renklerle süslenmesi gerektiğini vurgulayarak çizimini gerçekleştirmiştir. Öğrencinin ilgisini kitaba çekmek için böyle bir kapak tasarımının yapılabileceğini dile getirmiştir. Elif isimli öğrenci ise Şekil 9'da görüldüğü üzere Türkçe ders kitabı kapağı tasarlayarak öğrencilerin içindekilerle ilgili bilgilenmesinin o derse karşı daha istekli yaklaşmasının sağlanabileceğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin ders kitaplarındaki bazı unsurlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler ağırlıklı olarak dördüncü sınıflar için yazılan Türkçe, Fen, Sosyal Bilgiler ve Matematik ders kitapları hakkında yorum yapmıştır. Öğrencilerin ders kitaplarıyla ilgili eleştirdiği birçok unsurun olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrenciler ders kitaplarının ön kapak tasarımı hakkında içeriği yansıtmaya, canlı ve parlak renk kullanma, ilgi çekici resim veya bilgiye yerme gibi uygulamalarla ders kitaplarının daha uygun ve öğrencilere yönelik olacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanında kapak kalitesinin artırılabilirliğine yönelik öneride bulunan öğrenciler de olmuştur. Öğrencilerin ders kitaplarının kapak tasarımlarına dair yorumlarına bakıldığında genel olarak Matematik ve Türkçe kitaplarının beğenilmediği, Fen ve Sosyal

Bilgiler kitaplarının kapak tasarımları beğenildiği görülmektedir. Arka kapak tasarımı hakkında ise öğrencilerden yalnızca dördü yorum yapmış, diğer öğrenciler dikkat etmediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ders kitaplarının kapak tasarımlarında aradığı unsurlar Atmaca, Aslan ve Kaptan (2008) tarafından belirtilen tasarım özellikleriyle paralellik göstermektedir. Kapaklara ilişkin bulgular öğrencilerin bu konuda fiziksel görünüme önem verdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin çizimlerine bakıldığında ise tüm öğrencilerin ders kitaplarının kapaklarıyla ilgili resim yaptıkları ve resimlerinde yorumlarla tutarlı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yorumlarından hareketle kapaklarda estetik ve ilgi çekici olma durumlarını ön plana almalarına karşın Uçar ve Somuncuoğlu Özerbaş (2016) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan öğretmenlerin ders kapaklarıyla ilgili estetik ve ilgi çekiciliğe en az değinmiş olmaları, öğretmen ve öğrenci yaklaşımı arasındaki tezatlığı ortaya çıkarmaktadır.

Ders kitaplarının öğreticilik vasfını yazılı olarak kanıtlayan parçalarından biri metinlerdir. Metinler, ana dili öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde etkili rol oynar ve bu nedenle niteliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Türkben, 2019). Öğrencilere öğrenim sürecinde okutulacak olan metinlerin çocuğa görelilik ilkesi esas alınarak özenle seçilmesi gerekmektedir (Canlı, 2014). Ağırlıklı olarak Türkçe ders kitaplarında yer alsa da her kitapta karşılaşılması mümkün olan metinler, öğrenciler tarafından en fazla eleştiriye maruz kalan konulardan biri olmuştur. Öğrencilerin yorumları, metinlerdeki tür, içerik ve yapı bakımından olumsuz tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Yorumlarında metin tasarım ilkelerinin (Alpan, 2008) neredeyse tamamına değindikleri görülmüştür. Öğrenciler, ders kitaplarındaki metinlerin; seviye bakımından uygun olmayan, gerektiği ölçüde detay ve tutarlı bilgi vermeyen, yer yer sıkıcı, konu bütünlüğünü esas almayan, başlığıyla uyumsuz, uzun ve saçma bir kurguya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında metinlerin türleri, konusu, düzeni ve bir metne erişilmesi hakkında önerilerde bulunmuşlardır. Bu anlamda öğrencilerin metinlere ilişkin olumsuz yorumları, yapılan bir çalışmada (Kadioğlu, 2017) ortaya çıkarılan metinlerin niteliksel özelliklerindeki eksikliklerle uyumludur. Öğrencilerin bu yorumları, ders kitaplarındaki metinlerin işlevleri ve hedefe uygunluğu açısından gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Etkinliklerle ilgili öğrenciler, ders kitaplarındaki soru tiplerine, içeriğine ve etkinliklerin veriliş şekline göre yorumlarda bulunmuşlardır. Etkinliklerdeki soru tiplerinin birbirini tekrar etmesi yerine çeşitli soru teknikleriyle uygulamaya ve araştırmaya yönelik düzenlenmesi, etkinlik örneklerinin daha kısa ve anlamlı açıklamalarla yazılması, daha eğlenceli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca yorumlarında etkinlikler için ayrılan kısımlarda biçimsel yönden çeşitlilik aradıkları ve yazı yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yorumları, alanyazındaki bazı çalışmalarda (Aşıl原因, 2018; Ulum ve Taşkaya, 2018) ulaşılan dördüncü sınıf ders kitaplarındaki bazı soruların; üst düzey becerileri ölçmediği, anlaşılmadığı, ilkelere uygun şekilde hazırlanmadığı bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik değindikleri bir diğer nokta da soruların sürekli metin içinden olmasıdır. Bu yorumları da alanyazındaki araştırmalarla (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Kutlu, 1999) desteklenmektedir.

Görseller, öğrencileri düşünmeye teşvik etme, içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırma gibi rolleri üstlenmesi sebebiyle öğrenciler için hazırlanan kitaplarda görsellerin; içeriği destekleme, anlamlı ve anlaşılır olma, içeriğe uyum sağlama, uygun yerde ve boyutta yer alma, renk açısından uyumlu ve estetik olma özelliklerini taşıması gerekmektedir (Şahin, 2014). Buna uygun olarak çalışmaya katılan öğrenciler, ders kitaplarındaki görsellerde genel olarak cansız renkler kullanıldığı, uygun yerlere ve uygun ölçüde düzenlenmesi, içerikle uygun tasarlanması gerektiğini dile getirilmiştir. Uyum konusunda öğrenciler tarafından Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin diğer derslere göre daha çok beğenildiği göze

çarpmaktadır. Öğrencilerin bu konuya ilişkin yorumları, Mazlum ve Mazlum (2016) tarafından yapılan bir araştırmadaki öğretmen görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Ders kitaplarındaki biçimsel özellikler ele alındığında yazı tipi ve puntosu öğrenme sürecindeki etkenlerden biridir. Bir kâğıt üzerindeki unsurlar önce şekil ve renk daha sonra ise metin ve yazı olarak algılanır ve bu nedenle ders kitaplarındaki yazı tasarımı hedef kitleye uygun, okuma kolaylığı sağlayan, gerekli vurgulama ve renklerle anlamayı destekleyen yapıda tasarlanmalıdır (Güvendi Kaptan ve Kaptan, 2004). Bulgulara göre ders kitaplarındaki yazı tipi ve boyutlarının öğrenciler tarafından genel olarak beğenildiği görülmektedir. Öğrenciler, yazı tipleriyle ilgili farklılıklar eklenebileceğini bu şekilde kitapların daha ilgi çekici hâle getirilebileceğini belirtmişlerdir. Biçimsel özelliklerden biri olan sayfa düzenleriyle ilgili yorumlarında ise kâğıt özelliklerinin daha işlevsel ve ilgi çekici olabileceğine, etkinliklerin, görsellerin sayfadaki yerlerine ve sayfa boşluklarına yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu farklılık arayışı, girinti ve çıkıntılarla, sütunlarda yapılacak düzenlemelerle, metinlerin-etkinliklerin kutucuk içinde verilmesiyle, metin fon arasındaki uyumlu renklerle, başlıklandırmada aşamalı sistemle hazırlanmasıyla sağlanabilir (Alpan, 2008).

Kitapların biçimsel özelliklerinden biri boyutudur. Kitaplardaki boyut, metnin, görselin sunumunu, yazı tipini, satır aralıklarını ve içerik-hedef iletişimini etkiler ve bu nedenle estetik açıdan önem taşımaktadır (Hartley, 1990). Güvendi Kaptan ve Kaptan (2004) ders kitaplarının boyutlarının içerik ve hedef kitleye uygun olarak belirlenmesi gerektiğini ancak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafınca belirlenen ölçülerin bu durumun gözetilmesine engel olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler ders kitaplarının boyutuyla ilgili genel olarak eleştiri yapmamış ve beğendiklerini dile getirmişlerdir. Büyüklük konusunda farklı düşüncelere sahip olan öğrenciler ise içerik ve taşıma açısından gerekçelerle düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin yorum yaparken en az eleştirdikleri kısım temalar olmuştur. Öğrencilerden bazıları temalar hakkında hiç yorum yapmamış ve bu konuya dair bir fikir sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yorum yapan öğrenciler ise oyun, uzay ve çeşitli gelişimlerin tanıtıldığı temaların eklenebileceğini, temalardaki sıralamaların ve temaların tanıtıldığı görsellerin düzenlenmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak ders kitaplarının amaca hizmet etmesinde öğrencilerin ilgi ve isteklerine karşılık vermesi ve seviyelerine uygun olması önem taşımaktadır. Çünkü ders hedeflerinin gerçekleşmesi, öğretmen ve öğrencilerin kitapla etkileşim hâlinde olmasından (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002) ve öğrencilerin başka biri olmadan ders kitaplarıyla iletişim kurabilmesinden (Milligan, Koornhof, Sapire & Tikly, 2019). Bu bağlamda yürütülen çalışmada öğrenci görüşleri alınarak öğrencilerin bakış açısıyla kitaplar hakkında bilgi edinilmiştir. Geçmiş yıllardaki ilkökul birinci kademe ders kitaplarıyla ilgili yapılan araştırmalarda (İnan Yıldız ve Baş, 2015; Karatay ve Pektaş, 2012; Şahin, 2012; Batur, 2010; Demir, 2008; Dursun ve Eşgi, 2008; Kasapoğlu, 2007; Kayıkcı, 2006; Karababa, 2005; Keser, 2004) tespit edilen birçok problemin günümüz ders kitaplarında da devam ettiği görülmektedir.

Çalışmanın sonuçları ışığında, ders kitaplarının tasarımında öğrencilerin seviyesine uygun olması ve öğrencilere hitap etmesi açısından öğrencilerin merak duygusunu güdüleyen ve ilgi çeken unsurların tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir. Daha büyük sayıda örneklem grubuyla ve ders kitaplarının değişim sürecinde ilkökul öğrencileri ve öğretmenlerinin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıyla ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde

daha çok Türkçe ders kitaplarına ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Bu nedenle diğer ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alpan, G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 107-134.
- Aslan, C. ve Doğu, Y. (2015). Öğrencilerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri. Journal of Academic Studies, 17(67), 1-29.
- Aşıl原因, Z. (2018). İlkokul ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının psikometrik özellikler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Atmaca, S., Aslan, F. ve Kaptan, F. (2008). İlköğretim ders kitaplarını incelemek için bir ölçüt listesinin incelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi. 33(356), 22 -30.
- Ayçiçeği, A. ve Oktay, A. (1996). İlkokul ve ortaokul ders kitaplarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8, 33-40.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-9.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(1), 30-46.
- Baş, B. ve İnan-Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 52-61.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarının incelenmesi. Turkish Journal of Education. 2(1), 57-68.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde gösterge bilimin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinleri bütünselliğinin analizi. Turkish Studies, 5(4), 174-200.
- Batur, Z. (2014). Sosyalleşmenin bir aracı olarak anadili öğretimi: Anadili ders kitaplarındaki sosyalleşmeye yönelik tema ve kodlar (Türkçe ve Almanca örneğinde). Eğitim ve Bilim, 39(171), 166-179.
- Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canlı, S. (2014). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your coursebook. Thailand: Macmillan Heinemann.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.

Çelik, T., Çetinkaya, G. ve Aydoğan Yenmez, A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği üzerine öğretmen-öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-28.

Çeliktürk-Sezgin, Z. ve Gedikoğlu-Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.

