

Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi

- ▶ A New Step for Paradigm Shift in the Vocational and Technical Secondary Education in Turkey:
The Revision of Education Programs

**Mehmet Salih CANBAL / Bilgen KERKEZ / Hayri Eren SUNA
Kemal Varın NUMANOĞLU / Mahmut ÖZER**

- ▶ **Biyoistatistik Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği**
Student Attitudes towards Biostatistics Course: The Case of Yuzuncu Yil University

Sadi ELASAN / Sıddık KESKİN

- ▶ **Dale'in Yaşantı Konisine Göre Yapılandırılmış Ölçme ve Değerlendirme Dersinin
Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına Etkisi**

- ▶ The Effect of Assessment and Evaluation Course Based on The
Dale's Cone of Experience on Teacher Candidates' Academic Achievement

Ömer YILMAZ / Murat TUNCER

- ▶ **Çocukların İnsan Figürü Çizimlerinin Karşılaştırılması**

- ▶ Comparison of Human Figuring Drawings of Children

Alev ÜSTÜNDAĞ

- ▶ **Türkiye'de Yaşayan Romanların Eğitim Hakkının
Avrupa Birliği ve Sosyal Politika Açısından Değerlendirilmesi**

- ▶ Investigation of the Right to Education of the Roma Living in Turkey in
Terms of European Union and Social Policy

Selminaz ADIGÜZEL

- ▶ **Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Kazanımlar ile
İlkokul 1. Sınıf Kazanımları Ne Kadar Uyumlu?**

- ▶ How Compatible are the Learning Outcomes in the Pre-School
Education Program and in the First Grade Program in Primary School

Mehmet ÖZENÇ

- ▶ **Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmen ve
İdeal Öğretmen Algıları: Bir Metafor Çalışması**

- ▶ The Perception of Pedagogical Formation Students towards
Teachers and Ideal Teachers: A Metaphorical Study

Mevlüt KARA



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Editör (Editor)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editör yardımcıları (Associate editors)

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR (Fırat Üniversitesi)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. BetsAnn SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Assoc. Dr. Abdurrahman İLĞAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes GÖK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Doç. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi İlker DERE (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ (Siirt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dil editörü (Language editor)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Alper USLUKAYA (Elazığ İşitme Engelliler Lisesi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset - 31.07.2020 - 4.000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi
No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

| Makaleler

Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi

A New Step for Paradigm Shift in the Vocational and Technical Secondary Education in Turkey:
The Revision of Education Programs

**Mehmet Salih CANBAL / Bilgen KERKEZ / Hayri Eren SUNA
Kemal Varın NUMANOĞLU / Mahmut ÖZER**

1

Biyostatistik Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği

Student Attitudes towards Biostatistics Course: The Case of Yuzuncu Yil University

Sadi ELASAN / Sıddık KESKİN

27

Dale'in Yaşantı Konisine Göre Yapılandırılmış Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına Etkisi

The Effect of Assessment and Evaluation Course Based on The
Dale's Cone of Experience on Teacher Candidates' Academic Achievement

Ömer YILMAZ / Murat TUNCER

39

Çocukların İnsan Figürü Çizimlerinin Karşılaştırılması

Comparison of Human Figuring Drawings of Children

Alev ÜSTÜNDAĞ

63

Türkiye'de Yaşayan Romanların Eğitim Hakkının Avrupa Birliği ve Sosyal Politika Açısından Değerlendirilmesi

Investigation of the Right to Education of the Roma Living in Turkey in
Terms of European Union and Social Policy

Selminaz ADIGÜZEL

79

Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Kazanımlar ile İlkokul 1. Sınıf Kazanımları Ne Kadar Uyumlu?

How Compatible are the Learning Outcomes in the Pre-School Education Program and in the First Grade Program in Primary School

Mehmet ÖZENÇ

97

Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algıları: Bir Metafor Çalışması

The Perception of Pedagogical Formation Students towards Teachers and Ideal Teachers: A Metaphorical Study

Mevlüt KARA

111

Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relation between Parent Teacher Communication, Collaboration and Children's Social Skills

Sunay GÖZCÜ BİNBİR / Hatice Gözde ERTÜRK KARA

133

Genç Yetişkinlerin İnternet Kullanma Alışkanlıkları ile Gelecek ve İş Hayatından Beklentilerinin İncelenmesi Üzerine Ampirik Bir Uygulama

An Empirical Application on the Study of İnternet Habits, Business Life and Future Expectations of Young Adults

Hasan BARDAKÇI / Abdulkadir BARUT / Mehmet Ragıp GÖRGÜN / Selminaz ADIGÜZEL

155

Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi

Effective Professional Development Approaches for Teachers a Model Proposal and Implementation Directive

Abdurrahman İLĞAN

171

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi

**A New Step for Paradigm Shift in the Vocational and Technical Secondary
Education in Turkey: The Revision of Education Programs**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mehmet Salih CANBAL
Bilgen KERKEZ
Hayri Eren SUNA
Kemal Varın NUMANOĞLU
Mahmut ÖZER

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi

Mehmet Salih CANBAL¹

Bilgen KERKEZ²

Hayri Eren SUNA³

Kemal Varın NUMANOĞLU⁴

Mahmut ÖZER⁵

Öz: Türkiye’de 2023 Eğitim Vizyonu sonrasında önemli bir iyileştirme sürecine giren mesleki ve teknik eğitimde eğitim programlarının ihtiyaçlara göre sürekli güncellenmesi mesleki eğitimin dinamiklerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Özellikle otomasyon ve yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşması, mesleğe özgü spesifik eğitimden ziyade akademik ve genel becerilere ağırlık veren ve mesleğe daha genel yaklaşan meslek eğitimini gündeme getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu kapsamda önemli bir dönüşümü gündemine almıştır. Akademik ve genel becerileri odağına alan program güncelleme çalışması kapsamında mesleki ve teknik Anadolu liselerinin haftalık ders çizelgeleri ve çerçeve öğretim programlarında geniş bir revizyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada mesleki ve teknik ortaöğretimde güncellenen eğitim programları detaylı olarak incelenmekte ve geliştirilen yeni programın üst politika belgelerinde ifade edilen hedeflerle uyumu değerlendirilmektedir. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır ve verilerin analizinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, yapılan revizyon çalışmasının 2023 Eğitim Vizyonu ve 11. Kalkınma Planı olmak üzere üst politika belgelerindeki hedeflerle uyumlu olduğu ve 2014 yılında yürürlüğe giren mesleki ve teknik Anadolu lisesi eğitim programlarında birçok yapısal değişikliği beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bu değişimler iş dünyası ile güçlü bağlara sahip, bireysel ve bölgesel ihtiyaçlara duyarlı, öğrencilerin hem akademik ve genel hem de mesleki becerilerinin gelişimine odaklanan bir mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin oluşmasına destek olacak niteliktedir. Bulgular doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde yapılan iyileştirme çalışmalarının kalıcı olabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: mesleki ve teknik eğitim, program geliştirme, eğitim programı

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 26.05.2020; *Revizyon Tarihi:* 01.06.2020; *Kabul Tarihi:* 18.06.2020

Kaynakça Gösterimi:

Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. & Özer, M. (2020). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.

1) Milli Eğitim Bakanlığı, salihcanbal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6617-1932

2) Milli Eğitim Bakanlığı, bilgenkerkez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5124-6030X

3) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, herensuna@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6874-7472

4) Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, varimk@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-7344-9157

5) Prof. Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, mahmutoz2002@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8722-8670

Giriş

Günümüzde ülkelerin ekonomileri teknolojik gelişmeler ve küresel pazarda artan rekabet başta olmak üzere birçok unsurdan etkilenmektedir (Kesici Çalışkan, 2015; Mouzakitis, 2010). Bu değişimler ekonominin ana aktörlerinden olan iş piyasasının yapısında ve talep ettiği becerilerde önemli değişikliklere yol açmaktadır (Özer ve Perc, 2020; UNESCO ve ILO, 2002). Hızlı değişimler iş piyasasını daha kolay adapte olabilen, daha hızlı öğrenen ve öğrendiğini daha hızlı uygulayabilen bir insan kaynağına ihtiyaç duyar hale getirmiştir. Bu durum ülkelerin sahip olduğu insan kaynağı ve beşeri sermayesinin niteliğinin öneminin artmasına yol açmaktadır.

Sürdürülebilir sosyoekonomik kalkınmanın ana unsurlarından olan beşerî sermaye, bireylerin niteliklerine etki eden bilgi, beceri, deneyim gibi değerleri ifade etmektedir. Ülkelerin sahip olduğu beşeri sermayenin niteliğinin artırılmasında ise eğitim en önemli unsurların başında gelmektedir (Park, 2005). Zira eğitim aracılığıyla bireyler işgücüne katılabilecekleri bilgi ve becerileri edinmektedir. Ulusal düzeyde de eğitimin yapısı ve niteliği, yetişecek insan gücünü şekillendirmekte ve iş piyasasının talep ettiği nitelikte insan kaynağının niteliğini belirlemektedir.

Özellikle mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerine kazandırdığı akademik ve mesleki beceriler dolayısıyla iş piyasası ile doğrudan bağlantıya sahiptir (Bagale, 2015; Cong ve Wang, 2012; Hanushek, Woessman ve Zhang, 2011; Park, 2005). Bu durum, mesleki ve teknik eğitimin iş piyasasında yaşanan değişim ve dönüşümlere hızla tepki vermesini gerektirmektedir. Özellikle üretim ve hizmet sektörlerinde otomasyon ve yapay zeka teknolojilerinin yaygınlaşması, iş piyasalarında köklü dönüşümlere yol açmış ve insan kaynağından talep edilen beceri setlerinde de köklü dönüşümleri beraberinde getirmiştir (Acemoğlu ve Restrepo, 2018; Hanushek, 2012; Perc, Özer ve Hojnik, 2019). Dolayısıyla yeni iş piyasasının talep ettiği uyum becerisi yüksek, mesleki becerilere sahip ve hızlı öğrenebilen insan kaynağı ihtiyacı mesleki eğitim sistemlerini revizyonlara zorlamaktadır (Özer ve Perc, 2020; Sahlberg, 2007; Stratton vd., 2017). Geleneksel mesleki eğitim sistemleri mesleğe özgü spesifik becerilere odaklanırken yeni durumda hızla değişen koşullara adaptasyonu artıran akademik ve genel beceriler öne çıkmaktadır (Chalupa, 1992; Solga vd., 2014; Thomas, 1992). Birçok ülke, bu sorunu çözerek işgücü piyasasının beklentilerini karşılayabilmek için mesleki eğitim sistemlerinde önemli revizyonlar yapmaktadır (Özer ve Perc, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), mesleki ve teknik eğitimin önemini ve eğitim sistemlerindeki küresel değişimleri gözetererek 2023 Eğitim Vizyonunda mesleki ve teknik eğitimi güçlendirmek için önemli hedefler belirlemiştir (MEB, 2018a; Özer, 2018, 2019b). Vizyon belgesinin açıklanmasını takip eden iki yılda mesleki ve teknik eğitimde sistematik ve çok-boyutlu birçok iyileştirme adımı atılmıştır. Sektörler ile mesleki ve teknik eğitim arasında daha güçlü

ve kapsayıcı bir bağ kurularak yapılan işbirliklerini zenginleştirmek bu kapsamda en önemli adımlardan birisini oluşturmuştur. Bu işbirlikleri kapsamında mezunlara istihdam garantili veya öncelikli bir meslek eğitimi sunulması sağlanmış, eğitim programlarını güncelleme çalışmaları sektör temsilcileriyle birlikte gerçekleştirilmiş, güncel ihtiyaçlara cevap vermek üzere yeni alan ve dallar açılmış, yeni mesleki ortaöğretim kurumları kurulmuş, mevcut mesleki ortaöğretim kurumlarının altyapıları güçlendirilmiş, öğretmenlerin eğitimi sektör uzmanları tarafından gerçekleştirilmiş, öğrencilere sağlanan burs ve desteklerde çok önemli artışlar sağlanmıştır (Özer, 2018, 2019a; 2019b; Özer ve Suna, 2019, 2020). Yapılan diğer iyileştirmeler arasında tüm meslek alanlarının Ulusal Meslek Standartları ile uyumunun sağlanması, Türkiye'nin Meslek Haritasının çıkarılması, uygulamalı eğitimi destekleyecek şekilde döner sermaye kapsamında yapılan üretimin teşvik edilmesi, kalite güvence sisteminin kurulması bulunmaktadır (Özer ve Suna, 2019; Özer, 2020a, 2020b).

Yapılan iyileştirmeler mesleki ve teknik ortaöğretim sistemini farklı açılardan desteklemiş ve bu kısa süre içinde atılan adımların somut sonuçları görülmeye başlanmıştır (Özer ve Suna, 2019). Bu revizyonlar kapsamında yapılan önemli düzenlemelerden birisini de 2023 Eğitim Vizyonunda ana hedeflerden birisi olarak belirlenen eğitim programlarının güncellenmesi oluşturmuştur (MEB, 2018a).

Özellikle otomasyon ve yapay zeka teknolojilerinin iş piyasasında giderek yaygınlaşması mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin kazandığı mesleki becerilerin güncelliğini yitirme hızını artırmakta, yeni koşullara hızla adaptasyonu destekleyen akademik ve genel becerileri mesleki eğitim güncellenmesinde daha fazla öne çıkartmaktadır (Hanushek vd., 2017; Özer, 2020a; Özer ve Perc, 2020; Sahlberg, 2007). Bu açıdan, yapılan güncelleme ve revizyonlarda hızla değişen koşullara ve iş piyasasının beklentilerine cevap verebilmesi için mesleki ve teknik eğitim mezunlarının akademik ve genel becerilerinin geliştirilmesi eğitim programı güncellemelerinin odağını oluşturmaktadır (Chalupa, 1992; Tabbron ve Yang, 1998; Thomas, 1992). Bu yaklaşım okullar arasındaki başarı farklarının azalmasına katkı vereceği için mesleki eğitimin ötesinde eğitim sisteminde fırsat eşitliği açısından iyileştirme sağlayacaktır (Özer, 2020d; Suna vd., 2020; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020); Dolayısıyla mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitim programlarının güncellenmesinde ana odak, mesleğe özgü spesifik bir eğitim programı mı yoksa akademik ve genel becerilere ağırlık veren bir mesleki eğitim programının mı oluşturulacağıdır. MEB tarafından yapılan güncellemede ikinci yaklaşım tercih edilmiş ve mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitim programlarının revizyonu için kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde eğitim programı güncelleme yaklaşımı açısından diğer eğitim türlerine göre daha zorlu bir süreç gerektirmektedir. Diğer eğitim türlerinden farklı olarak mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitim programı güncellemeleri eğitim verilen mesleki alanların her biri için ayrı ayrı gerçekleştirilmektedir. Her bir meslek alanında o alanla ilgili paydaşlarla işbirliği yapılması ve sürecin koordinasyon içinde

yürütülmesi gerekmektedir. Mesleki ortaöğretim sisteminde 55 alan ve 203 alanda eğitim verildiği düşünüldüğünde, eğitim programı güncellemesinin oldukça kapsamlı ve uzun bir süreç olduğu görülecektir.