Demir, D. (2008). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demir, M. ve Çeçen, M. A. (2013). İlköğretim I-V. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 197, 80-94.

Dursun F. (2008). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.

Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.

Eken, N. T. ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 7(2), 384-401.

Errington, A. & Bubna-Litic, D. (2015). Management by textbook: The role of textbooks in developing critical thinking. *Journal of Management Education*, 39(6), 1-27.

Fidan, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarının tasarımına yönelik görüşlerinin analizi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 178-189.

Fun, L. & Zhu, Y. (2007). Representation of problem- solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 61-75.

Güvendi Kaptan, S. ve Kaptan, A.Y. (2004). Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.

Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 172-216.

Hartley, J. (1990). Textbook design: Current status and future directions. *International Journal of Educational Research*, 14(6), 533-541.

Hong, D. S., Choi, K. M., Runnalls, C., & Hwang, J. (2019). How well aligned are common core textbooks to students' development in area measurement? *School Science and Mathematics*, 119(5), 240-254.

Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.

Ismajli, H. ve Neziri, M. (2019). Analyzing languages and communication textbooks in the context of achieving competence: student as a critical thinker. *International Journal of Instruction*, 12(4), 251-266.

İnan-Yıldız, F. ve Baş, B. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.

Kadioğlu, E. (2017). Çocuk eğitimi açısından Türkçe ve Almanca ilköğretim ders kitaplarındaki öyküler. *Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.*

Karababa, Z.C. (2005). Avrupa'da Anadili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167).

Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim*, 48(222), 149-171.

Karakuş, N. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(18), 567-593.

Karatay, H. ve Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 183-204.

Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 603-623.

Kasapoğlu, B. (2007). Türkiye ve Almanya'da ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi. *Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*

Kaya, A. ve Azar, A. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 269-292.

Kayıkçı, M. (2006). İlköğretim Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları. *Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.*

Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 1-21.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 105-137.

Kurtoğlu-Zorlu, Ö. (2015). Readability of primary school 3rd grade Turkish and social studies textbooks. International Journal of Social Sciences and Education Research, 1(3), 807-813.

Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. Eğitim ve Bilim Dergisi, 23(111), 14-21.

Lodhi, M. A., Farman, H., Ullah, I., Gül, A., Tahira, F., & Saleem, S. (2019). Evaluation of English Textbook of Intermediate Class From Students' Perspectives. English Language Teaching, 12(3), 26-36.

Maskan, A. K., Maskan, M. H. ve Atabay, K. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 22-32.

Mazlum, Ö. ve Mazlum, F.S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. sed, 4(1), 1-18.

Mert, E. (2013). Türkiye'de kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 87-98.

Milligan, L. O., Koornhof, H., Sapire, I., & Tikly, L. (2019). Understanding the role of learning and teaching support materials in enabling learning for all. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49(4), 529-547.

Nawani, D. (2010). School textbooks. Contemporary Education Dialogue, 7(2), 157-192.

Orhan Karsak, H. G. ve Özenç, E. G. (2019). Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 709-735.

Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 653-668.

Özgür, B. ve Doğan, M. (2019). Matematik ders kitabının yaratıcılık boyutunda değerlendirilmesi. Temel Eğitim Dergisi, 1(3), 17-23.

Polikoff, M. S. (2015). How well aligned are textbooks to the common core standards in mathematics? American Educational Research Journal, 20(10), 1-27.

Remillard, J. T., Harris, B., & Agodini, R. (2014). The influence of curriculum material design on opportunities for student learning. ZDM Mathematics Education, 46(5), 735-749.

Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37(1), 58-76.

Schmidt, W. H., McKnight, C. C., & Raizen, S. A. (2002). A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education. Boston: Kluwer.

Soyuçok, M. ve Kartal, H. (2018). İlkokuma-yazma ders kitaplarının metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerin değerlendirilmesi.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 215, 48-65.

Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 13(3), 129-154.

Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 31-46.

Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. Milli Eğitim, 189, 219-230.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 650-672.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 508-526.

Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.). Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (s. 227-246). Ankara: Nobel.

Uçar, C. ve Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2016). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(4), 1373-1388.

Ulum, H. ve Taşkaya, S. M. (2018). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(1), 107-118.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 107-120.



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2020 Cilt: 9 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199



Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. New York: Kluwer Academic Publishers.

Yang, D. C. & Sianturi, I. A. (2017). An analysis of Singaporean versus Indonesian textbooks based on trigonometry content. Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13(7), 3829-3848.

Yıldırım, D. ve Girmen, P. (2019). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 3(4), 227-238.

www.jret.org

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Dr. Öğretim Üyesi. Soner Okan
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
sonerokan@hotmail.com

Öğr. Gör. Perçin Demirkol
Diyarbakır Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
percinp@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğu irdelenmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersi alan öğretmen adayları (n=56) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kara ve Altuntaş (2013) tarafından geliştirilen Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi dersinin gerekliliği ile ilgili tutum düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğin diğer alt boyutlarında yer alan maddelere yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının genel tutum düzeyleri yüksektir. Müzik öğretmeni adaylarının tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından bir fark bulunmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul Deneyimi, müzik eğitimi, öğretmeni adayları, tutum.

ATTITUDES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS SCHOOL EXPERIENCE

Abstract

In this research, the attitudes of music teacher candidates towards the School Experience course are examined. The study group of this research in the screening model consists of teacher candidates (n = 56) who studied in the Department of Music Teaching in 2017-2018 academic year. The data of the research were collected and evaluated using the Attitude Scale towards School Experience Lesson developed by Kara and Altuntaş (2013).

As a result of the research, it has been determined that the attitudes of the music teacher candidates regarding the necessity of the School Experience course are very high. It has been determined that teacher candidates' attitude levels towards the items in other sub-dimensions of the scale are high. The overall attitude levels of music teacher candidates are high. There is no difference between the attitude scores of the music teacher candidates in terms of gender variable.

Keywords: School Experience, music education, teacher candidates, attitude.

GİRİŞ

Eğitimin amacı, bireyi bilgi, beceri ve duyuşsal bir takım özelliklerle donatarak, topluma faydalı bir üye haline getirmektir. Toplumu oluşturan her bir üyenin çağın gereklerine göre donatılmaları, ancak iyi yetişmiş bir eğitim kadrosu ile sağlanır. Bu kadroyu oluşturan en önemli parça şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlik hizmetinin, ülkelerin kalkınmasında en önemli mesleklerden biri olduğu göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının aslında neslin geleceği adına en ağır sorumluluklardan birini üstlenmeye aday olduklarını düşünülebilir. Öğretmen adayının ileride mesleğini layıkıyla yerine getirebilmesi için, hizmet öncesi aldığı eğitimde hiçbir aksaklığa yer verilmemelidir. Hizmet öncesi eğitimi boyunca öğretmen adayının, göreve başlarken gerekli olan tüm şartları taşıması sağlanmış olmalıdır. Okul ortamı ile birlikte öğrenci, öğretmen ve yönetici gibi okuldaki sosyal ve hiyerarşik yapıyı tanıması ve okul içindeki eğitsel ve sosyal faaliyetler hakkında yeterli bilgiye sahip olması beklenir. Bu bilgi ve becerilerin öğretmen adayına kazandırılmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama derslerinin büyük yeri vardır. Dewey'e (2014: 3) göre okul sosyal bir kurum, eğitim ise sosyal bir süreç olarak bir tür toplum hayatıdır. Bu nedenle eğitim, gelecek yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Dolayısıyla Okul Deneyimi dersi, adayın mesleğin özelliklerini, bir öğretmen gözüyle okulun nasıl bir ortama sahip olduğunu ve kimlerle nasıl iletişimde bulunduğunu gözlemlemesi, bu yolla öğretmenlik mesleği hakkında daha somut bilgilere sahip olması ve okulda öğrendiği teorik bilgilerin gerçek hayatta nasıl uygulamaya dönüştüğünü görmesi açısından çok gerekli ve önemli bir derstir.

Gündoğdu (1998, s. 497), 1990'dan sonra, öğretmen yetiştirme anlayışında önceki yıllara göre farklı bir bakış açısının ortaya çıktığını, öğretmen eğitiminde adaylara verilen teorik derslerin yanında, uygulamalı derslerin öneminin fark edildiğini ve bu derslerin sürelerinin uzatılarak, fakülte ile okul işbirliğinin daha da artırılması yoluna gidildiğini bildirmiştir. Bu değişim için "Back to real world" deyiimi kullanılmıştır (Akt: Can, 2001: 3). Bu deyiime göre öğretmen adayının gerçek dünyası öğretmenlik eğitimini aldığı fakülte değil, mezun olup mesleğini sürdürdüğü, öğrencileri ve meslektaşlarıyla paylaştığı yer olan okul ortamıdır. Bu yıllarda kuram-uygulama anlayışından sıyrılarak daha çok okul ve sınıf içerisinde yürütülen uygulama-kuram anlayışına geçiş yapılması öğretmen eğitiminde uygulama çalışmalarına ağırlık verildiğini gösteren bir başka örnektir (Ergün ve Özdaş, 1999'dan akt: Sarıtaş, 2007: 123).

Ülkemizde fakülte ile okul işbirliğinin artırılması adına 1997 programı ile birlikte Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II dersleri eklenmiştir. 2006 yılında yürürlüğe giren öğretim programı ile birlikte 7. yarıyılta Okul Deneyimi ve 8. yarıyılta Öğretmenlik Uygulaması dersi müfredattaki yerini almıştır (Sarıtaş, 2007 ve Sevim ve Ayas, 2002'den akt: Göktaş ve Şad, 2014: 116). Ancak 2018 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu tarafından lisans programlarında yapılan güncelleme ile birlikte müzik öğretmenliğinde öğrenim görme hakkı elde eden öğrenciler için Okul Deneyimi dersinin kaldırılmasına karar verilmiştir. 2018 yılından önce öğrenim görmeye başlayan öğretmen adayları bu dersi almaya devam etmektedirler. Yapıcı ve Yapıcı (2004: 59) Okul Deneyimi I dersinin yararlı ve işlevsel olduğunu belirtmektedirler. Sarıtaş (2007: 138) da öğretmen adaylarının bu dersi çok yararlı bulduklarını ifade etmiştir. Sağdıç (2018: 318) bu dersin yürürlükten kaldırılmayarak daha işlevsel ve nitelikli hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Ceylan ve Akkuş (2010: 223), okul deneyimi uygulamasının adayların mesleki yönden tutum ve davranışlarında olumlu etkiye sahip olduğunu, Kırççek ve Yüksel de (2019: 1322) bu dersin öğretmen adaylarına, mesleği ile ilgili tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir sınıf ortamında yaşama imkânı sunduğunu vurgulamışlardır. Önemli olanın Okul Deneyimi dersinin nitelikli ve etkili bir biçimde işlenmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliğe sahip olmaları, hizmet öncesi eğitimde alınan alan bilgisi ve genel kültür derslerinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki kazanımları yeterince elde etmiş olmalarına da bağlıdır. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, hizmet öncesinde, öğretmen adaylarına neyi nasıl öğretecekleri konusunda donanım ve deneyim kazandıracak olan derslerdir. Okul Deneyimi uygulaması öğretmen adayları için teori ile pratiği karşılaştırdığı, teorik bilgilerini uygulama ile sınadığı bir laboratuvara benzetilebilir. Allen ve Wright (2014:136), öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasında bir boşluk olduğunu, bu dersin üniversite ile okul, teori ve pratik arasında önemli bir köprü olduğunu ve bu boşluğu doldurduğunu belirtmişlerdir.

Okul Deneyimi dersinin öğretmen adayına faydalı olabilmesi, adayın bu derste başarılı olabilmesi ve ilerideki öğretmenlik yaşantısına aktarabileceği çok önemli bilgiler edinebilmesi için nitelikli gözlem yapması gerekmektedir. Payne (1943: 232-233) iki çeşit gözlemden bahsetmektedir. Bunlardan ilki tesadüfi gözlemdir. Tesadüfi gözlem yoluyla örneğin öğrenci davranışlarına ilişkin bilgi sağlanabilirse de bir düzen içerisinde, belli yaş grubundaki öğrenci davranışları ve gözlem süresi boyunca bu davranışlarda meydana gelebilecek değişiklikler hakkında nitelikli bilgiye ulaşmak ancak sistematik gözlem sayesinde mümkün olmaktadır.

Payne'e göre (1943: 232), öğretmen adayı okulda ne olup bittiğini öğrenmek isterken gözlemleri esnasında aslında şu durumları açığa kavuşturmak istemektedir:

- Öğretmen-öğrenci ilişkisi,
- Belirli bir yaş seviyesindeki çocuğun davranışı,
- Uygulanan öğretim programının içeriği,
- Öğretme teknikleri.

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik gözlem ders içerisinde öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, davranış biçimi, ilgisi ile birlikte öğrencinin de öğretmene soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme şekli gibi pek çok konuda öğretmen adayını aydınlatır. Öğretmen adayı, öğretmen-öğrenci ilişkisini gözlemleyerek sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği, ders süresinin nasıl verimli kullanılabileceği ve öğrencinin derse olan ilgisinin nasıl canlı tutulabileceği hakkında fikir sahibi olur. Öğrenciye yönelik gözlem, öğrencinin derse dinleme şekli, derse yönelik tutumu ve ders içinde sınıf arkadaşlarıyla iletişiminin nasıl olduğu hakkında önemli ipuçları verir. Okul Deneyimi dersi kapsamında yapılan gözlemler sayesinde, öğretmen adayı, lisans eğitimi süresince alanıyla ilgili aldığı bilgilerin, gözlem amacıyla gittiği okulda öğretim programı kapsamında nasıl planlandığını, öğrencinin bilgi ile nasıl buluşturulduğunu, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve değerlendirmenin nasıl yapıldığını görme fırsatı yakalar.

Müzik Öğretmenliği lisans programında yer alan Okul Deneyimi ders içeriğine bakıldığında şu etkinliklere yer verildiği görülmektedir:

- Öğretmenin, okul yöneticisinin, öğrencinin gözlenmesi,
- Araç-gereç ve yazılı kaynakların incelenmesi,
- Zümre toplantıları,
- Dersin gözlenmesi ve sınıf yönetimi,
- Öğrenci çalışmalarının izlenmesi,
- Ders kitaplarının incelenmesi,

- Bireysel ve grup çalışmalarının gözlenmesi,
- Test hazırlama, puanlama, analiz, değerlendirme ve kayıt tutma gibi ders dışında öğretmenin yaptığı işler ile ilgili gözlem,
- Dersin planlanması,
- Okul yöneticisinin görevleri ve okulun kuralları,
- Uygulama okulu ile iletişim ve sürece ilişkin gözlem,
- Eğitimdeki yeni yönelimler ve değerler,
- Okul ve toplum ilişkileri.

Görüldüğü gibi öğretmen adayı, bu dersin çatısı altında, okul hayatını gözlemlemekte, öğretmenin ders içi ve ders dışı yaptığı faaliyetleri izleyerek, kendisinin de meslek hayatında karşılaşacağı iş ve işlemleri görmektedir. Bir dersin nasıl planlandığını, uygulandığını ve değerlendirildiğini gözlemlemektedir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra müzik öğretmenin idari görevleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

Bu derste öğretmen adayına, ilgili öğretim elemanı ve okulun müzik öğretmeni rehberlik etmektedir. Adayın öğretmenlik hayatına hazırlanmasında dersten sorumlu öğretim elemanına önemli görevler düşmektedir. Öğretim elemanı, öğretmen adayını Okul Deneyimi dersinde yapılacak olan etkinlikler, adayın yapacağı hazırlıklar ve gözlem süreci hakkında periyodik olarak bilgilendirmektedir. Adayın hazırladığı raporları inceleyip eksiklikleri tespit etmektedir. Adayı mesleğe en iyi şekilde hazırlamaya çalışmaktadır. İyi bir yol gösterici olabilmesi açısından uygulama öğretiminin mesleki tecrübesinin ve birikiminin büyük etkisi vardır.

Öğretmen adayının gözlediği ve müzik öğretmenliğinin nasıl icra edildiğini belki de ilk defa yakından tanıma fırsatı bulacağı müzik öğretmenin de adaya iyi bir örnek teşkil etmesi beklenmektedir. Yarının müzik öğretmenine örnek olan uygulama müzik öğretmeni, sınıf yönetimi konusunda tecrübeli, öğretim yöntem ve tekniklerini bilen ve etkili bir biçimde kullanan bir öğretmen olmalıdır. Eğitim hayatında ortaya çıkan yenilikleri takip eden ve bunları zamanı geldiğinde uygulayabilen, karşılaştığı problemleri çözme becerisine sahip olan, teknolojik imkânlardan üst seviyede yararlanan, müzik derslerinde özel öğretim yöntemlerinden faydalanan ve müzik dersinde çalgısını kullanabilen bir müzik öğretmeni, aday için ideal bir örnek teşkil etmektedir.

Müzik Öğretmenliği programında yer alan Okul Deneyimi ders içeriği incelendiğinde müzik öğretmeni adayının genel olarak şu yeterliklere sahip olması beklendiği görülmektedir:

- Uygulama okulunda ilgili öğretmenle ortak çalışabilme,
- Yeni yöntem ve tekniklerin uygulamasına yönelik bilgi sahibi olma,
- Öğretmenin yardımıyla ders planı yapabilme,
- Değerlendirme yapabilme,
- Öğretmen-öğrenci iletişimi konusunda deneyim sahibi olabilme,
- Okulun işleyişine yön veren yasa/yönetmelik/yönergeleri, kuralları kavrama,
- Sınıfa ve okula ilişkin gözlemlerini raporlaştırabilme,
- Okul-Üniversite iş birliğinin önemini kavrayabilme,
- Okulun çalışma sistemi hakkında bilgi sahibi olma,
- Mesleğin özelliklerini ve ilkelerini kazanmış olma,
- Ulusal eğitim sistemini tanıma.

Okul Deneyimi uygulamasının tamamlanması sonucunda yukarıdaki yeterliklerin elde edilmesinin yanında öğretmen adaylarının davranışlarında çekingenlik, ürkeklik, endişe, korku ve kaygıları aşma; cesaret ve güven kazanma; okul ortamını tanıyarak eğitime daha gerçekçi bakma; öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurma ve onları eğitim ortamında görüp tanıma; değişik yöntem, teknik ve araç gereç kullanmanın önemli ve etkili olduğunu anlama gibi pek çok olumlu değişimin meydana geldiği saptanmıştır (Ergün & Özdaş, 1999'dan akt. Sarıtaş, 2007: 125).

Bir dersten başarılı olabilmek için sadece çalışmak tek başına yeterli değildir. Dolayısıyla Okul Deneyimi dersinden başarılı olmak için teorik bilgiye sahip olmak ve uygulama okulunda gözlem yapmak yeterli değildir. Başarılı olmak için çalışmanın yanında derse yönelik tutum da önemli rol oynamaktadır. Yani bireyin dersi sevmesi, ders kapsamındaki konulara ilgi duyması, dersi gerekli görmesi ve dersi eğlenceli bulmasının başarıya etki ettiğini belirtmek gerekir. Derse karşı tutum ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bu görüşü desteklemektedir (Koçkan, 2004; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Kazazoğlu, 2013). Tay ve Tay (2006) tutum puanı arttıkça başarı puanının da aynı yönde arttığını belirlemişlerdir. Bloom (1976), tutumun önemini ve okul programları içinde ele alınması gerektiğini vurgularken, tutum ile başarı arasındaki ilişki olduğunu ifade etmiştir (Akt: Berberoğlu, 1990: 16). Bu görüşlere göre müzik öğretmen adayının, Okul Deneyimi dersine yönelik tutumunun yüksek olması, bu derste başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu çalışmada müzik öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda adayların;

1. Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi,
2. Okul Deneyimi dersinin gerekliliği,
3. Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri,
4. Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum alt boyutları ve
5. Okul Deneyimi dersine yönelik genel tutum düzeylerinin nasıl olduğu sorularına yanıt aranmış,
6. Müzik öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Müzik öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubunun özelliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmadan, Okul Deneyimi dersine yönelik tutumlarının ne olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Karasar'ın (2013: 77) ifade ettiği gibi, tarama modellerinde araştırmanın konusunu oluşturan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası olmadan tanımlanmaya çalışılır. Bu nedenle araştırma, genel tarama modellerinden biri olan tekil tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersi alan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin tanımlayıcı özelliklerin dağılımı Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Tanımlayıcı Özellikler

		(n)	(%)
Cinsiyet	Erkek	15	26,8
	Kadın	41	73,2
	Toplam	56	100,0

Tablo 1'e göre öğretmen adayları cinsiyete göre 15'i (%26,8) erkek, 41'i (%73,2) kadın olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Tutum, soyut bir kavram olduğundan ölçülebilmesi güç bir iştir (Tavşancıl 2002'den akt: Batı ve Bümen, 2006: 42). Üstüner (2006: 111) tutumun, davranışlarımızın belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple tutumların nasıl olduğunu somut bir şekilde görebilmenin en sağlıklı yollarından biri birey davranışlarının gözlemlenmesidir. Ancak nitelikli bir gözlem yapabilmek için yeterli iş gücü, uzun zaman ve yüksek maliyet gerekebilir. Bu nedenle tutumları ölçmek için kullanılan en geçerli yollardan biri tutum ölçeği kullanmaktır. "Tutumu ölçmek çok sorulu bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu sorulara alınan tepkiler, belli bir toplam ya da indeks içinde birleştirilmekte ve sonuç tek bir değerle belirlenmekte, ölçek maddelerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılmamaktadır (Karasar, 2013: 141). Yani tutum, herhangi bir şeye ya da kişiye karşı olumlu-olumsuz ya da yüksek-düşük gibi ölçüm sonucu elde edilen sözcüklerle ifade edilmektedir.

Bu araştırmada kullanılan ölçek Kara ve Altuntaş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 2, 4, 8, 10, 12, 13, 17, 18 ve 19 numaralı ifadeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.800>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilmiştir. Böylece faktörler arasındaki ilişki yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %65.116 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Eş yükleme olduğu için 15 numaralı madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği çok yüksektir ($\alpha=0.913$). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulunan alpha ve varyans değerlerine göre Okul Deneyimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin faktör yapısı Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Okul Deneyimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi (Özdeğer=7.834)	Okul Deneyimi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.	0,698	20,019	0,831
	Okul Deneyimi dersine daha fazla zaman ayrılmalıdır.	0,687		
	Okul Deneyimi dersinde genellikle çok sıkılırım.	0,665		
	Okul Deneyimi dersi	0,600		

	sayesinde öğretmenlik mesleğini daha çok seviyorum.			
	Okul Deneyimi dersi benim için eğlenceli bir derstir.	0,569		
	Okul Deneyimi dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu olurum.	0,563		
Okul Deneyimi dersinin gerekliliği (Özdeğer=1.423)	Okul Deneyimi dersi bana göre gereksiz bir derstir.	0,791	15,723	0,795
	Okul Deneyimi dersindeki gözlemlere sadece sınıf geçmek için katılıyorum.	0,729		
	Okul Deneyimi dersiyle ilgili uygulama öğretmenimle görüşme yapmak gereksizdir.	0,706		
	Okul Deneyimi dersinin mesleki bilgilerimi geliştirmemde önemli bir yeri vardır.	0,571		
Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri (Özdeğer=1.295)	Okul Deneyimi dersinde başarılı olamam.	0,799	14,863	0,775
	Okul Deneyimi dersinden korkarım.	0,695		
	Okul Deneyimi dersini dört gözle beklerim.	0,573		
	Okul Deneyimi dersini diğer derslere göre daha çok severim.	0,544		
Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum (Özdeğer=1.170)	Okul Deneyimi dersinin gözlem konuları azaltılırsa sevinirim.	0,780	14,511	0,756
	Uygulama okullarındaki öğrencilerin olumsuz tavırları bu derse olan ilgimi azaltır.	0,711		
	Okul Deneyimi dersiyle ilgili gözlem raporu hazırlamaktan zevk alırım.	0,692		
	Okul Deneyimi dersi kapsamında yaptığım gözlemler sırasında genellikle huzursuz olurum.	0,562		