Bu çalışmada 2020 yılında güncellenen mesleki ve teknik Anadolu lisesi haftalık ders çizelgelerine ve haftalık ders çizelgeleri doğrultusunda güncellenen çerçeve öğretim programlarına değinilmekte, ayrıca eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin güncellemelerin üst politika belgeleri ile uyumu değerlendirilmektedir. Bu amaçla mesleki ve teknik eğitimde çerçeve öğretim programları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin güncelleme süreçleri detaylı olarak açıklanmaktadır. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitimde eğitim programlarının güncellenmesi için bugüne kadar yapılan çalışmalar da ele alınmaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu öncesi mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitim programları

Sosyoekonomik kalkınma hedeflerindeki yeri ve iş piyasası ile doğrudan bağlantısı nedeniyle mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında bugüne kadar birçok değişim meydana gelmiştir (MEB, 2018b; Özer, 2019b, 2020b). Bu değişimlerin temel amacı mesleki ve teknik eğitimde öğrencilere güncel ve iş piyasası tarafından talep edilen becerileri kazandırabilmek, beceri uyumsuzluklarını ortadan kaldırmak ve mezunların istihdam edilebilirliğini artırmaktır.

Mesleki ve teknik eğitimin iş piyasası ile bağımlı güçlendirerek öğrencilere beklenen becerilerin kazandırılması için öncelikle eğitim programlarının güncellenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, 1946 yılında toplanan ve mesleki ve teknik eğitimin ağırlıklı olarak konu edildiği ‘Üçüncü Milli Eğitim Şurası’nda mesleki ve teknik eğitim veren okulların eğitim programlarının günün koşullarına cevap verecek biçimde ve iş piyasası gereksinimleri de dikkate alınarak geliştirilmesi kararı alınmıştır. Alınan karar, Cumhuriyetin ilk dönemlerinden bu yana mesleki ve teknik eğitimin ulusal gelişimdeki rolüne dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili önemli kararların alındığı 24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan ‘Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası’nda, program geliştirme çalışmalarının araştırma projeleri hâlinde sürdürülmesi kabul edilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 1974). Bu karar ile mesleki ve teknik eğitim kapsamındaki eğitim programlarının güncellenmesi projeler halinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu projeler Endüstriyel Eğitimi Geliştirme ve İşlevsel Yetişkinler Eğitimi Projesi (1975-1979), Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi Projesi (1979-1982), Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (1993-2002) ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirme Projesini (2002-2005) kapsamaktadır. Görüldüğü üzere, mesleki ve teknik eğitimde eğitim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmaları 1946’dan günümüze çeşitli proje başlıkları altında devam etmiştir.

Projeler kapsamında; 2000’li yılların başında mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme kapsamında en köklü değişimin Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirme Projesi (MEGEP) ile yapıldığını söylemek mümkündür (MEB, 2018b). Bu proje ile mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarının öğretim programları modüler eğitim programına dönüştürülmüştür. Farklı sürelerde verilen mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tamamı dört yıl olarak yapılandırılmış ve dokuzuncu sınıfın tüm ortaöğretimde ortak sınıf olması sağlanmıştır.

Bu proje kapsamında meslekler küçük parçalara bölünmüş, sektörde karşılığı olan ve ulusal standardı ve/veya yeterliliği tanımlanmış mesleklerin ortaöğretim kademesinde karşılık bulması amaçlanmıştır. Alan ve dal yapısı getirilmiş, eğitim görülen ilk yılda mesleğe ait temel beceriler kazandırılmaya çalışılmış, daha sonraki yıllarda ise ileri mesleki becerilere odaklanılmıştır. Bu açıdan MEGEP projesi sonrasında Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mesleğe özgü spesifik becerilere odaklanacak şekilde yeniden yapılandırıldığı görülmektedir.

MEGEP ile modüler olarak yapılandırılan eğitim programlarının örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminde hangi ölçüde verimli uygulanabildiği tartışma konusudur. Özellikle modüler eğitime atfedilen esnek yapının gereği olan okul dışı bireysel öğrenmeler, ilgi ve ihtiyaçlara göre modüller arasında seçim yapma ve modül bazlı değerlendirmelerin mevcut sistemle gerçekleştirilmesinde sınırlılıklar yaşanmıştır. Ulusal öğretim programlarının uygulanması, sınıf geçme sistemi ve geleneksel öğretim ortamlarında eğitime devam edilmesi örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminde modüler eğitimin tüm önermeleri ile uygulanmasını kısıtlamaktadır. Tüm bu unsurların bir sonucu olarak modüler uygulamalardan sağlanan yararın sınırlı kaldığı ve mesleki eğitimde eğitim programlarının güncel gereksinimler çerçevesinde güncellenmesi gerekliliği açıkça görülmüştür.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda mesleki ve teknik ortaöğretim nasıl yapılandırılmıştır?
2. Güncellenen mesleki ve teknik ortaöğretim programlarında hangi düzenlemeler yapılmıştır?
 - 2.a. Eğitim verilen alan ve dallarda hangi düzenlemeler yapılmıştır?
 - 2.b. Bölgesel programlarda hangi düzenlemeler yapılmıştır?
 - 2.c. Derslerde hangi düzenlemeler yapılmıştır?
 - 2.d. Temel yetkinlikler ve dijital becerileri desteklemek için hangi düzenlemeler yapılmıştır?
 - 2.e. Öğretim materyallerinde hangi düzenlemeler yapılmıştır?
3. Güncellenen mesleki ve teknik ortaöğretim programları ile üst politika belgelerinde sunulan hedefler arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Bu çalışmada mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminde öğretim programları ve eğitim-öğretim etkinliklerinin güncellenme süreci detaylı olarak incelenmiş, güncellenen programların politika belgeleri ile uyumu değerlendirilmiştir. Verilerin niteliği ve analiz süreci nedeniyle araştırma nitel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Öğretim programları ve etkinliklerin incelenmesi ve politika belgeleriyle uyumunun değerlendirilmesi için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ya da elektronik dokümanlarda yer alan verilerin anlam çıkarmak ve anlayış kazanmak amacıyla detaylı incelemesini içermektedir (Özkan, 2019).

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın amacına yönelik analiz birimini, 11. Kalkınma Planı (2019-2023) ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 02.06.2014 tarihli ve 51 sayılı Kurul kararıyla yayımlanan haftalık ders çizelgesi ve öğretim programı ile TTKB'nin 23/03/2020 tarihli ve 9 sayılı kararı ile onaylanarak 2751 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibari ile uygulamaya konulması planlanan haftalık ders çizelgesi ile birlikte çerçeve öğretim programları analiz birimine dahil edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular üç ana başlık altında sunulmuştur: (i) 2023 Eğitim Vizyonu Işığında Yeni Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programları (ii) Akademik ve Genel Beceriler Odağında Yeniden Tasarlanan Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programlarında Yapılan Düzenlemeler ve (iii) Üst Politika Belgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim Programlarının Yeniden Yapılandırılması.

1. 2023 Eğitim Vizyonu ışığında yeni mesleki ve teknik ortaöğretim programları

Mesleki ve teknik eğitim programlarında güncellemede mesleğe özgü spesifik becerilerden akademik ve genel becerilere daha fazla ağırlık veren ve daha genel mesleki becerilere odaklanan bir mesleki eğitim dönüşümü hedeflenmiştir. Bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyonunda değinilen alan derslerine 9. sınıfta da yer verilmesi dikkate alınmış, ayrıca bu kapsamda UNICEF iş birliği ile “Temel Beceriler Odağında Program Güncelleme” projesi yürütülmüş ve tamamlanmıştır. Program geliştirme çalışmaları aşağıda yer alan AR-GE faaliyetleri ile desteklenmiştir (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü [MTEGM], 2020).

- Mesleki ve teknik eğitim saha ziyaretleri: Farklı illerde bulunan mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile yerinde incelemeler ve görüşmeler yapılmış; çerçeve öğretim programı doğrultusunda atölye uygulamaları, bireysel öğrenme materyali kullanımı, işletmelerde

mesleki eğitim ve staj, seçmeli dersler, yükseköğretime geçiş gibi konularda okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda toplam 14 ilde 23 okula ziyaret gerçekleştirilmiştir.

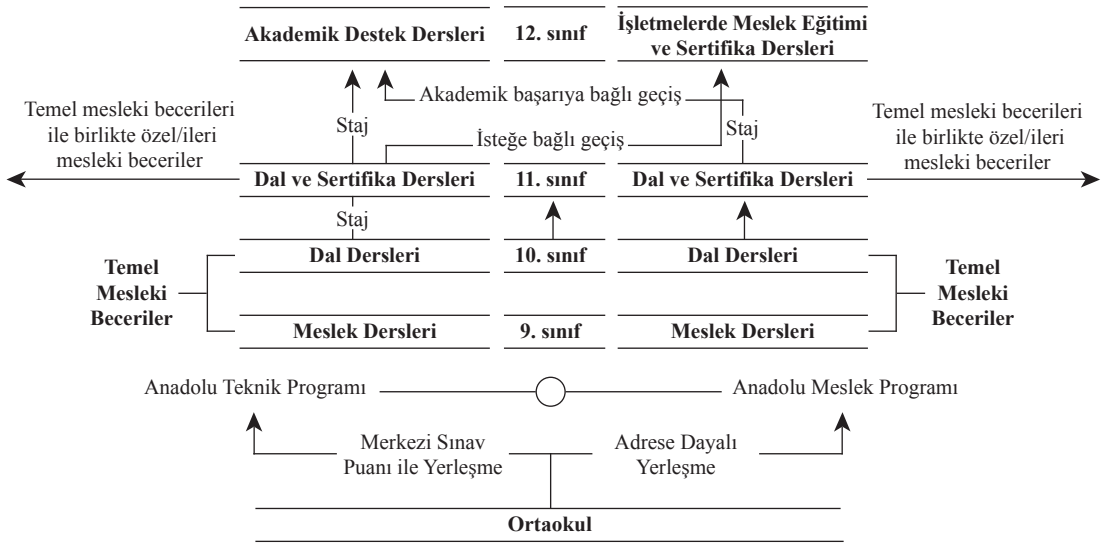
- Sektör temsilcilerinin katılımı: Tüm güncellemelerde ilgili alan ve dal ile ilgili sektör temsilcilerinin güncelleme çalışmalarına aktif katılımları sağlanmıştır.
- Akademisyen görüşleri: Mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştiren Teknoloji Fakültelerinde görev yapan akademisyenlerle görüşülerek mevcut durum ve beklentilerine ilişkin görüşleri alınmıştır.
- Nitel ve nicel araştırma yöntemleri: Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere anket yolu ile mevcut öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüşleri sorulmuş ve yanıt alınan 16.451 öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir. Ankette verilen cevaplar nitel ve nicel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin mesleki ve teknik eğitim programlarında uygulama ağırlığının artırılması, ders çeşitliliğinin azaltılması, öğrenme materyallerinin niteliğinin artırılmasını önemli bulduklarını göstermiştir.
- Saha ziyaretleri, akademisyen görüşleri ve öğretmenlerden alınan geribildirimler doğrultusunda hazırlanan “Temel Beceriler Odağında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programları” Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) ev sahipliğinde MYK Sektör Komitelerinin görüşlerine sunulmuş ve gelen görüşler değerlendirilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan çerçeve öğretim programları ve haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesindeki temel amaçlar şu şekilde özetlenmektedir (MTEGM, 2020):

1. Meslek alanlarını; geniş tabanlı, aktarılabılır ve transfer edilebilir temel mesleki beceriler üzerine inşa etmek,
2. Dar kapsamlı meslekler yerine birden fazla meslek dalına ait becerilerin öğrenciye kazandırılması ile istihdam edilebilirliği artırmak,
3. Aşırı uzmanlaşma yerine akademik ve genel becerilere odaklanmak ve daha fazla uygulama yapma imkânı sağlamak,
4. Eğitim öğretim şartlarını taşıyan işletmelerde iş yeri tabanlı öğrenmeyi yaygınlaştırmak,
5. Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte bölgesel ve bireysel ihtiyaçlara cevap veren sertifikalar ve seçmeli meslek dersleri ile öğrencilere beceri ve yetkinlikler kazandırmak,
6. Anadolu teknik programı öğrencilerinin akademik becerilerini güçlendirmek,

7. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) dikkate alınarak öğrencilere üst bilişsel düşünme becerileri kazandıracak kazanımlara yer vermek,
8. Tüm meslek alanlarındaki öğrencilere yazılım, sosyal medya, e-ticaret gibi dijital becerileri kazandırmak,
9. Mevcut atölye ve laboratuvar donanımlarının daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak,
10. Yeniden tasarlanan öğretim materyalleri ile öğrencilerin daha fazla uygulama yapmasını sağlayacak bir öğrenme iklimi oluşturmak ve
11. Mesleki Gelişim Atölyesi dersi ile 21. yüzyıl becerileri ve tasarım odaklı düşünme yaklaşımı doğrultusunda etkinlik tabanlı uygulamalar ile mesleki gelişimi destekleyecek beceriler kazandırmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen güncelleme çalışmaları tamamlanmış ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 23/03/2020 tarih ve 9 sayılı karar ile 2751 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan haftalık ders çizelgeleri ile yürürlüğe girmiştir. Güncellenen yeni program yapısı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi modeli

Şekil 1’de görüldüğü gibi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde uygulanmakta olan Anadolu teknik programının (ATP) tamamına ortaokul 8. sınıf sonundaki merkezi sınavla, Anadolu meslek programlarına (AMP) ise ya merkezi sınavla ya da ortaöğretim kayıt alanı ile sınavsız yerleştirme yapılmaktadır. Her iki program türünden mezun olanlar eğitimlerine tüm yükse-

köğretim programlarında devam edebilmektedir. Bununla birlikte, öğretim programındaki akademik ağırlığın daha fazla olması nedeniyle ATP öğrencilerinin yükseköğretime geçişinin daha yoğun olması beklenmektedir (Alpaydın, 2018). Şekil 1’de görüldüğü gibi, yeni mesleki ve teknik eğitim modelindeki 12. sınıf yapısı ile birlikte ATP’de akademik becerilere daha fazla yer verilmekte, AMP’de ise uygulamalı mesleki becerilere daha fazla yer verilmektedir.

Yenilenen haftalık ders çizelgelerinde, ATP ve AMP’de haftalık dersler tek bir çizelgede gösterilmiştir. Öğrencilerin 9, 10 ve 11. sınıflarda aynı dersleri aynı sürede ve seviyede almaları planlanmıştır. Her iki programda da 9. sınıfta meslekî alan eğitimi, 10. ve 11. sınıfta meslek alanına bağlı olarak dal eğitimi verilmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde program türüne göre farklılık 12. sınıf seviyesinde sağlanmaktadır. Her iki program türündeki öğrencilerin bu sınıf düzeyinde aldığı ortak dersler Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleridir. ATP’na devam eden öğrencilerin 12. sınıfta ortak derslerin yanı sıra haftada 31 ders saati akademik destek dersleri olarak mezun olmaları sağlanmıştır. AMP kapsamında ise öğrenciler 12. sınıfta ortak derslerin yanı sıra haftada 24 saat (3 gün) işletmelerde mesleki eğitim ile birlikte 7 ders saatinde seçmeli meslek dersleri ve sertifika dersleri almaktadır.

Yapılan yeni düzenleme ile ayrıca iki farklı program türü olan ATP ve AMP arasındaki yatay geçişler daha esnek hale getirilmiştir. 9. sınıfta AMP’ye başlayan öğrenciler, ilgili mevzuat doğrultusunda gerekli akademik başarı şartlarını taşımaları halinde 11. sınıfın sonunda ATP’ye geçiş için başvurabilmektedir. 11. sınıf sonunda ATP’ye geçmeye hak kazanan öğrencilerin bu program kapsamında ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda, Anadolu teknik programına özgü stajlarını yaz tatili döneminde tamamlamaları gerekmektedir. Ayrıca yapılan düzenleme ile Anadolu teknik programına sınav ile yerleşen öğrencilerin 12. sınıfta Anadolu meslek programına geçerek işletmelerde mesleki eğitimi tercih etmeleri süreci kolaylaştırılmıştır.

2. Akademik ve genel beceriler odağında yeniden tasarlanan mesleki ve teknik ortaöğretim programlarında yapılan düzenlemeler

Temel Beceriler Odağında Program Geliştirme Projesi kapsamında mesleki ve teknik Anadolu lisesine ait haftalık ders çizelgeleri, çerçeve öğretim programları, beceri formasyonu, öğretim materyali olmak üzere sistemin önemli parçalarında değişimlere gidilmiştir. Tablo 1’de yer alan bu temalar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo 1. Güncellenen mesleki ve teknik eğitim programlarında değişimler

Temalar	
Eğitim verilen alan ve dallar	<ul style="list-style-type: none"> • 47 alan • 109 dal
Bölgesel programlar	<ul style="list-style-type: none"> • Protokol • Sektör talepleri doğrultusunda açılmaktadır. • Ortak dersler • Meslek dersleri
Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik destek dersleri • Seçmeli dersler • Seçmeli meslek dersleri • Sertifika dersleri • Rehberlik ve yönlendirme
Dijital beceriler	<ul style="list-style-type: none"> • Tüm alanlar • Dijital beceriler sertifikası • Öğretim yapıları
Öğretim materyalleri	<ul style="list-style-type: none"> • Ders kitapları • Uzaktan eğitim videoları • Simülasyon

2.1 Eğitimi verilen alan ve dallar

Mesleki ve teknik Anadolu Liselerinde eğitimi verilen 55 alan 203 dal, Temel Beceriler Odağında Program Güncelleme Projesi kapsamında güncellenmiş, yukarıda değinilen amaçlar doğrultusunda sadeleşmeye gidilmiş ve sonunda mesleki eğitim 47 alan 109 dal olarak güncellenmiştir. Bu güncellenmenin asıl hedefi akademik ve genel becerilere daha fazla yer vererek ve meslek alan kapsamalarını daha fazla genelleştirerek mezunların istihdam edilebilirliğini artırmaktır. Çalışmanın bu aşamasında göz önünde bulundurulmuş kriterler aşağıda ifade edilmiştir (MTEGM, 2020b);

- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine uygun olarak hazırlanan ulusal meslek standartları doğrultusunda 4. seviye üstü mesleklerin yer aldığı dalların kapatılması,
- İstihdam alanı daralan alanların/dalların revizyonu,
- Beceri ortaklığı yüksek olan dalların birleştirilmesi,
- Uluslararası sınıflandırmalar bazında ortaklığı olan alan ve dalların birleştirilmesi,
- İş tabanlı mesleki eğitim sistemine uygunluk gösteren psikomotor becerilerin ağırlıklı olduğu alanların Mesleki Eğitim Merkezleri kapsamına alınması ve
- Ülkemizde sektörün ve istihdamın bir bölge ile sınırlı olduğu dalların bölgesel programlar kapsamına alınmasıdır.

Bu gerekçeler doğrultusunda alan ve dallarda yapılan sadeleştirmelere yönelik bazı örnekler Tablo 2’de verilmiştir. Eğitimi verilen alan ve dallar ile ilgili sadeleştirme ve güncelleme alan/dala ait güncel öğrenci ve öğretmen sayıları, alan/dalın açık olduğu okul sayıları, öğrencilerin eğitim aldığı alanda istihdam durumu, MEB tarafından yayınlanan beceri haritası ile mesleki eğitim haritası, iş piyasası raporları, öğretmen ve sektör görüşleri bir bütün halinde değerlendirilmiştir (MTEGM, 2020b).

Tablo 2. Mesleki ve teknik anadolu liselerinde eğitimi verilen alanlara ait değerlendirme örnekleri

2017	2020
Büro Yönetimi Alanı	
Hukuk Sekreterliği Dalı	
Yönetici Sekreterliği Dalı	Büro Yönetimi Dalı
Ticaret Sekreterliği Dalı	
GEREKÇE: Ortak beceriler istihdam ve çalışma alanının genişletilmesi, dallar arasında beceri oranının beceri haritası verilerine dayalı olarak %50 oranının üstünde olması,	
Makine Teknolojisi Alanı ve Tasarım Teknolojileri Alanı	
Makine Teknolojisi Alanı	
Tasarım Teknolojileri Alanı	Makine ve Tasarım Teknolojisi Alanı
GEREKÇE: Uluslararası tanınırlık bağlamında ISCED-F sınıflamasının baz alınması	
Meteoroloji Alanı	
Meteoroloji Alanı	Kapatıldı
GEREKÇE: Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün lise seviyesinde öğrenci istihdam etmeyeceğine dair görüşü	
Aile ve Tüketici Hizmetleri Alanı	
Çevre Hizmetleri Dalı	Kapatıldı
GEREKÇE: 4. seviye istihdamı olmaması	
Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı	
Organizasyon Sorumlusu Dalı	Kapatıldı
GEREKÇE: 4. seviye üstü meslek yeterlilikleri içermesi	
Denizcilik Alanı	
Balıkçılık ve Su Ürünleri	Bölgesel Programlar
GEREKÇE: Bölgesel ve sektörel olarak sınırlı bir alanı temsil etmesi	

2.2 Bölgesel öncelikler

Mesleki ve teknik eğitimin sunduğu imkânlardan birisi de, eğitim sürecindeki üretim kapasitesi sayesinde bulunduğu bölgenin ihtiyaçlarına cevap verme potansiyeline sahip olmasıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının güncellenmesinde bu potansiyelin daha verimli kullanılabilmesi için de adımlar atılmıştır. Güncellemede mesleki ve teknik ortaöğretim programlarında bölgesel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik iki farklı düzenleme yapılmıştır.

Yapılan düzenlemelerden ilki seçmeli meslek dersleri ile ilgilidir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 10'uncu maddesinin birinci fıkrasının (e) bendinde 2017 yılında yapılan değişiklikle birlikte okul tabanlı program geliştirme uygulamalarına seçmeli dersler kapsamında imkân verilmektedir. Bu fıkra göre; 'öğrencileri girişimcilik ve üretkenliğe yöneltecek, çevrenin ihtiyaç ve özelliklerine uygun yeni seçmeli dersler öğretim programı ve öğretim materyalleri eğitim bölgesindeki zümre öğretmenlerince hazırlanır, il millî eğitim müdürünün onayıyla uygulamaya konur. İlk defa uygulanacak öğretim programlarının bir örneği Bakanlığın ilgili birimine gönderilir' ifadesi ile bu süreç tanımlanmaktadır. Yapılan düzenleme ile sektörün yoğun olarak bulunduğu bir bölgede o mesleki alandaki ih-

tiyaçlara il bazında geliştirilen seçmeli derslerin sertifikasyon sistemine eklenmesi ile cevap verilmesi sağlanmıştır. Örneğin kimya teknolojisi alanında, Isparta ilinde gül endüstrisinden ortaya çıkan bir ihtiyaç doğrultusunda “Gül Yağı ve Kozmetik Ürünleri”nin üretilmesine ilişkin derslerin il bazında ilgili yönetmelik doğrultusunda seçmeli dersler bloğuna konulmasına ve bu derslerin MEB tarafından sertifikalandırılmasına imkân verilmiştir.

Bölgesel önceliklere yer verilmesinde izlenen ikinci yol, eğitim sürecinin sektör temsilcileriyle birlikte yapılandırıldığı ve mezunların istihdamına öncelik verilen programlar açmaktır. Ana hedefi ilgili sektörün insan kaynağı ihtiyacını karşılayacak ve mezunlarının MEB ile protokol yapan kurum ve kuruluşlarca istihdam edilecek okul modelleri geliştirmektir. MEB, iki yıllık süre içinde tüm meslek alanlarında sektör temsilcileri ile işbirliği yapmış ve sektörlerin mesleki ve teknik eğitimde aktif rol almalarına çok büyük önem vermiştir (Özer, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c; Özer ve Suna, 2019, 2020). 2023 Eğitim Vizyonunun ardından öğrencilerine istihdam garantisi ya da istihdam önceliği sunan, süreçlerin sektör temsilcileriyle birlikte yürütüldüğü programların sayısı önemli ölçüde artmıştır. Bu bağlamda Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, İstanbul Sanayi Odası (İSO), İstanbul Ticaret Odası (İTO) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ile yapılan protokol kapsamında İstanbul’da 80 meslek lisesi mükemmeliyet merkezi olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Benzer şekilde MEB, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) ile yaptığı işbirliği çerçevesinde 81 ilin tümünde en az bir tane mesleki ve teknik Anadolu lisesini mükemmeliyet merkezlerine dönüştürme konusunda önemli bir işbirliği adımı atmıştır. Bu okullar sağladığı istihdam imkânları ve yenilenen altyapıları ile öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde tercih edilmiş ve 2019 yılında bu okullara ayrılan kontenjanlarda doluluk oranlarında ciddi artışlar sağlanmıştır.

2.3. Dersler

2020 haftalık ders çizelgesinde ders çeşitliliği artmış, seçmeli meslek dersleri ve akademik destek derslerinin de katılmasıyla öğrencilere daha fazla tercih imkânı sağlanmıştır. Eğitimi verilen alanlarda meslek derslerinde ortaya çıkan bir diğer yapısal değişiklik atölye dersleridir. Daha önce tümüyle modüler ve ayrı dersler olarak verilen uygulama dersleri birleştirilerek öğrencilerin birçok beceriyi birlikte kazanabileceği atölye dersleri oluşturulmuştur.

Daha önce MEGEP projesi kapsamında çerçeve öğretim programları, “mesleki yeterliliklere dayalı modüler sistem” anlayışı temele alınarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma da eğitim verilen alan ve dallara ait öğretim programlarının oluşturulmasında iş ve meslek analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Meslek analizinden elde edilen her bir göreve karşılık programlarda bir ders yer almıştır. Bu yaklaşım mesleki yeterliklerin tekil olarak değerlendirilmesine ve bağlamından kopmasına neden olmuştur. Bu nedenle yenilenen çerçeve öğretim programlarında iş ve meslek analizi sonucu ortaya çıkan uygulama ağırlıklı dersler bütünleştirilerek atölye dersi kapsamında yeniden yapılandırılmıştır (MTEGM, 2020).

2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 9. sınıf seviyesinde yer alan meslek dersleri; bir alanda yer alan tüm dallarda gerekli olan ortak ve temel becerileri içerecek şekilde düzenlenmiştir. 10, 11 ve 12. sınıflar düzeyinde yer alan meslek dersleri ise meslek dallarına ait derslerden oluşmaktadır. Akademik ve genel becerilere daha fazla yer verecek ve daha genel bir mesleki eğitim programı oluşturacak şekilde gerçekleştirilen sadeleştirme ve güncelleme çalışmaları kapsamında yeni çerçeve öğretim programlarında dallarda birden fazla mesleğin birleştirilmesi esas alınmıştır. Bu nedenle bu dersler ağırlıklı olarak öğrencilere birbiri ile ilişkili ve aynı meslek alanı altında sınıflandırılan derslere ait yeterlikleri kazandıracak şekilde organize edilmiştir.

Seçmeli dersler kapsamındaki dersler 2017 çerçeve öğretim programlarında “Talim ve Terbiye Kurulunun Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan kararları doğrultusunda seçmeli dersler tablosundan, öğrenim görülen alan/dallardan veya diğer alan/dallardan seçilecek dersler” (MEGEP, 2017c; s.6) ile tanımlanmaktadır. Güncellenen programlarda seçmeli meslek dersleri kategorisi ile öğrencilere eğitim aldıkları alan ile ilişkilendirilmiş ileri düzey mesleki yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Seçmeli meslek dersleri esnek ve modüler bir yapıda hazırlanmıştır. Bu derslerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ile birlikte güncel bölgesel ihtiyaçlara da cevap vermesi amaçlanmaktadır. Seçmeli meslek dersleri ile doğrudan ilişkili olan bir diğer yenilik ise “sertifikasyon” sisteminin örgün eğitim dahilinde kurulmasıdır. Bir mesleğin bir parçasını veya o mesleğe ait yeni bir teknolojiyi tanımlayan sertifikalara, seçmeli meslek dersleri ile ulaşılması hedeflenmektedir. Bu derslerin belgelendirmesine ilişkin esaslar MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer almakta, dersler, derslere ait kazanımlar ve süreleri içeren paketlere her alanın çerçeve öğretim programında yer verilmektedir (MTEGM, 2020).

Mesleki ve teknik eğitimde yenilenen haftalık ders çizelgelerinde bir diğer yenilik olan ATP’de güçlendirilmiş akademik destek dersleri, öğrencilerin akademik ve genel becerilerini güçlendirme ve bir üst öğrenime geçişlerini kolaylaştırma amacı ile 12. sınıf seviyesinde yer almaktadır. Bu dersler; Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Kimya, Biyoloji, Fizik, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik ve Yabancı Dil dersleri olarak yer almıştır.