Toplam Varyans %65.116

Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri SPSS for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasındadır. Dağılım aralığının hesaplanması amacıyla, Dağılım aralığı=En büyük değer- En küçük değer/Derece sayısı formülü kullanılmıştır. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe bölünerek 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası “yüksek”, 4.20-5.00 arası “çok yüksek” olarak sınır değerleri belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Sümbüloğlu,1993:9). İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

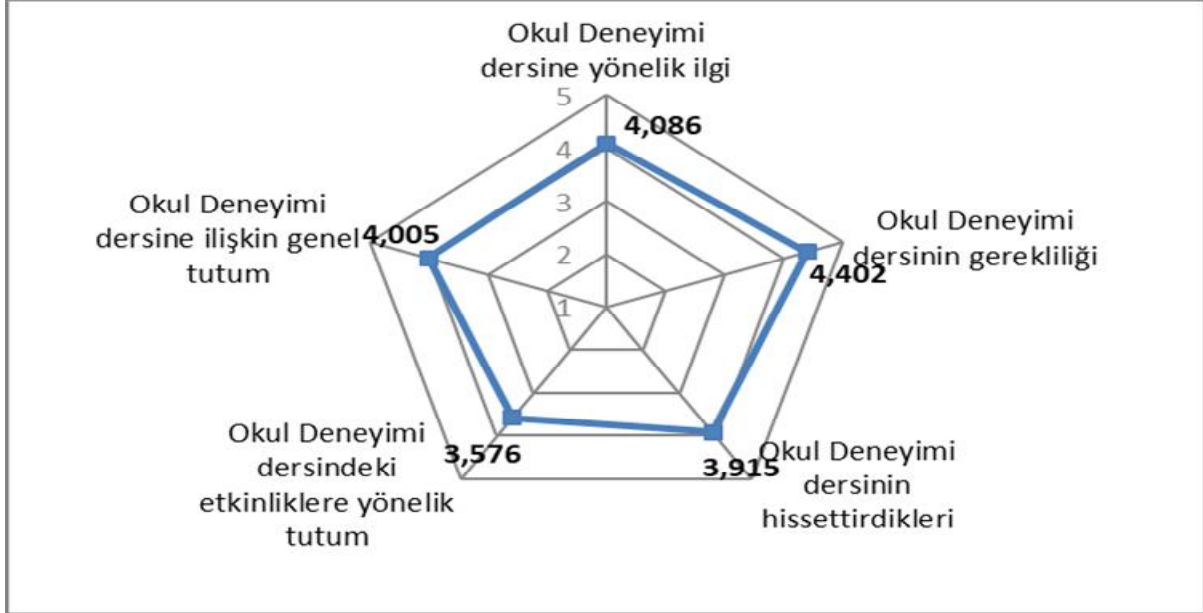
BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sıralanmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin Okul Deneyimi dersine yönelik tutum puanları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 2: Okul Deneyimi Dersine İlişkin Tutum Puanları

Boyut	n	Ort	Ss	Min.	Max.
Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi	56	4,086	0,606	2,330	5,000
Okul Deneyimi dersinin gerekliliği	56	4,402	0,643	1,250	5,000
Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri	56	3,915	0,659	2,250	5,000
Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum	56	3,576	0,760	1,750	5,000
Okul Deneyimi dersine yönelik genel tutum	56	4,005	0,553	2,110	4,940

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi” düzeyi yüksek bulunmuştur ($4,086 \pm 0,606$). “Okul Deneyimi dersinin gerekliliği” ile ilgili tutum düzeyleri çok yüksek bulunmuştur ($4,402 \pm 0,643$). Öğrencilerin “Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri” alt boyutuna ait tutum düzeyleri yüksek bulunmuştur ($3,915 \pm 0,659$). “Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum” düzeyi yüksek bulunmuştur ($3,576 \pm 0,760$). Araştırmaya katılan öğrencilerin “Okul Deneyimi dersine yönelik genel tutum” düzeyi yüksek ($4,005 \pm 0,553$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin Okul Deneyimi dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin diyagram Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1: Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Diyagram

Şekil 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tutum puanları arasında en yüksek puanı Okul Deneyimi dersinin gerekliliği boyutundan aldıkları görülmektedir ($4,402 \pm 0,643$). Tüm alt boyutlar göz önüne alındığında, müzik öğretmeni adayların ölçekten aldıkları en düşük puanın Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum alt boyutunda olmasına karşın, 3.40-4.19 sınır değerleri arasında olduğundan yüksek düzeydedir ($3,576 \pm 0,760$). Öğrencilerin Okul Deneyimi dersine yönelik tutumun cinsiyete göre ortalamaları Tablo 3'de verimştir:

Tablo 4: Okul Deneyimi Dersine İlişkin Tutumun Cinsiyete Göre Ortalamaları.

Boyutlar	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi	Erkek	15	3,967	0,588	-0,893	0,376
	Kadın	41	4,130	0,613		
Okul Deneyimi dersinin gerekliliği	Erkek	15	4,300	0,445	-0,714	0,478
	Kadın	41	4,439	0,702		
Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri	Erkek	15	3,900	0,712	-0,103	0,918
	Kadın	41	3,921	0,648		
Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum	Erkek	15	3,367	0,850	-1,253	0,216
	Kadın	41	3,652	0,720		
Okul Deneyimi dersine yönelik genel tutum	Erkek	15	3,893	0,556	-0,918	0,363
	Kadın	41	4,046	0,553		

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi, Okul Deneyimi dersinin gerekliliği, Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri, Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum ve Okul Deneyimi dersine yönelik genel tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarının, Okul Deneyimi dersine yönelik ilgileri yüksek düzeydedir ($4,086 \pm 0,606$). İlgili alt boyuttaki maddelere bakıldığında öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek istedikleri, bu derse daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşündükleri, bu ders sayesinde öğretmenlik mesleğini daha çok sevdikleri ve eğlenceli buldukları söylenebilir. Kara ve Altuntaş (2013: 129) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi sayesinde öğretmenlik mesleğini daha çok sevdikleri sonucuna varmışlardır. Oğuz (2004) çalışmasında Okul Deneyimi uygulamasının öğretmen adaylarının mesleğe bakışı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu bildirmiştir. Özdemir ve Çanakçı (2005) yaptıkları araştırmada adayların öğretmenlik mesleğine bakışlarının Okul Deneyimi öncesi ve sonrasında farklılaştığını ve genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, Okul Deneyimi dersini gerekli görmeleriyle ilgili tutumları çok yüksek düzeydedir ($4,402 \pm 0,643$). Buna göre adaylar, Okul Deneyimi dersini gerekli görmekte ve ilgili uygulama öğretmeniyle görüşme yapmanın gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca bu dersin mesleki bilgilerini artırmada önemli bir yeri olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin, Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri alt boyutuna ait tutum düzeyleri yüksektir ($3,915 \pm 0,659$). Bu boyuttaki maddelere bakıldığında ortaya çıkan sonuç, müzik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi dersinde başarılı olacaklarına olan inancına işaret etmektedir. Araştırmalar tutum ile başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bloom, 1976; Koçkan, 2004; Tay ve Tay, 2006; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Kazazoğlu, 2013). Bir kişi, olgu ya da duruma karşı tutumun, ona karşı geliştirilecek davranışı etkilediği (Sağlam, 2008: 61) göz önüne alındığında, bu sonuç olumlu görülmektedir. İlgili alt boyuttaki maddelere bakıldığında öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinden korkmadıkları, bunun aksine bu dersi sevdikleri ve merakla bekledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin, Okul Deneyimi dersindeki etkinliklere yönelik tutum düzeyleri yüksektir ($3,576 \pm 0,760$). Tespit edilen bu düzeye göre, müzik öğretmeni adaylarının dersle ilgili gözlem raporu hazırlamaktan zevk duydukları, ders kapsamında yapılan gözlemler ve etkinlikler sırasında huzursuz olmadıkları aksine olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin, okul deneyimi dersine yönelik genel tutum düzeyleri yüksektir ($4,005 \pm 0,553$).

Öğrencilerin Okul Deneyimi dersine yönelik ilgi, Okul Deneyimi dersinin gerekliliği, Okul Deneyimi dersinin hissettirdikleri, Okul Deneyimi dersindeki etkinliklerine yönelik tutum ve Okul Deneyimi dersine yönelik genel tutum puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Kırççek ve Yüksel (2019: 1338) çalışmalarında, dersin yürürlükten kaldırılmaması gerektiğini belirterek bu dersin mesleki tecrübe kazanmak için gerekli olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca akademisyenlerin çoğunluğunun bu dersin mesleği tanımak ve tecrübe kazanmak için gerekli bir ders olduğu yönünde görüş belirttiklerini bildirmişlerdir (Yüksel ve Kırççek, 2019). Okul Deneyimi dersinin öneminden



hareketle, adayların derse yönelik tutumunun yüksek oluşu ve dersi gerekli görmeleri göz önüne alınarak, dersin daha işlevsel olmasını sağlayacak koşullar oluşturularak yürütülmeye devam edilmesi önerilmektedir.

Not: ECSAC'18 European Conference of Science, Art and Culture adlı konferansta sunulan bildirinin tam metnidir.

KAYNAKÇA

Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>.

Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10.

Batı, A. H. & Bümen N. T. (2006). Hekimlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23, 41-50.

Berberoğlu G. Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(76): 16-27.

Bloom, S. B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw-hill Book Company.

Can, N. (2001). Öğretmenlik uygulamasının yönetimi ile ilgili yeni düzenlemenin getirdikleri ve yaşanan sorunlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-18

Ceylan, T., Akkuş, Z. (2010). Okul deneyimi II uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 213-226.

Dewey, J. (2014). *Günümüzde Eğitim* (2. Baskı). Editör: Joseph Ratner. Çeviri: Talip Öztürk. Pegem Akademi: Ankara.

Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi, *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:3.

Göktaş, Ö. & Şad, S. N., (2014). Assigning the practice teachers for school experience and teaching practice courses: Criteria, challenges and suggestions. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(4), 115-128.

Gündoğdu, K. (1998) "Öğretmenlik Uygulaması Çalışmaları ve Bu Çalışmalara Ağrı İli Uygulama Okulları İle Ağrı Eğitim Fakültesi'nden Bir Bakış Açısı", *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül, (Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları, Cilt I)*, s.497.

Kara, Ö. T. & Altuntaş, İ. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Tutumları (Çukurova ve Adıyaman Üniversiteleri Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 115-132.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 25. Basım. Nobel Yayıncılık: Ankara.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.

Kırççek, H., & Yüksel, İ. (2019). Uygulama akademisyenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1319-1345. DOI: 10.17152/gefad.556268.

Koçkan, Ç. (2004). Normal ve Taşınabilir Eğitim-Öğretim Yapan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kırşehir Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Oğuz, A. (2004) Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.

Okan S. (2014). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Keman Dersine Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3) ISSN: 2146-9199, 234-243.

Özdemir, A. Ş. ve Çanakçı, O. (2005). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 4(1), 73-80.

Payne, C. S. (1943). Observation by Student Teachers. *The Elementary School Journal*, (44) 4, 232-236 <https://www.jstor.org/stable/997002> adresinden 26.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 Yılında Uygulamaya Konulan Sosyal Bilimler Lisans Programının 2006 Lisans Programı ile Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321.

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.

Sevim, S. & Ayas, A. (2002). Okul Deneyimi-I etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ve etkililiği. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Kongre Özetleri, ODTÜ, Ankara.

Tavşancıl E (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tay, B. & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilimler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84. <http://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26121/275174> adresinden 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.



Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59.