2.4. Temel yetkinlikler ve dijital beceriler

Bireylerin istihdam edilebilirliğini artırmak için mesleğe özgü teknik becerilerin yanı sıra dijital beceriler gibi temel yetkinliklerin önemi dönüşen iş piyasası koşullarında giderek daha büyük önem kazanmaktadır (10. Kalkınma Planı, 11. Kalkınma Planı, 2020; CSCENPA, 2007; NCREL, 2003; P21, 2009; OECD,2011; Özer ve Perc, 2020; UNESCO, 2014; Türkiye Yeterlilik Çerçevesi [TYÇ], 2016).

Temel becerilerin, meslekî ve teknik ortaöğretim programlarında yerini alması Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) teklifi üzerine MEGEP kapsamında 2004 yılında hazırlanan Ortak Beceriler Öğrenci Modülü 128 sayılı ve 13.08.2004 tarihli

Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB) kararı ile çerçeve öğretim programlarına yerleştirilmesi ile gerçekleşmiştir. Bu modül içinde temel beceriler; iletişim, takım çalışması ve demokratik vatandaşlık başlıkları altında yer almıştır (TTKB, 2004). Ortak Beceriler Öğrenci Modülünde yer alan temel becerilerin daha sonra Meslekî Gelişim dersi ile kazandırılması hedeflenmiştir (Kerkez, 2017).

Güncellenen ortaöğretim programlarında temel yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik olarak Mesleki Gelişim dersi yeniden düzenlenmiştir. Beceri temelli program anlayışına uygun olarak güncellenen bu program öğrenci aktivitesini ifade eden “Mesleki Gelişim Atölyesi” olarak yeniden isimlendirilmiştir. Programda; temel yeterlilikler “temel okuryazarlık”, “sosyoduygusal beceriler”, “üstbilişsel beceriler” olmak üzere üç tema altında kazandırılması hedeflenmektedir. Konu alanları ise; Ahilik ve Meslek Etiği, İş Sağlığı ve Güvenliği, Teknoloji ve Endüstriyel Dönüşüm, Çevre Koruma, Girişimci Fikirler, İş Kurma ve Yürütme, Fikrî ve Sınai Mülkiyet Hakları olmak üzere 7 öğrenme birimi ile ilişkilendirilmiştir.

Anahtar yetkinlikler kapsamında bireylerin sahip olması gereken en önemli temel beceri gruplarından birisi de dijital yetkinliktir. Dijital yetkinliklere atfedilen değer ülkemizde yayımlanan birçok üst politika belgesinde kendisini göstermektedir. Bu belgeler arasında yer alan On Birinci Kalkınma Planı (2023) Hedeflerine Dönük olarak oluşturulan “Dijital Ekonomilerde Meslekler ve Yetkinlikler” çalışma grubunun 11. Kalkınma Planı hedefleri arasında “Dijital ekonomiye yönelik yeni mesleklerin oluşturulması, var olan mesleklerin uyumlaştırılması ve sürdürülmesi için ulusal strateji ve eylem planlarının belirlenmesi” bulunmaktadır (s.41). Özellikle Covid-19 salgını ile mücadele günlerinde okulların kapanması ile hemen hemen tüm ülkelerde uzaktan eğitime geçilmiş, uzaktan eğitimde dijital beceriler çok daha önemli hale gelmiştir (Özer, 2020a, 2020b, 2020c).

2017 yılında uygulamaya konulan çerçeve öğretim programlarında sınırlı alanda yer alan dijital beceriler (MEGEP, 2017), güncellenen çerçeve öğretim programlarında 11. ve 12. sınıflar düzeyinde olmak üzere tüm alan ve dallarda ‘Dijital Beceriler’ sertifikası ile kendine yer bulmuştur. Bu sertifika öğrencilere; programlama (blok tabanlı programlama, robotik, oyun programlama), dijital tasarım (hazır web sayfası oluşturma, animasyon hazırlama) ve sosyal medya (e-ticaret, dijital pazarlama, veri analizi ve grafikler) becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Dijital becerilerin kazandırılmasını hedefleyen bu sertifikanın içeriği sürekli güncellenerek öğrencilerin hızla değişen iş piyasası koşullarına adaptasyonu hedeflenmektedir (MTEGM, 2020).

2.5. Öğretim materyalleri

Akademik ve genel beceriler odağında hazırlanan mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında önemli bir araç olan öğretim materyalleri; “ders kitapları” ve “bilgi- iş ve işlem yaprakları” formatında öğrencilere sunulması amaçlanmaktadır. Bu içeriklerin bütüncül bir şekilde üretiminde; süreç başında ve süreç boyunca eğitim verilen yazarla-

rın ve ilgili diğer uzmanların bir komisyon olarak çalışması hedeflenmektedir. Böylece ulusal bazda tüm öğrencilere sunulan içerikler için bir kalite standardı oluşturabilmek mümkün olacaktır. Meslek derslerinin ilk kez 9. sınıftan başlayacağı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 86 ders kitabının yazılması için 356'sı alan öğretmeni olmak üzere dil uzmanı ve grafik tasarım uzmanı ile birlikte 500'e yakın öğretmen MEB tarafından görevlendirilmiştir.

3. Üst politika belgelerinde mesleki ve teknik eğitim programlarının yeniden yapılandırılması

Mesleki ve teknik ortaöğretim sistemini geliştirmek üzere temeli program geliştirme çalışmalarına dayanan değişikliklerin çıkış noktasını üst politika belgeleri oluşturmaktadır. Bu belgeler arasında; 11. Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu bulunmaktadır. Bu kısımda mesleki ve teknik ortaöğretimde gerçekleştirilen güncelleme ve sadeleştirme çalışmaları sonunda oluşturulan eğitim programlarının üst politika belgeleri ile uyumu incelenmektedir. Tablo 3'te üst politika belgeleri ile mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının yeniden yapılandırılması çalışmaları arasındaki ilişki verilmiştir

Tablo 3. Üst politika belgelerinde mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri

Temalar	Üst Politika Belgesi	İlgili Maddeler
Haftalık Ders Çizelgesi	<ul style="list-style-type: none"> • 11. Kalkınma Planı • 2023 Eğitim Vizyonu 	<p>-Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (11. Kalkınma Planı)</p> <p>-Mesleki eğitimde alan derslerinin 9. sınıfta başlaması sağlanacaktır. (2023 Eğitim Vizyonu)</p>
İş ve işlem yaprakları	<ul style="list-style-type: none"> • 2023 Eğitim Vizyonu 	<p>-Mesleki ve teknik ortaöğretim alan, dal ve modüllerinin içerikleri, öğretim süreleri ve öğretim materyalleri, çocukların ihtiyaçları ve iş hayatının talepleri doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden düzenlenecektir (2023 Eğitim Vizyonu)</p>
Dijital beceriler	<ul style="list-style-type: none"> • 2023 Eğitim Vizyonu 	<p>-Müfredatlar sektörün talep ettiği yetkinliklere uygun olarak geliştirilecek, dijital dönüşüme uygun alan ve dalların açılması sağlanacaktır (2023 Eğitim Vizyonu)</p> <p>-Ortaöğretimde çocuklarımıza sertifikaya dayalı bilişim ve iş dünyasına ilişkin yeterlilikler kazandırılacaktır. (2023 Eğitim Vizyonu)</p>
Sertifikasyon ve seçmeli meslek dersleri	<ul style="list-style-type: none"> • 11. Kalkınma Planı • 2023 Eğitim Vizyonu 	<p>-Ortaöğretimde çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre esnek seçmeli ders setleri yapılandırılacaktır. (2023 Eğitim Vizyonu)</p> <p>-Ortaöğretimde çocuklarımıza sertifikaya dayalı bilişim ve iş dünyasına yönelik yeterlilikler kazandırılacaktır. (2023 Eğitim Vizyonu)</p> <p>-Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (11. Kalkınma Planı)</p>

Tablo 3'te görüldüğü gibi haftalık ders çizelgesindeki yeni tasarım, öğretim materyallerine ilişkin güncelleme, dijital becerilerin programa entegrasyonu, seçmeli meslek dersleri, sertifika programları ve akademik destek dersleri bağlamında 11. Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu ile uyumludur.

2023 Eğitim Vizyonunda yer verilen ve mesleki ortaöğretimin birçok paydaşından gelen ortak bir geribildirim olan öğrencilerin mesleklerine özgü derslerle geç tanışmalarının önüne geçilerek yeni programda meslek derslerinin dokuzuncu sınıfta başlaması sağlanmıştır. Vizyon Belgesinde ifade edilen, programların çocukların ihtiyaçları ve iş hayatının talepleri doğrultusunda güncellenmesi hedefi de gerçekleştirilmiştir. Programların güncellenmesi sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının ve iş dünyasının taleplerinin karşılanması için özel sektör geribildirimleri, saha ziyaretleri ve anketler aracılığıyla birçok paydaştan geribildirim alınması sağlanmıştır. Benzer şekilde programların ulusal meslek standartları ile uyumu gözletilmiş, UNICEF ve MYK ile işbirliği yapılmıştır. Bu bağlamda programların güncellenmesi süreci birçok paydaşın aktif katılımı ile işbirliği içinde yürütülmüştür.

Yeni mesleki ve teknik ortaöğretim programında odaklanılan diğer bir alan da dijital becerilerdir. Güncellenen ATP ve AMP programları, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini güçlendirecek, meslek alanlarındaki yeni teknolojilerine uyumlarını artıracak içerik ve etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve tercihleri doğrultusunda yeni modelde seçebilecekleri dersler ve sertifikasyon dersleri oluşturulmuştur. Ayrıca, her iki program türü arasında geçiş imkânlarının artırılması öğrencilere sunulan seçeneklerin sayısını artırmış, dolayısıyla mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısında esneklik sağlamıştır. Talep eden ve gerekli başarıyı gösteren öğrencilerin birden fazla programda sertifika alarak becerilerini belgelemeleri mümkün olmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde yapılan güncelleme ve sadeleştirme çalışmaları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yeni ortaöğretim programlarında öğrencilere çoklu mesleki becerileri kazandırarak istihdam ve eğitim bağına güçlendiren, sertifikasyona dayalı, uygulama ağırlıklı eğitim programları ile birlikte programlar arasında esnek geçişleri barındıran, özellikle üst öğrenime geçmek isteyen öğrenciler için akademik yetkinlikleri güçlendirmeyi amaçlayan bir eğitim yapısını görmek mümkündür.

Tartışma ve sonuç

Mesleki ve teknik eğitim, ekonomi ve sürdürülebilir büyüme üzerindeki önemli rolü nedeniyle Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana tüm hükümet programlarında eğitimin odak noktasında olmuştur (MEB, 2018b). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin devlet eli ile yapılandırılmaya başlandığı 1927'den bugüne kadar eğitim verilen meslek alanları, haftalık

ders çizelgeleri ve öğretim programlarında çok sayıda değişim ve dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Mesleki eğitimin iş piyasası ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle bu değişimler sivil toplum kuruluşları, kamu ve özel sektör katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Planlı kalkınma dönemi itibarıyla kalkınma planlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve stratejik planlamalarda mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasına yönelik hedefler bulunmaktadır (Özer, Gür ve Çavuşoğlu, 2011).

Mesleki ve teknik ortaöğretimde en büyük yapısal değişiklik Milli Eğitim Şura kararları doğrultusunda 2002 yılında MEGEP ile gerçekleştirilmiş ve bu yapısal düzenleme 2020 yılına kadar devam etmiştir. Ancak bu zaman aralığında hızla yayılan otomasyon ve yapay zekâ teknolojileri üretim ve hizmet sektörlerinde önemli değişimlere yol açmıştır (Acemoğlu ve Resperoto, 2017; Özer ve Perc, 2020). Bu değişim kaçınılmaz olarak iş piyasasında aranan mesleki ve genel bilişsel beceriler üzerinde de önemli bir değişime neden olmuştur. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de iş piyasasına donanımlı insan kaynağı sağlayan mesleki ve teknik eğitimin de yaşanan değişime uyum sağlaması gerekmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin paydaşlarının MEGEP sistemiyle ilgili değerlendirmelerinde alan ve dal bazındaki yapılanmanın iş piyasasının yapısına yeterli uyumu göstermediği ve sistemin yeterli esnekliğe sahip olmadığı sıklıkla ifade edilmektedir. ‘Meslekî Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri’ raporunda teknolojinin hızlı değişimine dayalı olarak sürekli gelişen ve değişen spesifik dal becerilerinin bireylere kazandırılmasının istihdamda esneklik ve değişikliklere uyum gücünü olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir (TİSK, 2004). Hızla dönüşen iş piyasası ihtiyaç duyduğu insan kaynağından akademik ve genel becerilere daha fazla sahip olmasını ve dijital okuryazarlık gibi vazgeçilmez yetkinlikleri talep etmektedir. Dolayısıyla doğrudan mesleğe özgü becerilere odaklanan bir mesleki eğitim sistemi bu becerileri geliştirmek konusunda yetersiz kalabilmekte ve öğrencilere yeterli esnekliği sunamamaktadır. Diğer taraftan yeni iş piyasasında ömür boyu aynı işin ve mesleğin yapılması pek mümkün olmamakta, dolayısıyla iş ve meslekler arası geçişkenliğe imkân veren bir mesleki eğitim, mezunlarının uzun vadeli istihdamına önemli katkı sağlayabilmektedir. Sonuç olarak gelinen noktada ülkeler mesleki eğitim sistemlerini, akademik ve genel becerilere daha fazla ağırlık verecek ve çok spesifik olmaktan ziyade daha genel ve meslekler arası geçişe imkân verecek şekilde yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır (Hanushek et al, 2011; 2017; Özer ve Perc, 2020; Sahlberg, 2007).

2002 yılında MEGEP ile oluşturulan mesleki ve teknik eğitim sistemindeki alan ve dallar incelendiğinde, eğitim programı açısından aralarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen farklı dalların oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin hukuk sekreterliği ile yönetici sekreterliği dallarının öğretim programları arasında yalnız bir dersin farklı olduğu görülmektedir.