Yüksel, İ., & Kırççek, H. (2019). The views of prospective teachers about school experience course in the department of science education and other departments. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 160-170. doi:10.5430/ijhe.v8n1p160.

www.jret.org



KATI HİYERARŞİK YAPIDAKİ BİR KURUMDA EĞİTMENLERİN DACUM İLE MESLEK ANALİZİ UYGULAMASI

Tarkan Düzgüncinar
Akdeniz Üniversitesi
tduzguncinar@gmail.com

Prof. Dr. İlhan Günbayı
Akdeniz Üniversitesi
igunbayi@akdeniz.edu.tr

Özet

Personelin, icra ettiği görevin gerektirdiği koşulları ve yeterlilikleri bilmek amacıyla uygulanan ve kısaca meslek analizi olarak da adlandırılabilir inceleme süreçleri; işe alma sistemlerinden, eğitim programlarına, performans yönetiminden ve tazminat sistemlerine, birçok alana ilişkin veri sağlamakta ve insan kaynağı yönetim sistemlerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yetkinlik bazlı iş analiz yöntemi olarak bilinen ve görev tanımlarını geliştirmek, eğitim ihtiyaçlarını ile çalışan yetkinliklerini belirlemek amacı ile kullanılan DACUM (Develop A CURriculuM)'un katı hiyerarşik yapıdaki bir kurumun Antalya ilinde bulunan hizmet içi eğitim biriminde istihdam edilen öğretmenlerine yönelik meslek analizinde uygulanmasına dair sonuçlar ile bu yöntemin etkinliği hakkında elde edilen bulguları paylaşmaktır. Çalışma ile kurum öğretmenlerinin görev tanımları, bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları ile geleceğe yönelik eğilimleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Katı hiyerarşik yapı, DACUM, Meslek analizi, Görev tanımı, Görev, İş.

OCCUPATIONAL ANALYSIS OF TRAINERS WITH DACUM IN A STRICT HIERARCHICAL INSTITUTION

Abstract

In institutions with strict hierarchical structures, as in others, the knowledge and skills of the personnel must be in accordance with the requirements of the positions held. Knowledge and understanding by the HR recruiting officer, of the conditions of employment, qualifications required and of the tasks to be performed in a position, will facilitate the employment and appointment of personnel. The examination of a position is called Occupational Analysis and is an important part of human resources management, providing data on recruitment systems, training programs, performance management and compensation systems. The aim of this study is to apply the results of a DACUM (Develop A CURriculuM) process, known as a Competency Based Business Analysis method, in order to develop job descriptions and to determine training needs and competencies required of employees. With this study, the knowledge, skills and behavior needs of the institution, along with trends for the future, will be determined.

Keywords: Strict hierarchical structure, DACUM, Duty, Task, Occupational analysis.

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ve hemen her alanda bilgisayar kullanımı, emek yoğun üretimden otomasyona geçişin hızlanması, bir çok alanda uzmanlaşmanın öneminin artması, insan ihtiyaç ve beklentilerindeki değişim yeni bazı işlerin ve meslek alanlarının doğmasına yol açmakta bu da işlerin yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Çelikten, 2005). Bu değişim devam ettiği sürece, örgütteki işleri yeniden belirlemek, işe uygun personel temin etmek, onları mesleği icra ederken ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışlar konusunda gerektiği gibi eğitmek, hak ettikleri ücretleri tespit etmek, meslek kapsamındaki görevlerin icrası aşamasında performanslarını değerlendirmek önem kazanacaktır. İnsan kaynaklarının temel fonksiyonlarını oluşturan bu süreçleri yönetebilmek içinse yöneticilerin, her mesleğin özelliğini, gerektirdiği bilgi, tecrübe, beceri, tutum ve davranışları, geleceğe yönelik eğilimleri ve oluşabilecek olumsuz durumları detaylı olarak bilmesi gerekmektedir (Sîrbua ve Pîntea, 2014). Yöneticilerin yukarıda sayılan bilgilere ulaşmalarında kullanacakları en etkili anahtar şüphesiz meslek analizi olacaktır. İş analizi daha çok takım görevlerini, iş süreçlerini ve sistemleri incelemesine rağmen dilimizde yaygın olarak "Meslek Analizi" terimi yerine "İş Analizi" kavramının tercih edildiği görülmektedir. Meslek (Job veya Occupation) veya iş (work) analizi, genel bir ifadeyle, meslek ile ilişkili tüm bilgilerin sistematik olarak toplanmasıdır. (Sanchez, 1994). Bu bilgiler, işverenden işi görene, müşteriden alan uzmanlarına kadar çeşitli mevki ve görevlerde bulunan insanlardan veya yazılı dokümandan elde edilebilir (Gael, 1988). Bu bilgi toplama işlemi genelde, gözlem, anket ve görüşme yöntemleri ile yapılmaktadır. Brannick, Levine ve Morgeson (2007), bilgi toplama yöntemlerini gözlem, iş görenler ile bire bir görüşme, grup görüşmesi, teknik konferanslar, anketler, kayıtları inceleme, mevzuatı inceleme, iş bilfiil yapma olarak gruplandırmıştır. Meslek analizinde insanların mesleğini icra ederken ne yaptığının keşfedilmesi, anlaşılması ve tanımlanması hedeflenir. Dierdorff ve Wilson (2003)'a göre, meslek analizi ile mevcut işlerin başarı ile yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, yetenek ve yetkinliklere dair bilgiler bir araya getirilebilir, işlerin ne şekilde yapılması gerektiği açıklayıcı şekilde belirlenebilir ve dahası işi yapmak üzere ulaşılması gereken standartlar ortaya konulabilir. Meslek analizi sadece işin niteliği ve özelliklerini tanımlamakla kalmaz, iş ortamının, çevre faktörlerinin, iş görenden beklenen fiziksel ve psikolojik yeterlilik durumunun, bilgi seviyesinin, beceri ve tutum düzeyinin ne olması gerektiğine dair unsurları da göz önüne serer (Waters, Mironova ve Stobinski, 2017).

Görev fonksiyonlarını fazla sayıda personel ile gerçekleştiren kurumlarda; görevleri ve görev altında yerine getirilen işleri gruplandırmak, faaliyetleri idare tarafından belirlenmiş ve duyurulmuş şekilde bir disiplinin içinde amaca uygun olarak yönetmek üzere dikey veya daha bilinen adı ile hiyerarşik yapı uygulanmaktadır (Tortop ve ark., 2006). Bu yapıyı kurulduğu tarihten itibaren uygulayan, olağan ve olağan dışı karşılaşılan her durumda bu yapıyı koruma refleksinde olan ve bundan sonraki süreçte de bu konuda herhangi bir değişikliğe gitmesi olası görünmeyen kurumlara Katı Hiyerarşik Yapıdaki Kurumlar (KHYK) olarak tanımlamak mümkündür. KHYK'da yukarıdan aşağıya piramit şeklinde gösterilebilecek bir yapı benimsenir ve bu yapılanmada kararlar kişisel ve karizmatik değerlerden ziyade, yapısal yani tepeden belirlenmiş bazı kural ve kriterlere göre alınır. Aynı şekilde kurum içindeki roller kişisellikten arındırılmış şekilde yetki, görev ve sorumluluklar halinde rütbeler esas alınarak düzenlenir (Singh, 2008). Diğer kurumlarda olduğu gibi KHYK'lerde de iş analizleri iyi yönetim uygulamalarının ayrılmaz parçası olarak kabul edilmektedir.

Çalışmaya konu olan kurum, bir KHYK'nın Antalya ilinde bulunan hizmet içi eğitim birimidir. Kurumda, bireysel eğitimlerin yanında takım olarak (tim) yerine getirilen görevlere yönelik eğitimler

düzenlenmekte, eğitim sürecinde her bireyin takım içinde görevlerine uygun tutum ve davranışları nasıl sergileyeceği öğretilmekte ve eğitimlerin sonucunda birimlerin birlik halinde verilen görevi en iyi şekilde yerine getirilmesi hedeflenmektedir. Eğitim biriminin bir diğer görevi de time verilen görevleri kurumun istediği şekilde yerine getirilip getirilmediğinin denetlenmesidir. Tüm bu eğitim ve denetleme faaliyetleri "Tim Eğitmeni" olarak adlandırılan eğiticiler tarafından yerine getirilmektedir.

Kurumda, tim eğitmenleri, timlere yönelik eğitimleri sınıf ortamında, görev başında ve karma yöntem olmak üzere üç şekilde uygulamaktadır. Sınıf ortamında eğitim; eğitim amacı ile ayrılmış alanlarda (derslik, amfi veya laboratuvar), görev başında eğitim ise tim personelinin görev yerinde icra edilmektedir. Tim eğitmen grubu, 30 ile 47 yaşları arasında ve kurumun bağlı olduğu teşkilat tarafından belirlenen şartları (eğitim durumu, bilgi ve beceri düzeyi, fiziki yeterlilik ve sağlık durumu) sağlayarak bu pozisyonda görev yapmak üzere atanmış veya istihdam edilmiş personelden oluşmaktadır. Tim eğitmenlerinin görev tanımı, kurumun bağlı olduğu teşkilat tarafından yürürlükteki mevzuat ve kurumların ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmiş ve yayınlanmıştır.

Tim eğitmenlerin yeterlilikleri ve görev performansları teşkilat tarafından uygulanan eğitim denetlemeleri ve eğitime katılanların geri bildirimleri ile değerlendirilmektedir. Eğitmenlere yönelik detaylı bir analizle, verilen eğitimin kalitesinin yükseleceği, eğitmenin etki değerinin artırılabileceği, yeni eğitmenlerin istihdamında veya atanmasında uygun kriterlerin oluşturulabileceği, ihtiyaç duyacağı sistem, cihaz ve malzemelerin belirlenebileceği öngörülmektedir. Tim eğitmenlerin meslek analizinde DACUM analiz tekniği kullanılmıştır. DACUM, çeşitli sektörlerde yetkinlik gerektiren mesleklerde analiz yapmak üzere kullanılan bir yöntemdir (Norton, 1987). DACUM'a, özellikle, yeni bir iş oluşturmak ve yeni bir eğitim programı kurgulamak ihtiyacı doğduğunda başvurulmaktadır (Kang ve ark., 2012). DACUM gücünü grup etkisinden alır, işbirlikçi bir şekilde geleceğe odaklanır ve sadece iki günlük beyin fırtınası çalışmasının yeterli olması nedeni ile maliyeti de düşüktür (Norton, 2008).

Eğitmenlere yönelik yapılan DACUM analizinde uzman DACUM kolaylaştırıcıları ve işi yapan uzmanların katılımı ile bir çalıştay icra edilmiş ve eğitmenlerin görevleri (duty) ile bu görevler altında yerine getirilen işler (task) belirlenmiştir. Süreç sonunda ayrıca eğitmen personelinin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler ile geleceğe yönelik eğilimleri ortaya çıkarılmıştır.

Problem Cümlesi

Katı hiyerarşik yapıdaki bir kurumdaki tim eğitmeninin DACUM'a dayalı meslek analizi nasıldır?