Bu durumda neredeyse aynı bilgi ve becerileri kazanan öğrenciler farklı dallardan mezun olmakta ancak bu farklılıkların iş piyasasında anlamlı bir karşılığı bulunmamaktadır. Dahası, MEGEP sonrasında oluşturulan ‘endüstriyel çorap örme’ gibi bazı dalların istihdam alanları oldukça sınırlıdır. Bu durum, ilgili dalı seçen öğrenci sayılarını azaltmakta ve alınan spesifik eğitim öğrencilerin istihdam imkanlarını daraltmaktadır. Yeni güncelleme çalışmalarında eğitim programlarının her bir alan ve dalın diğer alanlarla benzerlik ve farklılıkları detaylı olarak incelenmiş, iş piyasasında karşılığının olup olmadığı dikkate alınmıştır. Öğrencilerin birbiri ile ilişkili dallara ait çoklu mesleki becerilere sahip olması bu anlamda yenilenen mesleki ve teknik eğitim programlarının güçlü yanını oluşturmaktadır.

Güncellenen mesleki ve teknik ortaöğretim programlarında öne çıkan diğer bir konu bölgesel ihtiyaçlara özel bir önem vermesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim, eğitim sürecinde yapılan üretimler ile yakın bölgelerde ihtiyaç duyulan birçok ürün ve hizmeti üretme kapasitesine sahiptir. Türkiye’deki bölgesel farklar düşünüldüğünde, ihtiyaç duyulan hizmet ve ürünlerin de bölgelere göre değişebilmekte ve dolayısıyla mesleki ortaöğretim kurumlarının bu ihtiyaçlara cevap vermesi gerekmektedir. On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) kapsamındaki ‘Mesleki Eğitimde Niteliğin Arttırılması Çalışma Grubu Raporu’nda yer alan ‘öğretmenlerin müfredatta esneklik önerme veya yapma imkânına sahip olmaması önemli bir sorundur’ ifadesi de bu soruna işaret etmektedir. Bölgesel ihtiyaçların istihdam piyasasının taleplerinde ortaya çıkaracağı değişikliğin arz tarafında karşılığını bulabilmesi için ilgili bölgelerdeki meslek okullarının programlarında esnekliklere izin veren yaklaşımların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Yenilenen haftalık ders çizelgeleri ve bölgesel programlar ile bölgesel düzeydeki ihtiyaçlara mesleki eğitim aracılığıyla cevap verilebilmesi hedeflenmiştir. 2019 yılında oluşturulan Türkiye’nin Meslek Haritası da mesleki ve teknik eğitimin bölgesel ihtiyaçlara cevap vermesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu harita sayesinde üretim alanları ve istihdam alanları il düzeyinde izlenebilmekte, dolayısıyla belirli bir il veya bölgede ihtiyaç duyulabilecek eğitim planlaması veriye dayalı olarak belirlenebilmektedir.

Eğitim-istihdam bağıını güçlendirmesinde; eğitimi verilen alan ve dalların sektörel gerçeklere, birey ve toplum ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde belirlenmesi, bölgesel ihtiyaçlara yanıt veren esnek bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulması esas teşkil etmektedir (Özer, 2018, 2019a, 2019b). Mesleki ve teknik eğitimde 2023 Eğitim Vizyonu ve 11. Kalkınma Planı çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların amacına ulaşmasında destekleyici rol oynayan program geliştirme çalışmaları ile ortaya konulan program ve öğretim materyalleri öğrencilere kazandırılması planlanan yetkinlikler için somut araçlardır. Yapılan güncelleme çalışmasının üst politika belgeleri olan 2023 Eğitim Vizyonu ve 11. Kalkınma Planındaki hedeflerle uyum içinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Güncelleme çalışmalarında tüm paydaşların görüş ve önerileri dikkate alınmış, dolayısıyla uzun zamandır talep edilen dönüşümler büyük bir mutabakat ile gerçekleştirilmiştir.

Son iki yılda yapılan iyileştirmeler ile başarılı öğrencilerin de tercihi haline gelen mesleki ve teknik ortaöğretimin yenilenen eğitim programları ile öğrencilerin motivasyonunu artırması beklenmektedir. Güncellenen eğitim programlarında öğrencilerin mesleki derslerle daha erken tanışmaları ve iş piyasasının talep ettiği güncel becerileri kazanmalarının dolaylı olarak öğrenci terkininin azaltılmasına da katkı sağlaması beklenmektedir. Ulusal meslek standartları ile uyumlu hale getirilen mesleki ve teknik ortaöğretimin, mezunların istihdam edilebilirliğine daha fazla destek olacaktır. Mesleki becerilerin yanında ağırlığı artan akademik ve genel beceriler sayesinde mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri farklı alanlarda daha kolay uzmanlaşabilecek ve iş piyasasında değişen koşullara hızla adapte olabileceklerdir.

Etik: Bu makalede etik onay almayı gerektirecek bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Acemoğlu, D. ve Restrepo, P. (2018). *Artificial intelligence, automation and work*. NBER Working Paper No. 24196. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Ackerman, D. S. ve Hu, J. (2011). Effect of type of curriculum on educational outcomes and motivation among marketing students with different learning styles. *Journal of Marketing Education*, 33(3), 273–284.
- Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiye'sinde eğitim*. İstanbul: İLKE Kültür Eğitim Derneği.
- Bagale, S. (2015). Technical education and vocational training for sustainable development. *Journal of Training and Development*, 1, 15-20.
- Chalupa, M. R. (1992). Critical thinking: Getting minds to work. *Business Education Forum*, 47, 1, 21-24.
- Cong, S. ve Wang, X. (2012). A perspective on technical and vocational education and training. In: Zeng D. (eds) *Advances in computer science and engineering. Advances in intelligent and soft computing, vol 141*. Berlin: Heidelberg.
- CSCNEPA (2007). *Developing a twenty-first century school curriculum for all Australian students*. http://www.acsa.edu.au/pages/images/CSCNEPA_paper_June087.pdf sayfasından Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. (21.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum Improvement: Decision making and process*. (6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- DPT (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. Ankara: DPT
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. ve & Zhang, L. (2011). *General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle*. NBER Working Paper 17504. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A. (2012). *Dual education: Europe's secret recipe?* CESifo Forum, 13(3), 29–34
- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Woessman, L. ve Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor market outcomes over the life-cycle. *The Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- Kerkez, B. (2020). *Temel Becerileri Odağında Program Geliştirme*. Program Geliştirme Çalıştayı Sunumu
- Kesici Çalışkan, H. (2015). Technological change and economic growth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 649-654.

- Manpower Group (2012). Yetenek Açığı Araştırması: Türkiye. <http://www.manpower.com.tr/icerik.asp?z=49>
- MEB (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB (2018b). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1. Ankara: MEB.
- MEGEP (2006). Öğretim programları ve modüller öğretim uygulama kılavuzu. Mayıs 2020 tarihinde http://atakentasm1.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/15/745951/dosyalar/2017_06/16002131_ogretmen_kitap.pdf adresinden erişildi.
- MEGEP (2017). Adalet Alanı Çerçeve Öğretim Programı. [http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF%20\(2015-2016\)/10%20%C3%87%C3%96P/ADALET_%C3%87%C3%96P_10.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF%20(2015-2016)/10%20%C3%87%C3%96P/ADALET_%C3%87%C3%96P_10.pdf). Sayfasından alındı.
- METEK (2015). *Mesleki teknik eğitimde iş ve meslek analizine dayalı modüler yapıda program geliştirme kılavuzu*. Mayıs 2020 tarihinde <http://metek.meb.gov.tr/index.php/en/component-s/training> adresinden erişildi.
- Mouzakitis, G. S. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3914–3920.
- MTEGM (2020). *Temel beceriler odağında program geliştirme*. MTEGM Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı Arşivi. Yayınlanmamış Rapor
- MTEGM (2014). *Strateji belgesi: Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*. Mayıs 2020 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> adresinden erişildi.
- North Central Regional Educational Laboratory, North Central Regional Technology in Education Consortium & The Metiri Group (NCEL) (2003). *Gauge 21st century skills for 21st century learners*. <http://www.ncrel.org/engauge> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Education Working Papers, 41.
- Özer, M., Çavuşoğlu, A. ve Gür, B. S. (2011). Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000’li yıllar. In B. S. Gür (Ed.), 2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim (pp. 163- 192). İstanbul: Meydan.
- Özer, M. (2018). The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425–435.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1–19.

- Özer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1–11.
- Özer, M. (2020a). Vocational education and training as “a friend in need” during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020b). The Contribution of the Strengthened Capacity of Vocational Education and Training System in Turkey to the Fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, doi:/10.2399/yod.20.726951.
- Özer, M. (2020c). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124–1129.
- Özer, M. (2020d). What does PISA tell us about performance of education systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. ve Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities*, 10(20), 165–192.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558–569.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem A.
- Park, M. G. (2005). *Building human resource highways through vocational training*. Vocational Content in Mass Higher Education? Responses to the Challenges of the Labour Market and the Work-Place. Retrieved from https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/8-Park.pdf
- Partnership for 21st Century Skills (P21) (2009). *Framework for 21st century learning*. www.p21.org. adresinden erişilmiştir.
- Perc, M., Ozer, M. ve Hojnik, J. (2019). Social and juristic challenges of artificial intelligence. *Palgrave Communication*, 5, 61.
- Sahlberg, P. (2007). *Secondary education in OECD countries: Common challenges, differing solutions*. Torino, Italy: European Training Foundation.

- Solga, H., Protsch, P., Ebner, C. ve Brzinsky-Fay, C. (2014). *The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strength, and challenges*. WZB Discussion Paper SP-I-2014-502.
- Stratton, L. S., Reimer, D., Gupta, N. D. ve Holm, A. (2017). *Modeling enrollment in and completion of vocational education: The role of cognitive and non-cognitive skills by program type*. IZA Institute of Labor Economics, Discussion Paper Series No: 10741.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M. ve Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, doi:10.26650/JECS2020-0034.
- Suna, H. E., Tanberkan, H. ve Özer, M. (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1); 76-97.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World
- Tabbron, G. ve Yang, J. (1998): The interaction between technical and vocational education and training (tv et) and economic development in advanced countries. *International Journal of Educational Development*, 17(3), 323-334.
- Tan-Şişman, G. ve Karsantık, Y. (2017). An investigation of the curriculum development process in Singapore and Turkey regarding administrative structure and reforms [Singapur ve Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin yönetsel yapı ve reformlar açısından incelenmesi]. *26.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, 20-23 Nisan, 2017*
- Thomas, R. G. (1992). *Cognitive theory-based teaching and learning in vocational education*. Information Series No. 349. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (ED 345 109).
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,156-169
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi-TYÇ (2016). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tyler, W. R. (1993). *Basic principles of curriculum and instruction*. USA: The University of Chicago Press.
- UNESCO & ILO (2002). *Technical and vocational education and training for the twenty-first century: UNESCO and ILO Recommendations*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. EFA Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf> sayfasından erişilmiştir.

A New Step for Paradigm Shift in the Vocational and Technical Secondary Education in Turkey: The Revision of Education Programs

Extended Abstract

Vocational education and training (VET) has a crucial role in economic development and supplying the human resource that labor market needs. Ability of VET systems to maintain their function effectively depends on their capacity to adapt to the changes in global scale. The use of automation and artificial intelligence technologies has been accelerated in many sectors, and this has led to major changes in skills that are needed by labor market. Consequently, VET systems have been revised in many countries in a way that they focus on the academic and general skills with a broader field of education to respond to the mentioned changes.

Ministry of National Education (MoNE) has emphasized the VET in Education Vision 2023, and since then, a paradigm shift has begun for VET at secondary education level in Turkey. Revision of the education programs in VET is one of the important aspects of this transformation. In this regard, MoNE started a comprehensive project to revise the education programs in line with the labor market and global changes in VET. As a result of this project, the weekly course schedules and education programs of vocational and technical Anatolian high schools (VTAHs) has been updated. This study aimed to examine the revised VET education programs in detail, and review the coherency between the revisions and aims in the policy papers. The study is designed in qualitative approach and document analysis procedure is used.

Results show that the revisions lead to major structural changes in VET education programs in accordance with the labor market and global changes in VET systems. In this context, the revisions have been in cooperation with the active participations of all stakeholders, and realized through a project supported by UNICEF. Firstly, it is aimed to improve the general, academic and digital skills of VET students. Within this frame, ‘socioemotional skills’, ‘metacognition skills’ and ‘fundamental skills’ have been added to current courses of communication, interpersonal skills, teamwork and democratic citizenship. ‘Certificate of digital skills’ has been added to education programs in 11th and 12th grades to improve the digital competencies of VET students in all vocational fields. The number of academic courses has been increased largely in the education programs of 12th grade. Additionally, students can take their vocational courses in their first year (9th grade), and thus they have the chance to experience their vocational field earlier. Concurrently, the revision process of the education materials has been started by MoNE

Secondly, current vocational fields and branches have been also reviewed based on differences in education programs and the employability of their graduates in labor market. Fields and branches with almost identical education programs have been combined. The vocational fields and branches with quite specific vocational skills and limited employability opportunities have been combined with related fields and branches. The necessary simplification has been achieved with the revision, and it has been decided that VET would be provided within 47 fields and 109 branches instead of 55 fields and 203 branches. Additionally, the mobility between programs and certification for multiple programs have been eased and elasticized.

Thirdly, the coherence between these revisions and the objectives in policy papers has been evaluated. In this regard, the relationship between the mentioned revisions and objectives in Education Vision 2023 and 11th Development Plan have been considered. It is seen that objectives in both policy papers focus on supporting the VET students' general, academic and digital skills, providing flexible options for students' preferences, building a strong relationship between education and labor market, and improving the employability of graduates. The additional courses to improve the multiple skills of students and the certificates for digital skills are the steps that have been taken in line with these purposes. Additionally, revised vocational fields and branches based on the current needs of labor market and an increased number of academic courses will support the employability of VET graduates. In this perspective, the outputs of comprehensive revision correspond to the aims of policy papers.