Alt Problemler

1. Tim eğitmeninin görevleri nelerdir?
2. Tim eğitmeninin belirlenen görevleri altındaki işleri nelerdir?
3. Tim eğitmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler nelerdir?
4. Tim eğitmeninin kullandığı araç, gereç ve malzemeler nelerdir?
5. Tim eğitmeninin davranışları nelerdir?
6. Tim eğitmeninin mesleği hakkında geleceğe yönelik eğilimleri nelerdir?
7. Tim eğitmeninin kullandığı kısaltmalar nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma, DACUM analizine dayalı nitel bir çalışma olarak yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak beyin fırtınası temelli odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Araştırma modeli ve deseni

Bu çalışmada, DACUM analizine dayalı nitel bir bütüncül tek durum desenli durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması "çağdaş bir olgu konusunda kendi gerçekliği bağlamında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır" (Yin, 2017). Bu çalışmada da hiyerarşik yapıdaki bir kurumda çalışan tim öğretmenlerinin görev tanımları, bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları ile geleceğe yönelik eğilimlerine ilişkin meslek olgusu kendi bağlamında bütüncül tek durum deseninde nitel olarak sorgulanmış ve ampirik bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya özgü tanımlar

DACUM meslek analizinin en önemli bölümünü oluşturan DACUM Analiz Tablosunda yer alan ifadelerin karşılıklarının belirlenmesinin çalışmaya katılan veya bu çalışmadan faydalanan araştırmacılara yol gösterecektir. DACUM meslek analizinde "meslek (job veya occupation)", "görev (duty)" ve "görev altında yerine getirilen işler (task)" tabirleri kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından, araştırmanın problem ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve DACUM meslek analiz yöntemi kullanılmıştır. DACUM, genel bir ifadeyle, yetkinlik temelli eğitim programları oluşturmak üzere geliştirilmiş sistematik bir iş analiz yöntemidir (Norton, 2008). Developing A Curriculum kelimelerinden türetilen DACUM tekniği, 5-12 arası uzman iş görenin ve yetkin bir DACUM kolaylaştırıcısının katılımı ile düzenlenen üç günlük çalıştay, çalıştay sonrasında mesleğe ait görev ve görev altında yerine getirilen işlere yönelik DACUM tablosunun oluşturulmasını, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullanılan araç, gereç ve malzemeler ile geleceğe yönelik eğilimleri belirlemeyi kapsamaktadır (Adams, Hogan, ve Steinke, 2015). Norton ve Moser (2013), DACUM felsefesinin Tablo-1'de yer alan üç ana hususa dayandığı ifade etmektedir.

Tablo-1: DACUM Felsefesi

DACUM Felsefesi
1. Hiç kimse bir mesleği uzman iş görenden daha doğru şekilde tanımlayamaz.
2. Bir mesleği tarif etmenin etkin yolu uzman iş görenlerin gerçekleştirdiği işleri tanımlamaktır.
3. Bir mesleği doğru şekilde yapmak için belirlenmiş bilgi birikimine, yeteneğe, aletlere ve pozitif iş gören davranışlarına ihtiyaç duyulur.

Meslek analizi ile ilgili olarak pek çok yöntem bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitim Birliği (Vocational-Technical Education Consortium of States (V-TECS)) ve İşlevsel Meslek Analizi (Functional Job Analysis (FJA)) başvuru sıklığına göre bunların önde gelenleri arasında yer almaktadır (Levine ve ark., 1983). V-TECS, maliyetli ve zaman gerektiren olan bir yöntem iken FJA, aynı DACUM gibi görevlere odaklı sonuçlar ve süreçler sunmasına popülerliğini kaybetmektedir. DACUM, az zamana ihtiyaç duymakta ve süreci katılımcılar tarafından kolayca anlaşılmaktadır (Sherrill ve Williams, 2005). Yukarıda belirtilen nedenler göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin meslek analizinde DACUM meslek analiz yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı kuruma benzer organizasyonlarda meslek

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 190 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

analizleri genelde alanda gözlem çalışmaları veya alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yapılmaktadır. DACUM'da ise bu durumdan farklı olarak ve işbirlikçi bir şekilde grup çalışması ile meslek tüm boyutları ile incelenmektedir (Willett ve Hermann, 1989). Süreç boyunca o mesleği icra etmek üzere yeterli bilgi ve beceriye sahip uzman katılımcılar görüşlerini, hem bireysel hem de odak grup çalışması içinde diğerlerinden de etkilenerek ifade etmektedir (DeOnna, 2002). Bu DACUM meslek analizinin geçerli ve güvenilir olduğunun somut göstergelerinden birisidir.

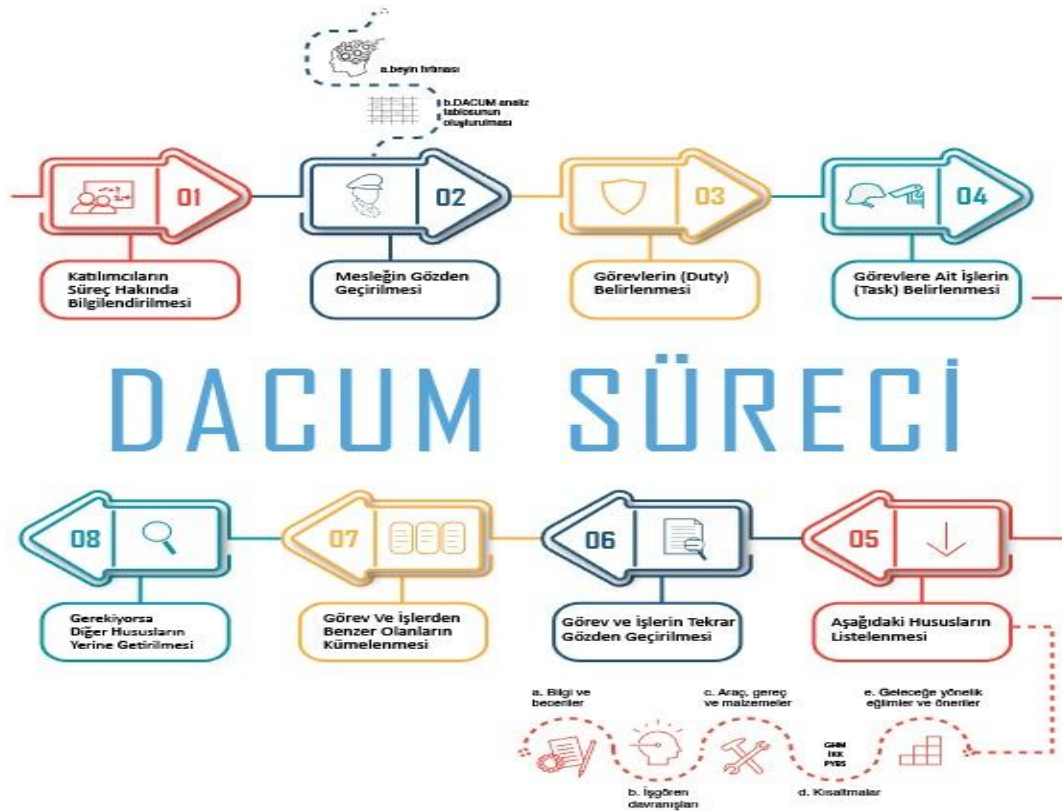
Çalışma Grubu

Tim eğitmenlerin meslek analizini yapmak üzere düzenlenen DACUM çalışmayı için kurumda 10 ila 25 yıldır görev yapan, iletişim becerisi yüksek, kendini ifade edebilen farklı statülerden 9 eğitmen personel aday olarak belirlenmiştir. Çalıştay, tamamı çalışmaya gönüllü 6 personel ile gerçekleştirilmiştir. Davet edilenlerde, yukarıda belirtilenlere ilave olarak, farklı coğrafi bölgelerde doğmuş ve büyümüş olma durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Çalıştaya katılan eğitmenlerin tamamı erkektir.

Ekip lideri ve diğer kolaylaştırıcılar DACUM konusunda tecrübeleri olan uzman kişilerdir. Çalıştay öncesinde katılımcılardan çalışmada gönüllü olarak yer almak istediklerine dair yazılı olurları alınmıştır. Çalıştay süresince katılımcıların kıdem ve diğer ayırt edici hususları göz önünde bulundurulmamış (Norton ve Moser, 2013), her birine eşit söz hakkı verilmiş ve tüm fikirleri değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

DACUM Çalıştayı, kurumun tahsis ettiği bir alanda, biri ekip lideri olmak üzere dört DACUM kolaylaştırıcısı ve altı katılımcıyla, daha önce belirlenen zamanda, geç kalma yaşanmaksızın başlamış ve yaklaşık 7 saat sürmüştür. Çalıştay süreci Şekil-1'de olduğu gibi ilerlemiştir. Her ne kadar iki günlük çalıştay önerilse de hem katılımcı hem de kolaylaştırıcıların özel durumları nedeni ile çalışma bir günde ve iki oturumda tamamlanmıştır. Çalıştaya başlangıcında kolaylaştırıcılar ve katılımcılar kendilerini tanıtmışlardır. DACUM prosedürü gereği, ekip lideri tarafından DACUM süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar, DACUM kolaylaştırıcısı yönetiminde, mesleki tanımlarını yapmış, meslek kapsamında icra ettikleri görevleri analiz ederek gruplandırmış, her bir göreve yönelik icra ettikleri işleri açıklamışlardır.



Şekil-1: DACUM Çalıştay Süreci

Kolaylaştırıcılar, konu içeriğine müdahale etmeden, katılımcıların fikirlerinin kağıda geçirilmesine ve tekrarları engellemek üzere bazı işlerin kümeleneşmesine yardımcı olmuşlardır. Çalıştay süresince Tablo-2'de yer alan prensiplere riayet edilmiştir.

Tablo-2: DACUM Çalıştay Prensipleri

DACUM Çalıştay Prensipleri
1. Katılımcıların düşüncelerini, yaş veya kıdem farkı gözetmeksizin, önce sırayla bireysel, ardından grup çalışması şeklinde, tehditkâr olmayan bir ortamda ve özgürce ifade etmesine olanak sağlanmıştır.
2. Çalıştay, sadece katılımcı ve kolaylaştırıcıların yer aldığı rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir.
3. DACUM katılımcıları herhangi bir başvuru kaynağı (mevzuat, kurum içi düzenleme vb.) kullanmamışlardır.
4. Görev ve görev altında yerine getirilen işler ancak tüm katılımcılar hemfikir olduktan sonra kayda alınmıştır.

DACUM analizi sonunda altı görev ve bu görevlerin altında yer alan 62 görev altında yerine getirilen iş belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca öğretmenlerin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler, kullanılan kısaltmalar ile geleceğe yönelik eğilimler de ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar ayrıca belirlenen görevleri önem, görev altında yerine getirilen işleri ise yapılaş sırasına göre önceliklendirmişlerdir.

Eğitmenlerin amiri konumunda bulunan ve eğitimleri denetlemekten sorumlu personel ile de analiz tablosu hakkında görüşme yapılmıştır. Bahse konu personel, bazı görev altında yerine getirilen işler ile kullanılan malzemeler ve kısaltmalar konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşler çalışmaya katılan tüm öğretmenleri ile ayrı bir günde yapılan toplantıda bir kez daha değerlendirilmiştir. Sonuç olarak altı görev ve 58 görev altında yerine getirilen işi içeren öğretmenlerin DACUM meslek analizi çalışması tamamlanmıştır.