Consequently, the revised VET education programs have capability to raise the adaptable and multi-skilled VET students who are needed by labor-market. Therefore, students can become familiar with vocations they selected much sooner, and they can have more flexibility between the programs and courses. Vocational fields and branches have been revised in order to maximize the employability of VET graduates. Accordingly, this revision has the potential to create a more flexible VET system, and result in an increase in students' motivation and employability in long term.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Biyostatistik Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği

Student Attitudes towards Biostatistics Course:
The Case of Yuzuncu Yil University

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Sadi ELASAN
Sıddık KESKİN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Biyostatistik Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği

Sadi ELASAN¹

Sıddık KESKİN²

Öz: Üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarındaki öğrencilerin istatistik dersine karşı korku, endişe, sevmeme benzeri önyargıları ve olumsuz tutumları gelecekte bazı akademik eksikliklere yol açabilmektedir. Benzer şekilde biyoistatistik dersi, tüm sağlık alanlarında; araştırma tasarlama, uygulanma, istatistik analizlerin yapılması, bulguların yorumlanması ve kaliteli bilimsel yayınların üretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu derse ilişkin görüş ve tutumların öğretim elemanı tarafından bilinmesi; bu dersi alan öğrencilerin biyoistatistik dersini daha iyi anlamalarına, dersi severek işlemelerine katkı sunacaktır. Öğrencilerin biyoistatistik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi bünyesindeki Tıp Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Sağlık Yüksek Okulu ve Lisansüstü bölümlerinde kayıtlı 420 öğrenciye uygulanan anketlerden elde edilen veri seti kullanılmıştır. Derse yönelik tutumu ölçmek amacıyla 1-5 arası likert puanlar istatistiki karşılaştırma testleri ile incelenmiştir. Biyoistatistik dersine yönelik tutum sorularına verilen cevaplara göre tutum puanları hesaplanmış ve bu veriler faktör analizine tabi tutulmuştur (KMO %90.1; $p < 0.001$). Biyoistatistik dersinin genel olarak sevildiği ancak diğer alan derslerine göre zor bir ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kişisel bilgilere göre; öğrencinin “Anne-Baba Beraberlik Durumu, Haftalık Biyoistatistik Ders Saati ve Okul Bitince Hedefine” göre tutum puanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Biyoistatistik dersinin öğrencilere daha fazla sevdirmesi ve öğretim elemanları tarafından kolay/zevкли şekilde işlenmesi ve öğrencilerin istatistik bulguları kolayca yorumlayabilmesinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, biyoistatistiğin üniversitede zorunlu ders olmaması durumunda bile öğrencilerin bu derse girme isteklerinin pekiştirilmesi açısından öğretim elemanlarının daha fazla çaba göstermesi önerilmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, dersin daha iyi öğretilmesine ve öğrencilerin olumsuz tutumlarının düzeltilmesine ve dolayısıyla üniversitenin genel eğitim kalitesinin de artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

Anahtar kelimeler: Biyoistatistik dersi, Biyoistatistik dersi tutumu, Eğitim kalitesi.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 04.02.2020; *Revizyon Tarihi:* 24.03.2020; *Kabul Tarihi:* 30.03.2020

Kaynakça Gösterimi:

Elasan, S. & Keskin, S. (2020). Biyoistatistik Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 27-38.

1) Öğr. Gör. Dr., Biyoistatistik AD, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi, Van, Türkiye, sadielasan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3149-6462, Correspondence Author

2) Prof. Dr., Biyoistatistik AD, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi, Van, Türkiye, skeskin973@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9355-6558

Giriş

Sağlık alanlarında Biyoistatistik bilgisine olan gereksinimin oldukça fazla olmasından dolayı, “bu alanda eğitim alan öğrencilerin olumsuz tutumlarının giderilmesi” büyük önem arz etmektedir. Bu problemin çözülmesi, öğrencilerin biyoistatistik dersine yönelik olumsuz tutumlarının olumlu şekilde düzeltilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretim elemanlarının bu konuda daha duyarlı ve etkili olması sağlanacaktır. Böylece derse yönelik olumsuz tutumların olumluya çevrilmesi, üniversitelerin genel eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

Üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında eğitim gören öğrenciler açısından istatistik dersi önem teşkil etmektedir. Bu öğrencilerin istatistik dersinde alacakları bilgi ve tecrübeleri iş hayatındaki başarılarını etkileyebilmektedir. Ancak öğrencilerin bu derse karşı; korku, endişe, sevmeme gibi önyargıları ve olumsuz tutumları gelecekte akademik anlamda bazı eksikliklere yol açabilmektedir. Benzer şekilde biyoistatistik bilgisi, tüm sağlık alanlarında; araştırmanın planlanması, uygulanması, istatistiki analizlerin yapılması, elde edilen sonuçların yorumlanması ve kaliteli akademik yayınlar üretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Sağlık ve tıp alanlarında biyoistatistik bilgisine fazlaca gereksinim duyulduğundan, öğrencilerin olumsuz tutum ve davranış problemlerinin giderilmesi önemli olmaktadır. Dolayısıyla bu derse ilişkin görüş ve tutumların öğretim elemanı tarafından bilinmesi (dönüt alınması), bu dersi alan öğrencilerin biyoistatistik dersini daha iyi anlamalarına, dersi severek işlemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca biyoistatistik dersine yönelik tutumun belirlenmesi bakımından, öğrencilerin kişisel özelliklerinin etkisinin de incelenmesi yararlı olacaktır.

Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin istatistiğe ve Biyoistatistiğe yönelik korku, endişe, hoşlanmama gibi önyargıları ve olumsuz tutumları, araştırmacılar tarafından halen incelenen konular arasındadır. İstatistik, tüm bilimler bünyesinde yer edinebilmiş, geniş uygulama alanına sahip disiplinler arası bir bilimdir (Wise, 1985; Onwuegbuzie, 2000; Baloğlu, 2001; Mils, 2004). Özellikle sağlık bilimlerindeki bilimsel çalışmalarda; deneysel verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi ve sonuçlarının yorumlanması aşamalarında, istatistiki bir çok hatanın ve eksikliğin olduğu tespit edilmektedir (Ocakoğlu vd., 2015; Suner ve Ersoy, 2017). Dolayısıyla sağlık ve tıp bilimlerinde biyoistatistik bilimine fazlaca ihtiyaç duyulduğundan, öğrencilerin bu derse yönelik olumsuz algılarının ve problemlerinin giderilmesi büyük önem arz etmektedir. Eltantawi (2009), tarafından yapılan bir çalışmada, tıbbi çalışmalarda ve bilimsel literatürün değerlendirilmesinde biyoistatistik biliminin önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, sağlık alanındaki bilimsel çalışmaların temelinde doğru istatistik yöntemlerin kullanılması yer almaktadır. Üniversitelerin sağlık alanında okuyan lisans ve lisansüstü öğrencileri, alanlarına ilişkin kararlar verirken, yayınlanmış bilimsel makalelerden de faydalanmaktadırlar. Bu çalışmalarda, doğru ve uygun istatistik yöntemlerin kullanıldığını belirleyebilmek, ilgili çalışmanın geçerlik-güvenirliklerini sorgulayabilmek benzer veya

farklı yeni çalışmalar planlayabilmek açısından istatistik/biyostatistik bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Ambrosano ve ark., 2004; Okeh, 2009; Holman ve ark., 2014). Dolayısıyla, tüm sağlık bilimleri eğitim süreçlerinde bulunan biyoistatistik dersi, öğrencilerin mezuniyet sonrasında sıklıkla kullanabilecekleri istatistik bilgisinin yapı taşı oluşturacaktır.

Bu çalışmada, öğrencilerin biyoistatistik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerin, biyoistatistik dersine karşı tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Gereç ve yöntem

“Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrencilerinin Biyoistatistik Dersine Yönelik Tutumları”nın belirlenmesi amacıyla 420 öğrenciye uygulanmış anketlerden elde edilen, tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1’de verilen veri seti kullanılmıştır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulunun 15/05/2019 tarih ve 2019/05-04 sayılı etik onay kararı ile etik onay alınmıştır. Bu veri setinden; ikisi sürekli yapıda olmak üzere toplam 11 adet değişken seçilmiştir. Veri setindeki öğrencilerin yaş ortalaması 21.3’tür. Derse Yönelik Tutum (1-5 arası) puan ortalaması 3.28’dir. Ankete katılan öğrencilerin %45.5’i erkek, %54.5’i kadındır. Çalışmanın örneklemi; Tıp Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Sağlık Yüksek Okulu Lisans öğrencileri ve sağlık alanlarındaki Lisansüstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Derse yönelik tutum puan ortalamalarına bakıldığında; öğrencilerin %34.5’i düşük (≤ 3 puan) ve 65,5’i yüksek (>3 puan) tutuma sahip olduğu gözlenmiştir. Çalışmada kullanılan sürekli ve kategorik değişkenler ile bunlara ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans, yüzde) Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Çalışmada ele alınan değişkenler ve tanımlayıcı istatistikleri

		Ort.	Std. Sap.
Yaş		21.33	3.49
Derse Yönelik Tutum Puanı		3.28	0.72
		n	%
Cinsiyet	Erkek	191	45.5
	Kadın	229	54.5
Okul/Bölüm	Tıp Fakültesi	47	11.2
	Eczacılık Fakültesi	70	16.7
	Veteriner Fakültesi	98	23.3
	Sağlık Yüksek Okulu	168	40.0
Bölümden Memnuniyet	Lisans Üstü Öğrencisi	37	8.8
	Evet	254	60.5
	Hayır	65	15.5
Burs Durumu	Kararsız	101	24.0
	Evet	229	54.5
	Hayır	191	45.5
Anne-Baba	Birlikte	390	92.9
	Boşanmış veya Ayrı	8	1.9
	Biri veya İkisi Vefat	22	5.2
Medeni Durum	Evli	27	6.4
	Bekar	393	93.6
Haftada kaç saat Biyoistatistik Dersi alıyor?	2 Saat	180	42.9
	3 Saat	174	41.4
	4+ Saat	66	15.7
Okul bitince hedefiniz	Mesleğimi Yapmak	219	52.1
	Kendi İşimi Kurmak	85	20.2
	Akademisyen Olmak	116	27.6
Ders Yönelik Tutumu	Düşük (≤ 3 puan)	145	34.5
	Yüksek (> 3 puan)	275	65.5

Çalışmada; örnek genişliğini hesaplamada Power (Testin Gücü) en az 0.80 ve Tip-1 Hata 0.05 alınarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü için; “ana kitle oranlarına dayalı kümelendirilmemiş tek aşamalı rastgele olasılıklı örnekleme” yöntemi kullanılarak $n=384$ birey hesaplanmıştır. Ancak örneklem sayısını güvence altına almak adına birimlerdeki örneklem sayısı artırılarak 420 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmadaki sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler; Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum olarak ifade edilirken; kategorik değişkenler için Sayı (n), Yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Çalışmadaki sürekli değişkenin (ortalama puanın) normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ($n>50$) ve Skewness-Kurtosis testleri ile bakılmış, bu değişkenin normal dağıldığından dolayı parametrik testler uygulanmıştır. Anket tutum sorularının faktör analizine uygunluğu Bartlett testi ile değerlendirilerek KMO testi ile anket sorularının tutarlılığı incelenmiştir. Anket tutum sorularının güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach’s Alfa katsayısı 0.883 bulunarak, ders tutum sorularının güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Tutum sorularının toplam puanları dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Ka-

tegorik verilere göre ölçüm ortalamalarını karşılaştırmada Bağımsız T-testi veya Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizini takiben farklı grupları belirlemede Duncan testi kullanılmıştır. Ölçümler arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede ise Ki-kare testi kullanılmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi (α) %5 olarak alınmış, hesaplamalar için SPSS (IBM SPSS for Windows, ver.25) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Biyoistatistik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Biyoistatistik dersine yönelik tutum sorularına verilen cevapların dağılımı (%)

	1	2	3	4	5
Biyoistatistik dersini seviyorum	8.8	12.4	18.1	40.7	20.0
Biyoistatistik dersi kolay bir derstir	14.5	29.3	17.1	28.3	10.7
Biyoistatistik dersinden hiç sıkılmam	13.6	27.7	27.0	20.8	11.0
Biyoistatistik dersi beni kaygılandırmıyor	12.6	22.4	22.7	29.4	12.9
Biyoistatistiğin ilgi çekici ve keyifli olduğunu düşünüyorum	11.0	18.4	22.0	32.5	16.2
Zorunlu olmasa da Biyoistatistik dersine girerdim	24.0	22.6	21.2	22.1	10.0
Biyoistatistiğin meslek hayatımda ne işe yarayacağını biliyorum	8.1	7.7	23.2	41.9	19.1
Biyoistatistik mesleki yaşantıma yarar sağlayacaktır	6.9	8.1	21.0	43.1	21.0
Biyoistatistik sadece bilimsel araştırmalarda önemlidir	2.4	13.6	9.0	36.7	38.3
İstatistiğin günlük hayatta da yeri olduğunu düşünüyorum	4.8	5.0	13.1	48.6	28.6
Günlük problemlerin çözümünde istatistikten yararlanılabilir	3.6	9.0	23.6	44.3	19.5
Biyoistatistik dersi günlük olaylara bakış açımı değiştirdi	11.9	19.8	37.1	23.6	7.6
İstatistik bulguları rahatlıkla yorumlayabilecek bilgiye sahibim	9.8	25.2	32.6	25.2	7.1
Biyoistatistiksel kavramları anlamakta zorlanmıyorum	9.3	23.6	22.4	35.0	9.8
Biyoistatistik bütün sağlık alanlarında zorunlu ders olmalıdır	17.9	13.3	24.8	25.7	18.3

1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 2’de “biyoistatistik dersine yönelik tutum sorularına verilen cevapların dağılımı” verilmiştir. Buna göre “Biyoistatistik dersini seviyorum” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (%40.7’si) “Katılıyorum” demiştir. “Biyoistatistik dersi kolay bir derstir” diyenlerin oldukça az olduğu (29.3) gözlenmiştir. “Biyoistatistik dersinden hiç sıkılmam” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (%27.7’si) “Katılmıyorum” demiştir. “Biyoistatistik dersi beni kaygılandırmıyor” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (%29.4’ü) “Katılıyorum” demiştir. “Biyoistatistiğin ilgi çekici ve keyifli olduğunu düşünüyorum” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (%32.5’i) “Katılıyorum” demiştir. “Zorunlu olmasa da Biyoistatistik dersine girerdim” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (%24’ü) “Kesinlikle Katılmıyorum” demiştir. “Biyoistatistiğin meslek hayatımda

ne işe yarayacağını biliyorum” diyenlerin çoğunlukla (41.9) “katılıyorum” cevabını vermiştir. “Biyostatistik sadece bilimsel araştırmalarda önemlidir” diyenlerin çoğunluğu (38.3’ü) “Kesinlikle katılıyorum” demiştir. Benzer şekilde diğer soruların cevaplarına ait dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Biyostatistik dersine yönelik tutum soruları faktör analizine tabi tutulmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile faktör analizinin güvenilirliği test edilmiştir. KMO katsayısı %90.1 ve Bartlett testi anlamlılık düzeyi $p < 0.001$ ’dir. Buna göre yapılan faktör analizi testi yüksek güvenilirlik sağlamaktadır. Bu iki kritere göre bakıldığında, veri setimizin faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Biyoistatistik dersine yönelik tutum sorularına ait faktör analizi sonuçları aşağıdaki gibidir (Tablo 3).