Görevler	İşler
A. EĞİTİM ÖNCESİ HAZIRLIK YAPMAK	A.1 Ulaşımlar ve İhtiyaçları Koordinasyonu Yapmak A.2 Eğitim Programlarını Hazırlamak A.3 Eğitim İçin Senaryo Hazırlamak A.4 Eğitim İhtiyaçlarını Belirlemek A.5 Eğitimde Kullanılacak Malzemelerin Talebini Yapmak A.6 Eğitim Emirlerini Hazırlamak A.7 Eğitim Kontrol Listelerini Hazır Hale Getirmek A.8 Eğitim Yardımcılarının Teminini Koordine Etmek A.9 Gelen Gemi Raporlarını İncelemek A.10 Gemi ile Koordine Kurmak A.11 Değerlendirme Formlarını Hazır Hale Getirmek A.12 Bir Önceki Eğitimi Gözetmek
B. EĞİTİM ÖNCESİ DENETLEME YAPMAK	B.1 Yapılacaklar Hakkında Personeli Bilgilendirmek B.2 Kontrol Listesine Göre Kontrol Etmek B.3 "Kontrol Listesi" Dış Emniyetsiz Hususları Belirlemek B.4 Seyre İştirak Etmek B.5 Geminin Eğitime Hazır Olup Olmadığına Karar Vermek B.6 Denetleme Sonuç Raporu Hazırlamak
C. EĞİTİMİ İCRA ETTİRMEK	C.1 Liman Eğitimleri İcra Etmek C.2 Seyre İştirak Etmek C.3 Eğitimlere İlişkin İş Dağılımlarını Organize Etmek C.4 Personele Briefing Vermek C.5 Eğitim Esnasında Kullanılan Malzemeleri Kontrol Etmek C.6 Eğitim Programını Uygulamak C.7 Eğitim Enjektörlerini Vermek C.8 İş Önceliklerini Anlatmak C.9 Emniyetsiz Durumda Eğitimi Durdurmak C.10 Ekipmanların Talimatlarına Uygun Kullanımını Sağlamak C.11 Eğitimleri Kayıt Altna Almak C.12 Alternatif Usulleri Anlatmak
D. EĞİTİM SONRASI DEĞERLENDİRME YAPMAK	D.1 Son Kontrol Denetlemesi Yapmak D.2 Branşlarına Göre Özel Alan Puanlarını Hesaplamak D.3 Sonuç Raporu Düzenlemek D.4 Eğitim Kriterlerini SGBB'ye Görmek D.5 Başarısızlık Durumunda Tekrar Eğitim Planlamak
E. KENDİNİ VE SİSTEMİ GELİŞTİRMEK	E.1 Teknolojiyi Takip Etmek E.2 Eğitimlere İlişkin Yönergeleri Takip Etmek E.3 Kontrol Listelerini Güncel Tutmak E.4 Eğitim ve Konferanslara İştirak Etmek E.5 Sistemi Geliştirmeye Yönelik Anketlere Katılım Sağlamak ve Buna Yönelik Teklif ve Öneriler Hazırlamak E.6 Tecrübeleri Paylaşmak E.7 Yeni Eğitimler Geliştirmek E.8 Kadro Çalışması Yapmak E.9 Kendini Eğitimlere Hazır Tutmak
F. DİĞER GÖREVLERİ YAPMAK	F.1 Eğitimde Kullanılan Malzemelerin Sarf Kayıtlarını Doldurmak F.2 Personel Temini Faaliyetlerine İştirak Etmek F.3 Alanı ile İlgili Makale Yazmak F.4 Törenlere İştirak Etmek F.5 Nöbet Tutmak F.6 Verilen Ek Görevleri Yapmak F.7 Alanı ile İlgili Görüş ve Öneri Vermek F.8 Mühimdarlık Yapmak F.9 Hafif Silah Atışlarına Katılmak

Şekil 2: DACUM Analiz Tablosu

Çalıştaydan elde edilen sonuçlara uygun olarak DACUM Analiz Tablosu hazırlanmıştır. Tabloda görevler ve görev altında yerine getirilen işler DACUM tekniğine uygun olarak, görevler sol tarafa sütun halinde, her görev altında yerine getirilen işler ise görevlerin sağ tarafında olacak şekilde Şekil-2'de yer alan hali ile yerleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada katı hiyerarşik yapıdaki bir kurumdaki hizmet içi eğitim biriminde çalışan tüm öğretmenlerin DACUM'a dayalı meslek analizi öğretmenlerin görevleri, belirlenen görevler altındaki işler, sahip olunması

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 193 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

gereken bilgi ve beceriler, kullanılan araç, gereç ve malzemeler, eğitimci davranışları, geleceğe yönelik eğilimler, eğitimcilerin kullandığı kısaltmalar bağlamında araştırmanın alt problemlerine yanıt olacak biçimde elde edilen veriler DACUM analizi çerçevesinde sınıflanmış ve 7 alt problem başlığı altında verilmiştir.

1'nci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Eğitimcilerin görevleri nelerdir?" sorusuna ilişkin DACUM meslek analizi çerçevesinde yedi görev belirlenmiştir: **A.** Eğitim Öncesi Hazırlık Yapmak, **B.** Eğitim Öncesi Denetleme Yapmak, **C.** Eğitimi İcra Ettirmek, **D.** Eğitim Sonrası Değerlendirme Yapmak, **E.** Kendini ve Sistemi Geliştirmek, **F.** Diğer Görevleri Yapmak.

Eğitimciler, görevlerden tamamını kurum bünyesinde yerine getirilmektedir. Üç görev eğitimler esnasında icra edilen görevlere yöneliktir. Eğitimcilerin en önemli iki görevi "Eğitimi İcra Ettirmek" ve "Eğitim Sonrası Değerlendirme Yapmak" olarak belirlenmiştir. "Eğitim Öncesi Denetleme Yapmak" ve "Eğitim Öncesi Hazırlık Yapmak" ikinci, "Kendini Geliştirmek" ve "Diğer Görevleri Yapmak" ise üçüncü öncelikli görevler olarak sıralanmıştır.

2'nci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Eğitimcilerin belirlenen görevleri altındaki işler nelerdir?" sorusuna ilişkin DACUM meslek analizi çerçevesinde 6 göreve bağlı 52 yerine getirilen iş belirlenmiştir. Eğitimcilerin belirlenen görevlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Eğitimci DACUM Analizi

A. Eğitim Öncesi Hazırlık Yapmak	A.1 Ulaşım, İaşe ve İbate Koordinasyonunu Yapmak A.2 Eğitim Programlarını Hazırlamak A.3 Eğitim İçin Senaryo Hazırlamak A.4 Eğitim İhtiyaçlarını Belirlemek A.5 Eğitimde Kullanılacak Malzemelerin Talebini Yapmak A.6 Eğitim Emirlerini Hazırlamak A.7 Eğitim Kontrol Listelerini Hazır Hale Getirmek A.8 Eğitim Yardımcılarının Teminini Koordine Etmek A.9 Gelen Gemi Raporlarını İncelemek A.10 Gemi ile Koordine Kurmak A.11 Değerlendirme Formlarını Hazır Hale Getirmek A.12 Bir Önceki Eğitimi Gözden Geçirmek
B. Eğitim Öncesi Denetleme Yapmak	B.1 Yapılacaklar Hakkında Personeli Bilgilendirmek B.2 Kontrol Listesine Göre Kontrol Etmek B.3 "Kontrol Listesi" Dışı Emniyetsiz Hususları Belirlemek B.4 Seyre İştirak Etmek B.5 Geminin Eğitime Hazır Olup Olmadığına Karar Vermek B.6 Denetleme Sonuç Raporu Hazırlamak
C. Eğitimi İcra Ettirmek	C.1 Liman Eğitimleri İcra Etmek C.2 Seyre İştirak Etmek C.3 Eğitimlere İlişkin İş Dağılımlarını Organize Etmek

		C.4 Personale Brifing Vermek
		C.5 Eğitim Esnasında Kullanılan Malzemeleri Kontrol Etmek
		C.6 Eğitim Programını Uygulamak
		C.7 Eğitim Enjekteleri Vermek
		C.8 İş Önceliklerini Anlatmak
		C.9 Emniyetsiz Durumda Eğitimi Durdurmak
		C.10 Ekipmanların Talimatlara Uygun Kullanılmasını Sağlamak
		C.11 Eğitimleri Kayıt Altına Almak
		C.12 Alternatif Usulleri Anlatmak
		C.13 Eğitim Sırasında Personel Bilgi Seviyesini Değerlendirmek
		C.14 Eğitim Esnasındaki Eksiklikleri Belirlemek
		C.15 Tecrübeleri Aktarmak
		C.16 Eğitimi İlgili Kriterlere Göre Değerlendirmek
		C.17 Her Eğitim Sonrası ve Eğitim Günü Sonunda Geri Besleme Yapmak
D.Eğitim	Sonrası	D.1 Son Kontrol Denetlemesi Yapmak
Değerlendirme	Yapmak	D.2 Branşlarına Göre Özel Alan Puanlarını Hesaplamak
		D.3 Sonuç Raporu Düzenlemek
		D.4 Eğitim Kriterlerini Bilgi Bankasına Girmek
		D.5 Başarısızlık Durumunda Tekrar Eğitim Planlamak
E. Kendini ve Sistemi		E.1 Teknolojiyi Takip Etmek
Geliştirmek		E.2 Eğitimlere İlişkin Yönergeleri Takip Etmek
		E.3 Kontrol Listelerini Güncel Tutmak
		E.4 Eğitim ve Konferanslara İştirak Etmek
		E.5 Sistemi Geliştirmeye Yönelik Anketlere Katılım Sağlamak ve Buna Yönelik Teklif ve Etüdler Hazırlamak
		E.6 Tecrübeleri Paylaşmak
		E.7 Yeni Eğitimler Geliştirmek
		E.8 Kadro Çalışması Yapmak
		E.9 Kendini Eğitimlere Hazır Tutmak
F. Diğer	Görevleri	F.1 Eğitimde Kullanılan Malzemelerin Sarf Kayıtlarını Doldurmak
Yapmak.		F.2 Personel Temini Faaliyetlerine İştirak Etmek
		F.3 Alanı ile İlgili Makale Yazmak
		F.4 Törenlere İştirak Etmek
		F.5 Nöbet Tutmak
		F.6 Verilen Ek Görevleri Yapmak
		F.7 Alanı İle İlgili Görüş ve Öneri Vermek
		F.8 Mihmandarlık Yapmak
		F.9 Hafif Silah Atışlarına Katılmak

DACUM analiz tablosunda her bir görevlerin altında yer alan işler incelendiğinde en çok işin 17 iş ile "Eğitimi İcra Ettirmek" için tanımlandığı görülmektedir. Bunun ardından ise 12 ile "Eğitim Öncesi Hazırlık Yapmak" gelmektedir. Bu durum tim öğretmenlerinin eğitimin icrasına yönelik görevlerinin karmaşık olduğunu ve öncesinde iyi hazırlık gerektirdiğini göstermektedir. "Eğitim Sonrası Değerlendirme Yapmak" görevi için ise sadece beş iş belirlenmesi bu görevin daha belirgin ve az karmaşık bir işlemler sırası gerektirdiği şeklinde değerlendirilebilir.

3'üncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Tüm Öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler nelerdir?" çerçevesinde dokuz beceri ve on yedi bilgi belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bulgular Şekil-3 ve 4'de olduğu gibidir.



Şekil 3: Öğretmenlerin Sahip Olunması Gereken Bilgiler



Şekil-4: Öğretmenlerin Sahip Olunması Gereken Beceriler

Eğitmenler için aralarında "Uzmanlık Alan Bilgisi", "Kişilik Profili" ve "Denizcilik Bilgisi" nin de olduğu on bilgi ve "Kararlılık", "Amaç Yönelimli Olmak" ve "Durumsal Farkındalık" başlıklarını içeren on beceri tespit edilmiştir. Becerilerin büyük bir çoğunluğu işe alım süreçlerinde aranan özellikler arasındadır.

4'üncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Eğitmenlerin kullandığı araç, gereç ve malzemeler nelerdir?". çerçevesinde on dört araç, gereç ve malzeme belirlenmiştir. Eğitmenlerin kullandığı araç, gereç ve malzemelere ilişkin bulgular Şekil-5'te verilmiştir.



Şekil 5: Eğitmenlerin Kullandığı Araç Gereç ve Malzemeler

Eğitmenlerin mesleği icra esnasında kullandığı ve sayıları on dört olarak tespit edilen araç gereç ve malzemeler arasında "Manken", "Ses Bombası" ve "Telsiz" gibi malzemelerin yanında, "Bilgisayar", "Duman Jeneratörü", "Video Kayıt Cihazı" gibi sistemler yer almaktadır. Bu sistem ve cihazlar karmaşık algoritmaları olmayan, kullanıcı dostu, kısa zamanda nasıl kullanılacağı öğrenilen yapıdadır.

5'inci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Eğitmenlerin davranışları nelerdir?" çerçevesinde, bir eğitmenin sahip olması gereken on üç davranış belirlenmiştir. Eğitmenlerin davranışlarına ilişkin bulgular Şekil-6'da verilmiştir.



Şekil 6: Eğitmenlerin Davranışları

Eğitmenlerin davranışları arasında "Empati Kurmak", "Dakik Olmak", "Anlayışlı olmak", "Uyumlu olmak", "Eleştirilere Açık Olmak ve "Sosyal olmak" yer almaktadır. Bahse konu davranışların hizmet sektöründe insanlar ile doğrudan iletişim kuran insanlarda izlenmesi beklenen davranışlar arasında olduğu görülmüştür.