Tablo 3. Biyoistatistik dersine yönelik tutum sorularına ait faktör yük değerleri

	Faktör 1 (Derse İlgi)	Faktör 2 (Kaygı Düzeyi)	Faktör 3 (Dersin Önemi)
Biyostatistik dersini seviyorum	.547		
Biyostatistik dersinden hiç sıkılmam	.560		
Biyostatistiğin ilgi çekici ve keyifli olduğunu düşünüyorum	.677		
Zorunlu olmasa da Biyoistatistik dersine girerdim	.720		
Biyostatistik bütün sağlık alanlarında zorunlu ders olmalıdır	.632		
Biyostatistik dersi kolay bir derstir		.772	
Biyostatistik dersi beni kaygılandırmıyor		.716	
İstatistik bulguları rahatlıkla yorumlayabilecek bilgiye sahibim		.598	
Biyostatistiksel kavramları anlamakta zorlanmıyorum		.571	
Biyostatistiğin meslek hayatımda işe yarayacağını biliyorum			.681
Biyostatistik mesleki yaşantıma yarar sağlayacaktır			.680
Biyostatistik sadece bilimsel araştırmalarda önemlidir			.443
İstatistiğin günlük hayatta da yeri olduğunu düşünüyorum			.811
Günlük problemlerin çözümünde istatistikten yararlanılabilir			.767
Biyostatistik dersi günlük olaylara bakış açımı değiştirdi			.591

Döndürme Yöntemi: Varimax

Tablo 3’te “özdeğer istatistiği” ve “faktörlerin varyansı açıklama güçleri” verilmiştir. Çalışmada, başlangıçtaki özdeğer istatistiği anlamlı olan faktörler belirlenmiştir. Özdeğer istatistiği 1’den büyük olan üç faktör söz konusudur. Birinci faktör toplam varyansın %38.93’ünü açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler birlikte toplam varyansın %48.86’sını açıklamaktadır. Üç faktör birlikte toplam varyansın %56.42’sini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda soruları üç faktör düzeyinde anlamlı bir şekilde toplanarak anket soruları (madde-leri) gruplandırmıştır.

Tablo 4. Kişisel bilgilere göre derse yönelik tutum puanlarının karşılaştırma sonuçları

		Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	p		
Derse Yönelik Tutum Puanı	Cinsiyet	Erkek	3.34	.75	1.40	5.00	.125	
		Kadın	3.23	.69	1.30	5.00		
	Okul/Bölüm	Tıp Fak.	3.24	.88	1.40	5.00		.635
		Ecz. Fak.	3.24	.52	1.90	4.50		
		Vet. Fak.	3.32	.70	1.60	5.00		
		SYO	3.26	.78	1.30	5.00		
	Bölümden Memnuniyet	Lisans Üstü	3.44	.61	2.20	4.70	.642	
		Evet	3.26	.69	1.30	5.00		
		Hayır	3.36	.87	1.50	5.00		
	Burs Durumu	Kararsız	3.28	.68	1.80	5.00	.458	
		Evet	3.26	.70	1.50	5.00		
	Anne-Baba	Hayır	3.31	.74	1.30	5.00	.048	
		Birlikte	3.28a	.72	1.30	5.00		
	Medeni Durum	Boşanmış veya Ayrı	2.79b	.70	1.70	3.70	.983	
		Biri veya ikisi Vefat	3.51a	.63	2.40	4.70		
	Haftada kaç saat	Evli	3.29	.66	1.90	4.70	.050	
		Bekar	3.28	.72	1.30	5.00		
	Biyostatistik Dersi alıyor?	2 Saat	3.19b	.67	1.30	5.00	.013	
		3 Saat	3.32ab	.73	1.50	5.00		
	Okul bitince Hedefiniz	4+ Saat	3.42a	.79	1.40	5.00	.013	
Mesleğimi Yapmak		3.21b	.72	1.30	5.00			
Kendi İşimi Kurmak		3.25b	.70	1.70	5.00			
	Akademisyen Olmak	3.45a	.72	0.70	5.00			

a, b, c: Kategoriler arası farkı gösterir (Duncan testi)

Tablo 4'te "kişisel bilgilere göre derse yönelik tutum puanlarının karşılaştırma sonuçları" verilmiştir. Buna göre; "derse yönelik tutum puanlarında, Cinsiyete göre" istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$). Benzer şekilde, "Okula, Bölümden Memnuniyete, Burs Durumuna ve Medeni Duruma" göre de derse yönelik tutum puanlarında istatistik olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Bunun aksine; "derse yönelik tutum puanlarında, öğrencinin Anne-Baba beraberliğine göre" istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Buna göre, anne-babası boşanmış olanların derse yönelik tutum puanları daha düşük çıkarak farkı oluşturmaktadır. Benzer şekilde, "derse yönelik tutum puanlarında, öğrencinin Haftalık Biyoistatistik Ders Saatine göre" istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Buna göre, haftalık ders saati arttıkça derse yönelik tutum puanları da artmaktadır. Yine, "derse yönelik tutum puanlarında, öğrencinin Okul Bitince Hedefine göre" istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre bakıldığında, Akademisyen olmak isteyen öğrencilerin derse yönelik tutum puanları daha yüksek bulunarak diğerlerinden farkı oluşturmaktadır.

Sonuç

Üniversite öğrencilerinin biyoistatistik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, biyoistatistik dersinin genel olarak sevildiği ancak diğer alan derslerine göre zor bir ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine biyoistatistik dersine karşı kaygı düzeyinin düşük olduğu, keyifli bir ders olduğu, biyoistatistiğin mesleki ve bilimsel araştırmalar-

da önemli olduğu gözlenmiştir. Ancak genel olarak, biyoistatistik dersinin kolay olmadığı ve üniversitede zorunlu olmaması durumunda bu derse girmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, biyoistatistik dersinin bütün sağlık alanlarında zorunlu ortak ders olması görüşü ön plana çıkmıştır. Buna göre biyoistatistik dersinin öğrencilere daha fazla sevdirilmesi, öğretim elemanları tarafından daha kolay/zevкли şekilde işlenmesi, istatistik bulguların yorumlanması konusunda öğrencilerin daha fazla bilgi sahibi olmasının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Yine biyoistatistik dersinin bilimsel/akademik öneminin öğrencilere benimsetilmesinin yanında, mesleki ve genel kültür açısından da önemine yer verilmesi, öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin, biyoistatistiğin üniversitede zorunlu ders olmaması durumunda bile öğrencilerin bu derse girme isteklerinin pekiştirilmesi açısından öğretim elemanlarının daha fazla çaba göstermesi önerilmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin cinsiyet faktörü, biyoistatistik dersine yönelik tutum puanları üzerinde etkili olmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde okudukları okul/bölüm de tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Yine öğrencilerin okudukları bölümden memnuniyet düzeyleri, burs durumları, medeni durumları da biyoistatistik dersine yönelik tutum puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın anne-babası boşanmış veya ayrı olanların biyoistatistik dersine yönelik tutum puanları çok düşüktür. Öğrencilerin haftada aldıkları biyoistatistik ders saati arttıkça biyoistatistik dersine yönelik tutum puanlarının da artış gösterdiği gözlenmiştir. Bu karşılaştırma sonucuna göre; öğrencilerin bölümdeki zorunlu biyoistatistik ders saatinin artırılmasının bu derse yönelik tutumlarının yükselmesine yardımcı olacaktır. Öğrencilerin okul bitince hedefleri, biyoistatistik dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı şekilde etkili bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerden akademisyen olmak isteyenlerin biyoistatistik dersine yönelik tutum puanları daha yüksek bulunmuştur.

Özet olarak; üniversitelerin lisans-lisansüstü programlarındaki öğrencilerin mesleki ve bilimsel hayatlarında istatistik dersi oldukça önemlidir. Bu öğrencilerin istatistik-biyoistatistik dersine yönelik korku, endişe hoşlanmama gibi önyargıları ve olumsuz tutumları gelecekte bazı akademik eksikliklere yol açabilmektedir. Benzer şekilde biyoistatistik dersi, tüm sağlık alanlarında; araştırma tasarlama, uygulama, verilerin analizi, bulguların yorumlanması, kaliteli bilimsel yayınların üretilmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla, biyoistatistik dersine ilişkin görüşlerinin/tutumlarının öğretim elemanı tarafından bilinmesi (dönüt alınması); bu dersi alan öğrencilerin biyoistatistik dersini daha iyi anlamalarına ve dersi severek işlemelerine katkı sunacaktır. Ayrıca öğrencilerin biyoistatistik dersine yönelik tutumları üzerinde, kişisel özelliklerin etkisinin incelenmesi de yararlı olacaktır. Bu çalışmada, “Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrencilerinin Biyoistatistik Dersine Yönelik Tutumları”nın belirlenmesi amacıyla, üniversitede öğrenim görmekte olan lisans-lisansüstü öğrencilerinin biyoistatistik dersine karşı olan tutumları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, dersin daha iyi öğretilmesine, öğrencilerin olumsuz tutumlarının düzeltilmesine ve üniversitenin genel eğitim kalitesinin de artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

Etik Onay: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulunun 15/05/2019 tarih ve 2019/05-04 sayılı etik onay kararı ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Ambrosano, G.M.B., Reis, A.F., Giannini, M., & Pereira, A.C. (2004). Use of statistical procedures in Brazilian and international dental journals. *Brazilian Dental Journal*, 15(3), 231-237.
- Baloğlu, M. (2001). An application of structural equation modeling techniques in the prediction of statistics anxiety among college students. Yayınlanmamış doktora tezi. Texas: Texas A&M University.
- Eltantawi, M.M. (2009). Factors affecting postgraduate dental students' performance in a biostatistics and research design course. *Journal of Dental Education*, 73(5), 614-623.
- ETİK Kurul Onayı. (2019). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu'nun 15/05/2019 tarih ve 2019/05-04 sayılı kararı.
- Holman, S. D., Wietecha, M.S., Gullard, A., & Peterson, J.M. (2014). US Dental students' attitudes toward research and science: Impact of research experience. *Journal of Dental Education*, 78(3), 334-348.
- Mills, J. D. (2004). Students' attitudes toward statistics: Implications for the future. *Journal of College Student*, 38(3), 349-361.
- Ocakoğlu, G., Ercan, İ., Kaya, M.O., Uzabacı, E., & Can, F. E. (2015). Investigating academic veterinarians' knowledge of biostatistics: A web-based survey. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 62(3), 223-228.
- Okeh, U. (2009). Statistical problems in medical research. *East African Journal of Public Health*, 6(1), 1-6.
- Onwuegbuzie, A.J. (2000). Attitude toward statistics assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 321-339.
- Suner, A., Ersoy, E. (2017). Diş hekimliği öğrencilerinin biyoistatistik dersine yönelik tutumları ve başarı durumlarının incelenmesi. *Ege Journal of Medicine*, 56(1):17-23.
- Wise, S. L. (1985). The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 401-405.

Student Attitudes towards Biostatistics Course: The Case of Yuzuncu Yil University

Extended Abstract

Introduction

In this study, it is aimed to investigate the attitudes of undergraduate and graduate students studying at Yuzuncu Yil University against the biostatistics course to determine their attitudes towards the biostatistics course. Statistics course is important for students studying in undergraduate and graduate programs of universities. The knowledge and experience of these students in statistics lessons may affect their success in business life. However, students are against this course; Prejudices and negative attitudes such as fear, anxiety and dislike may lead to some academic deficiencies in the future. Similarly, biostatistics information is available in all health fields; It has an important place in planning research implementation, performing statistical analysis, interpreting the results obtained and producing quality academic publications. Since biostatistics knowledge is highly needed in the fields of health and medicine, it is important to eliminate students' negative attitude and behavior problems. Therefore, it is thought that knowing the opinions and attitudes related to this course by the instructor (getting feedback) will contribute to the better understanding of the biostatistics course of the students taking this course and the love of the course. Also, it will be useful to examine the effect of students' characteristics to determine the attitude towards the biostatistics course.

Objective

Prejudices and negative attitudes of students in undergraduate and graduate programs such as fear, anxiety, anxiety and dislike about statistics may cause some academic deficiencies in the future. Similarly, biostatistics course, in all health areas; research design and implementation, data analysis, interpretation of results and are of great importance in producing high-quality scientific publications. Knowing the opinions and attitudes about this course by the instructor; this course will contribute to the students' understanding of biostatistics course and their course.

Material and Method

To determine the attitudes of the students towards the biostatistics course, the data set obtained from the questionnaires applied to 420 students enrolled in the Faculty of Medicine, Faculty of Pharmacy, Faculty of Veterinary Medicine, School of Health and Postgraduate of Van Yuzuncu Yil University. Likert scores between 1-5 were used to measure the attitude towards the course.

Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) and Skewness-Kurtosis tests were examined to determine whether the continuous variable (mean score) in the study was normally distributed, and parametric tests were applied due to the normal distribution of this variable. The appropriateness of the questionnaire attitude questions to the factor analysis was evaluated with the Bartlett test, and the consistency of the questionnaire questions was examined with the KMO test. Cronbach's Alpha coefficient was calculated within the scope of the reliability analysis of the questionnaire attitude questions. The Cronbach's Alpha coefficient was found 0.883 and it was concluded that the reliability of the course attitude questions was high. The calculation was made by taking the total scores of the attitude questions into consideration. Independent T-test or One-Way Variance Analysis (ANOVA) was used to compare measurement averages according to categorical data. Following the variance analysis, Duncan test was used to identify different groups. Pearson correlation coefficients were calculated to determine the relationship between the measurements. Chi-square test was used to determine the relationship between categorical variables.

Results

Attitude scores were calculated according to the answers given to attitude questions related to biostatistics course and these data were subjected to factor analysis (KMO 90.1%; $p < 0.001$). It was concluded that biostatistics course is generally liked but difficult. According to personal information; There was a statistically significant difference between the attitude scores of the students according to the "Parent-Teacher Draw, Weekly Biostatistics Lesson Time and Goal After School" ($p < 0.05$).