6'ncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Eğitmenlerin geleceğe dair eğilimleri nelerdir?" çerçevesinde sekiz husus belirlenmiştir. Eğitmenlerin geleceğe dair eğilimlerine ilişkin bulgular Şekil-7'de verilmiştir

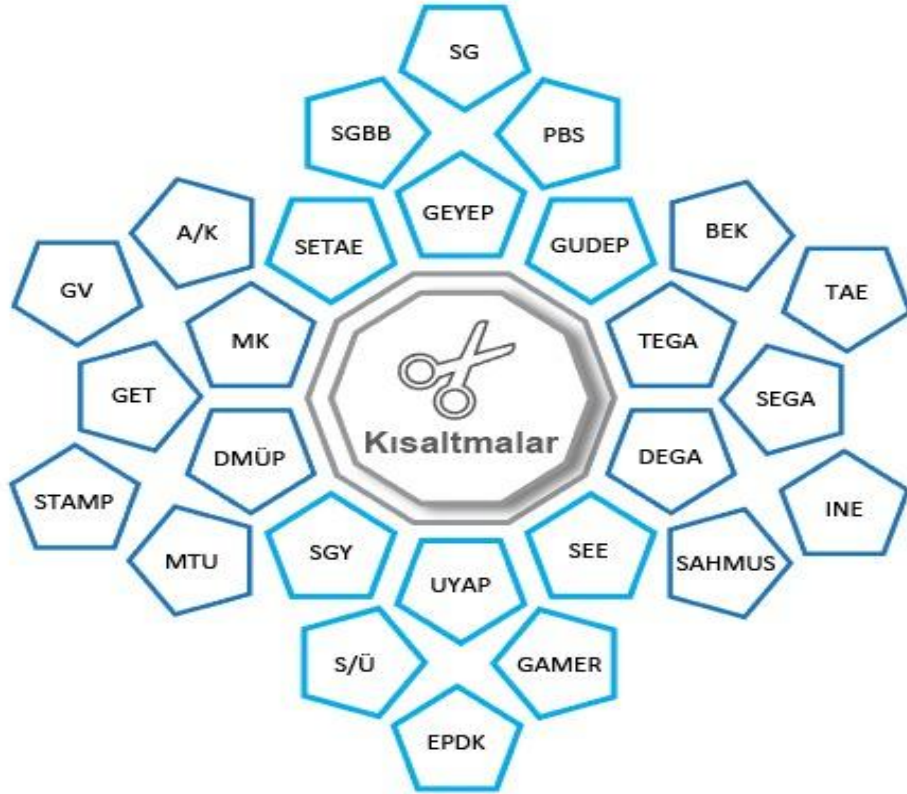
Eğitmenlerin büyük çoğunluğu kurum bünyesinde daha önce çeşitli görevlerde bulunmuş personelden oluşmaktadır. Teknolojide yaşanan gelişim hiç şüphe yoktur ki bu mesleğin de giderek daha teknoloji odaklı olmasını gerektirecektir. Eğitmenlerin gerek konum, gerekse özlük hakları bakımından görevde yükselmek konusunda istekli olması kaçınılmazdır. Kurumun personel politikası zorunlu atama sistemini şart koşmaktadır. Bu durum tüm personel tarafından bilinmektedir. Kurumun gelişimi ve kurumda yaşanan değişimler eğitim politikasının yeniden belirlenmesine neden olabilecektir.



Şekil 7: Eğitmenlerin Geleceğe Yönelik Eğilimleri

7'nci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Eğitmenlerin kullandığı kısaltmalar nelerdir?" çerçevesinde on iki kısaltma belirlenmiştir. Eğitmenlerin kullandığı kısaltmalara ilişkin bulgular Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8: Öğretmenlerin Kullandığı Kısaltmalar

Kısaltmalar ve açık yazımlarından da anlaşılacağı üzere kurum içerisinde her personelin bildiği, günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılan ve yazılı raporlarda dahi geçen terimlerdir. Kısaltma sayısının fazla olması tüm öğretmenlerinin farklı görevlerde bulunan personele yönelik eğitim vermek durumunda olmasındandır.

Kurumun hizmet içi eğitim biriminde görevli tüm öğretmenlerine yönelik meslek analizi, DACUM meslek analizi yöntemi ile yukarıda belirtilen şekilde, kısa bir süre içerisinde ve düşük maliyet ile icra edilmiştir. Analizin geneline bakıldığında mesleğin bizzat icra edenler tarafından değerlendirilmesi, bilgi beceri ve davranışların neler olması gerektiğinin belirlenmesi ve geleceğe yönelik eğilimlerin ifade edilmesi ile analizin çok boyutlu ve etkin şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile DACUM meslek analiz yöntemi ile bir kurumun hizmet içi eğitim biriminde görevli tim öğretmenlerine yönelik meslek analizinden ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır. Analiz, bizzat tim öğretmeni olarak görev yapan personelin katılımıyla gerçekleştirilen ve her bireyin tehditkar olmayan bir ortamda kendisi rahatça ifade ettiği, beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı bir çalıştay ile gerçekleştirilmiştir. Meslek kapsamında yerine getirilen görevler ile her görev altında yerine getirilen işler tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz kapsamında ayrıca, ayrıca tim öğretmenlerinin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler, görevleri icra ederken kullandığı kısaltmalar ile geleceğe yönelik eğilimler de ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma sonunda katılımcılardan çalışmaya yönelik yazılı bir geri bildirim bulunmaları istenmiştir. Katılımcılar bu yönde bir analiz çalışmasında yer almanın kendilerini mutlu ve faydalı hissetmelerine neden olduğunu, çalıştay süresince mesleğe dair yaptıkları görevleri sınıflandırmanın yanında ve sahip oldukları bilgi ve becerilerin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma ile yaptıkları mesleğin kapsamını ve bunu icra etmek için sahip olması gereken hususları bir araya getirilmesinin kendilerini mutlu ve değerli hissettirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını, çalışma boyunca kendilerini rahatça ifade edebildiklerini, fikirlerine değer verilerek kayıt edilmesinin kurumsal aidiyetlerinin artmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kurumda önemli bir yeri bulunan eğitim birimde görevli tim öğretmenleri için yapılan meslek analizi ile öğretmenlerin meslek kapsamında yaptığı tüm görevler detaylı olarak belirlenmiştir. Çalışmada DACUM meslek analizi yöntemi kullanılması ve analizin işleri bizzat yerine getiren uzmanlar tarafından yapılmasının geçerliliği ve güvenilirliği artıracağı düşünülmektedir. DACUM analiz yönteminin fazla maliyet gerektirmeyen, kısa sürede gerçekleştirilebilen bir yöntem olduğu deneyimlenmiştir. Öğretmenlerin en önemli görevlerinin "Eğitimi İcra Ettirmek" ve "Eğitim Sonrası Değerlendirme Yapmak" oldukları tespit edilmiştir. Bu iki husus genel olarak eğitim sektöründe faaliyet gösteren kurumların öncelikleri ile de uyumaktadır. Öğretmenlerin "Eğitimi İcra Ettirmek" görevinin hem en önemli görev olarak belirlenmesi hem de en fazla sayıda görev altında yerine getirilen işi içermesi tim öğretmenlerinin oldukça kapsamlı bir şekilde eğitim verdiklerini göstermektedir. Belirlenen görevler öğretmenlerin günlük mesai süresince çeşitli zamanlarda yaptığı işleri kapsamaktadır. Tüm görevlerin hayatın doğrudan içinden alınması ve hiç birinin gerektiğinde yapılacak hususları içermemesi analizin gerçek anlamda mesleğin iyi bir değerlendirmesi olduğunun bir başka kanıtıdır.

Çalışma sonunda DACUM meslek analiz yönteminin maliyeti düşük ve uygulama süresinin kısa olduğu teyit edilmiştir. Analizin bizzat mesleği yerine getiren uzman kişiler tarafından ve meslek kapsamında yerine getirilen görevleri doğrudan işi yapan kişi gözünden bilgi ve tecrübeleri esas alınarak yapılması analizin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmıştır. Konunun uzmanlarınca yapılan incelemede de analiz sonuçlarının doğru ve etkili olduğu teyit edilmiştir. DACUM meslek analiz yönteminin KHYK'daki diğer birimlerde uygulanması durumunda, kurumun, tüm birimleri için detaylı bir meslek analizi yapılmış olacağı, personelin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler, kullanılan kısaltmalar ile geleceğe yönelik eğilimlerin de ortaya çıkarılacağı değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar kurum içinden öğretmen seçimi veya dış kaynaktan öğretmen temininde aranan şartları (bilgi ve beceri) belirleyecek, kurumun hizmet içi eğitim programlarını hangi bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya odaklanmasına gerektiğini göz önünde bulundurarak güncellemesini sağlayacaktır.

Analiz yönteminin bahse konu kurum için etkinliği bu çalışmadan elde edilen hususların hayata geçirilerek elde edilen sonuçların değerlendirilmesinden sonra ortaya çıkacaktır.

KAYNAKÇA

Adams, R. E., Hogan, R. L. & Steinke, L. J. (2015). DACUM: The seminal book. Wilmington, DE: Edwin & Associates

Brannick, M.T., Levine, E.L. & Morgeson, F.P. (2007), Job and Work Analysis: Methods, Research, and Applications for Human Resource Management , SAGE Publications.

Çelikten, M. (2005), Neden İş Analizi Yapılmalı?, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 127-135.

DeOnna, J. (2002), DACUM-A Versatile Competency-Based Framework for Staff Development, *Journal for Nurses in Staff Development*, 18 (1), 5-13.

Dierdorff, E.C. & Wilson, M.A. (2003), A Meta-Analysis of Job Analysis Reliability, *Journal of Applied Psychology*, 88-4, 635-646.

Gael, S. (1988). *The job analysis handbook for business, industry, and government* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

Kang, H.S., Son, H.M., Lim, N.Y., Cho, K.S., Kwon, S.B., Yi, Y.J., et.al. (2012). Job analysis of clinical research coordinators using the DACUM process. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 42-7, 1027-38 .

Levine, E.L., Ash, R.A. & Sistrunk, H.H.F. (1983), Evaluation of Job Analysis Methods by Experienced Job Analysts, *Academy of Management Journal*, 26-2, 339-348.

Norton, R. E. (2008). Competency-based education via the DACUM and SCID process: An overview. Görüntülenme tarihi 25 Nisan 2019, [http://www.unevoc.unesco.org/eforum/CBE_DACUM_SCID%20article\(2\).pdf](http://www.unevoc.unesco.org/eforum/CBE_DACUM_SCID%20article(2).pdf)

Norton, R. E. & Moser, J. (2013) *DACUM Handbook*. (Fourth Edition). Columbus. OH Center on Education and Training for Employment.

Norton, R.E.(1987), Competency-Based Education and Training: A Humanistic and Realistic Approach to Technical and Vocational Instruction. Regional Workshop on Technical Occasional Teacher Training sempozyumunda sunulan bildiri, Japonya.

Sanchez, J.I. (1994), From documentation to innovation: Reshaping job analysis to meet emerging business needs, *Human Resource Management Review*, 4-1, 51-74.

Sîrbua, J. & Pinteaa, F.R. (2014), Analysis and evaluation of jobs-important elements in work organization, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 124, 59-68.



Sherrill, W. & Williams, F. (2005), Mapping Competencies For The Multiskilled Health Care Professional: An Allied Health Curriculum Reform Project, *Journal Of Allied Health*, 34-4, 185-91.

Singh, P. (2008), Job analysis for a changing workplace, *Human Resource Management Review*, 18-2, 87-99.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., ve Özer, A. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Nobel Yayınları.

Waters, L.D, Mironova, O. & Stobinski, J.X. (2017), The Many Potential Uses for a Job Analysis, *Journal of the Association for Vascular Access*, 22-3, 124-128

Willett, J. & Hermann, G. (1989) Which occupational analysis technique: Critical incident, DACUM, and/or information search?, *The Vocational Aspect of Education*, 41-110, 79-88.

Yin, R. K. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları. (Translated by I. Gunbayı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Mayıs 2020

Cilt 9
Sayı 2

<http://www.jret.org>