Conclusion

It was concluded that the biostatistics course should be made more popular to the students and should be easily and tastefully handled by the instructors and the students should be able to interpret the statistical findings easily. It is also recommended that faculty members make more effort to reinforce the students' desire to attend this course even if biostatistics is not a compulsory subject. The results obtained in this study may contribute to the better teaching of the course and correction of the negative attitudes of the students and thus to increase the general education quality of the university.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Dale'in Yaşantı Konisine Göre Yapılandırılmış lme ve Değerlendirme Dersinin ğretmen Adaylarının Akademik Başarısına Etkisi

The Effect of Assessment and Evaluation Course Based on The
Dale's Cone of Experience on Teacher Candidates' Academic Achievement

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ömer YILMAZ

Murat TUNCER

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Dale'in Yaşantı Konisine Göre Yapılandırılmış Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına Etkisi¹

Ömer YILMAZ²

Murat TUNCER³

Öz:Bu çalışmada Dale'in Yaşantı Konisine göre yapılandırılmış Ölçme ve Değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, deneysel araştırma desenlerinden Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sosyal Bilgiler (sözel grup) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (sayısal grup) programlarında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, rubrik ve dönem sonunda yapılan final sınavı olmak üzere üç türlü veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan farklı veri toplama araçları ile farklı sonuçlar elde edilmiştir. Başarı testine göre deneysel işlem anlamlı düzeyde fark yaratmamıştır. Buna karşın rubriklere yönelik puanlar karşılaştırıldığında hem sözel hem de sayısal grupta deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Final test puanları açısından yapılan karşılaştırmada ise sadece sözel grupta deney grubu lehine anlamlı düzeyde başarı farkı bulunmuştur. Araştırma sonucunda başarı ve final testi puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde bir farkın bulunmayışı, buna karşın rubriklere göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu sonuçlara göre başarı ve final testinin performansı ölçmedeki yetersizliği ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme dersi özelinde kalem ve kâğıt sınavlarının haricinde performansı da ölçebilecek ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dale Yaşantı Konisi, Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Model, Ölçme ve Değerlendirme Dersi, Öğretmen Adayları

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 21.04.2020; *Revizyon Tarihi:* 08.05.2020; *Kabul Tarihi:* 11.06.2020

Kaynakça Gösterimi:

Yılmaz, Ö. & Tuncer, M. (2020). Dale'in yaşantı konisine göre yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 39-62.

1) Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

2) Dr., TED Koleji, omeryilmaz23@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7054-88513)

3) Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, mtuncer@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9136-6355

Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli çıktısı şüphesiz öğrenmedir. Geçmişte olduğu gibi bu gün de öğrenmenin niteliği ve düzeyi eğitim araştırmalarının önemli konu başlıkları arasındadır. Kimi zaman yeni bir kuramsal yaklaşım geliştirme kimi zaman da bir kuramın uygulamadaki durumunu araştırma şeklinde karşımıza çıkan bu araştırmalar eğitim alanındaki problem evrenine çeşitli düzeylerde katkı sunmaktadırlar.

Eğitim alan yazını açısından bir değerlendirme yapıldığında bilimin doğası gereği hemen her konuda eleştirel bir yaklaşımın geliştirildiği, ileri sürülen görüşlerin doğruluk ve etkililiğinin tartışıldığı gözlenmektedir. Ancak alan yazında Dale'in Yaşantı Konisi ile ilgili kanıta dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazına 1946 yılında giren Yaşantı Konisinin temeli 1910 yılında John Adams'ın "*Öğretimde Sergi ve İllüstrasyon*" adlı çalışmasına dayandırılrsa da asıl çıkış noktası Hoban (1937) tarafından sunulan bir öğrenme diyagramıdır. Hoban'ın (1937) somuttan soyuta doğru ilerleyen ve on basamaktan oluşan öğrenme diyagramı Dale tarafından daha da geliştirilerek Dale'in Yaşantısı Konisi olarak anılmaya başlanmıştır. Dale, eğitimin temelini doğrudan uyarıcı kaynaklarla etkileşimde bulunmuş duyuşal deneyimlere bağlı olduğu görüşündedir. Dale, insanların yaşadıklarının çoğunu hatırladığına inanmaktadır (Creed & Swanson, 2004). Bu nedendir ki Dale (1969) Yaşantı Konisi'nde öğretim stratejileri ve öğretimin yürütülmesinde deneyimlerden faydalanılmasını önemli görmektedir. Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacı yaklaşım teorisine benzer şekilde Edgar Dale'in Yaşantı Konisi (Dale, 1969), öğrenmenin bir grafik etrafında aktarılmasını temel alır (Jacobs, Hurley & Unite, 2008). Hoban (1937) öğrenme diyagramında görselliği y eksenini boyunca, öğrencinin gelişim düzeyini ise - somut düşünme düzeyinden soyut düşünme düzeyine - x eksenini boyunca yapılandırmıştır. Dale ise bu diyagramdan farklı olarak şemanın yalnızca y eksenini açıklamaktadır (Molenda, 2003).

Yaşantı Konisi son halini alırken üç önemli farklılık daha dikkati çekmektedir. İlk farklılık teknolojinin gelişmesiyle hayatımıza giren televizyon ile edinilen yaşantılardır. Bir diğer farklılık okul gezilerinin yerini daha genel anlamda karşılayan çalışma gezileridir. Son farklılık ise dramatik katılımın yerini dramatik deneyimlerin almasıdır. Edgar Dale'in Yaşantı Konisi öğrenme deneyimleri hiyerarşik olarak, koninin en altındaki somut deneyimlerden başlayarak on bir basamaktan oluşan görsel bir modeldir ve koninin zirvesine ulaştığı zaman giderek soyutlaşır. Dale'e göre Yaşantı Konisinin düzenlenmesi zorluğuna değil, soyutlama ve ilgili duyulara dayanmaktadır. Her basamaktaki deneyimler karmaşık olmakla birlikte, öğrencinin ihtiyacını giderecek ve bunları bütünsel olarak ele alacak düzeyde planlanmıştır.

Lalley ve Miller (2007) Dale'in yaşantı konisine göre yürütülecek bir etkinlikteki içeriğin öğretmenlerin deneyimine, kaynak seçimine ve öğrenci özelliklerine göre belirlenmesi gerekti-

ği uyarısında bulunmuştur. Çilenti (1979:40) ise öğretimde hedeflenen duyu organlarının fazlalığını öğrenme verimi açısından önemsemekte, en iyi öğrenmenin yaparak gerçekleşeceği iddiasında bulunmuştur. Bloom'a (1976, s.119-121) göre de öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin açık veya örtük olarak öğrenme sürecine mutlaka etkin bir şekilde katılması gerekmektedir.

Dale'in Yaşantı Konisinde dikkati çeken bir diğer husus materyal kullanımınıdır. Koninin birçok düzeyinde materyal kullanmayı önceleyen yaşantılar söz konusudur. Eğitimde materyal kullanımının önemi sonraki yıllarda yapılan birçok çalışmada açık bir biçimde vurgulanmıştır. Bu çalışmalara Aslan ve Doğdu (1993), İşman (2008) ve Yanpar (2012) örnek gösterilebilir. Bu çalışmalarda materyal kullanımının öğretimi kolaylaştırdığı, öğrenmenin çok yönlü gerçekleşmesine imkân sağladığı gibi görüşler yer almaktadır.

Dale'nin Yaşantı Konisi içerdiği öğeler itibariyle birçok kuram ve görüşle desteklenebilmektedir. Ancak önceki bölümde de değinildiği gibi içerdiği öğeler genel olarak kabul görse de bu koniye göre yapılacak bir öğretimin bütünsel açıdan etkililiği konusunda hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma bir önceki paragrafta değinilen çalışma eksikliğine yönelik olarak planlanmıştır. Dale'nin Yaşantı Konisine göre yürütülecek bir dersin öğrenme anlamında ne ölçüde başarılı sonuçlar vereceği bu çalışmanın problem evrenini oluşturmaktadır. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarının zorunlu dersleri arasında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi Dale'in Yaşantı Konisi açısından yapılandırılarak akademik başarı anlamında ne gibi sonuçlar elde edileceği araştırılmıştır. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi etkinlik yapma imkânı vermesi ve alan yazında bu derse yönelik ciddi bir problem vurgusunun olması nedeniyle seçilmiştir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli özelliklerden biri, istenilen düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerine sahip olmaları (Daniel & King, 1998; Gullickson, 1985) ve bu bilgi becerileri kullanabilmeleridir (Zhang & Burry-Stock, 2003; Özbaşı, 2009). Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin hedeflenen düzeyin altında olduğunu belirlenmiştir (Daniel & King, 1998; Güven, 2001; Yanpar, 1992; Temel, 1991). Bunun yanı sıra Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ile Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaş (2009) öğretmenlerin lisans ve pedagojik formasyon eğitimi sürecinde aldıkları ölçme ve değerlendirme derslerinin onların sahip olmaları beklenen bilgi ve becerileri kazandırmada yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu belirleme Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından da yapılmış, eğitim fakültelerinde okutulan ölçme ve değerlendirme ders içeriklerinin gözden geçirilmesi önerilmiştir. Benzer şekilde Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanın ölçme ve değerlendirme olduğunu rapor etmişlerdir.

2018 yılında yenilenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Ölçme ve Değerlendirme dersinin adı *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* dersi olarak güncellenmiştir. Eğitim Fakültelerinin üçüncü sınıflarında (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü için V. yarıyıl, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümü için VI. yarıyıl) okutulan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi 2 saat, 2 kredi ve 3 AKTS (YÖK, 2018) ile programda yerini almıştır.

Bütün bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın amacı Dale'in Yaşantı Konisine göre yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara açıklık getirilmeye çalışılmıştır:

- Dale'in Yaşantı Konisine göre yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubunun performansa dayalı (rubrik) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubunun performansa dayalı puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- Dale'in Yaşantı Konisine göre yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun final sınavı başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada, deneysel araştırma desenlerinden Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Karasar (2009: 96), bu deseni gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen bir gruptan deney ve kontrol grubu oluşturulmak suretiyle deneysel bir işleme etkisinin açıklanmaya çalışıldığını belirtmektedir. Bu tanımlamadan hareketle bu çalışmada iki çift (iki deney ve kontrol kontrol) grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan biri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı, diğeri İlköğretim Matematik Öğretmenliği programıdır. Böylelikle deneysel işlem bir sözel ve bir sayısal puanla yerleşilen programda gerçekleştirilmiştir. Uygulanan deneysel desenin simgesel ifadesi şekil 1'deki gibidir.

Sayısal Grup	G_1	Q_1	X	Q_{1-2}	X_a	Q_{1-3}	X_b	Q_{1-4}	X...	$Q_{...}$
	G_2	Q_{2-1}		Q_{2-2}		Q_{2-3}		Q_{2-4}		$Q_{...}$
Sözel Grup	G_3	Q_{3-1}	X	Q_{3-2}	X_a	Q_{3-3}	X_b	Q_{3-4}	X...	$Q_{...}$
	G_4	Q_{4-1}		Q_{4-2}		Q_{4-3}		Q_{4-4}		$Q_{...}$

Şekil 1. Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Model

- G_1, G_3 : Deney Grupları ,
- G_2, G_4 : Kontrol Grupları,
- $X, X_a, X_b, X_{...}$: Müdahale / Yöntem
- $Q_1, Q_{2-1}, Q_{3-1}, Q_{4-1}$: Deney öncesi ölçme (Öntest)
- $Q_{1-2}, Q_{2-2}, Q_{3-2}, Q_{4-2}$, ve diğerleri: Ara Ölçmeler (Rubrik ve Öğretmen Yapımı Test)
- Q: Sontest (Başarı Testi)

Şekil 2'ye göre oluşturulan gruplar ve özellikleri şunlardır:

- **Deney grubu:** Ölçme ve değerlendirme dersinde Dale'in yaşantı konisine göre yapılandırılmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören öğrenciler
- **Kontrol grubu:** Düz anlatım ve tartışma (geleneksel) yöntemine göre öğrenim gören öğrenciler.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma çalışma gruplarından Sosyal Bilgiler öğretmenliği (bir deney ve bir kontrol grubu) ve İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümleri (bir deney ve bir kontrol grubu) deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma için Fırat Üniversitesi Rektörlüğü ve Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve ilgili bölüm başkanlıklarından izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan da gerekli onay alınmıştır. Çalışma grubuna ait öğrenci sayıları cinsiyet ve deney kontrol grubuna göre belirlenerek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrenci Sayısı

Cinsiyet	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		İlköğretim Mat. Öğretmenliği	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Kadın	18	19	26	26
Erkek	9	8	7	7
Toplam	27	27	33	33

Tablo 1'e göre çalışma grubunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde 36 kadın, 18 erkek olmak üzere toplam 54 öğrenci vardır. Bu programdaki öğrencilerden 27 kişi deney, 27 kişi kontrol grubu olacak şekilde gruplandırılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde ise 52 kadın, 14 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 66 öğrenci vardır. Bu gruptaki öğrencilerden de 33 kişi deney ve 33 kişi kontrol grubu olacak şekilde atanmıştır. Gruplara denek atama işleminde yansızlığın sağlanması için bir torba içine Grup 1 ve Grup 2 olmak üzere iki kart konmuş ve her öğrenciden torbadan kart çekmesi istenmiştir. Çekilen her kart

tekrar torbaya konularak her öğrenci için seçim şansı eşitlenmiştir. Gruplar oluştuktan sonra rastgele bir atamayla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, rubrik ve dönem sonunda yapılan final sınavı olmak üzere üç türlü veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Uzman görüşlerine göre son halini alan veri toplama araçlarından başarı testi deneysel işlemin yürütüldüğü programlarda daha önce ölçme ve değerlendirme dersini almış 4. Sınıf öğrencilerine (173 kişi) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testinde 1, 3, 4, 5, 6, 13, 18, 25, 26, 29, 31, 47, 52, 56, 58, 59, 66, 69 ve 70 soruların madde ayırt ediciliği 0.20'den küçük; 11, 12, 22 ve 52. soruların madde ayırt ediciliğinin 0.00 ve 19, 24, 33, 34, 38, 42, 50, 60, 71, 73, 74 ve 75. soruların madde ayırt ediciliği negatif olduğu için 35 soru veri toplama aracından çıkarılmıştır. Buna göre madde analizi sonucu 75 soru, 40 soruya dönüştürülerek başarı testi elde edilmiştir. Başarı test maddelerine ilişkin madde güçlüğü ve ayırt edicilik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Başarı Testine İlişkin Madde Analizi

Soru no	<i>p</i>	<i>r</i>	Soru no	<i>p</i>	<i>R</i>
2	0,78	0,29	40	0,32	0,21
7	0,57	0,14	41	0,39	0,50
8	0,39	0,36	43	0,50	0,43
9	0,36	0,29	44	0,18	0,36
10	0,29	0,43	45	0,46	0,36
14	0,18	0,21	46	0,68	0,50
15	0,57	0,29	48	0,86	0,29
16	0,50	0,42	49	0,43	0,43
17	0,89	0,21	53	0,57	0,57
20	0,18	0,36	54	0,68	0,50
21	0,36	0,43	55	0,64	0,57
23	0,71	0,14	57	0,46	0,50
27	0,32	0,21	61	0,25	0,21
28	0,50	0,57	62	0,32	0,21
30	0,46	0,36	63	0,54	0,36
32	0,64	0,29	64	0,50	0,43
35	0,54	0,64	65	0,46	0,50
36	0,60	0,50	67	0,54	0,50
37	0,25	0,21	68	0,68	0,36

p: madde güçlüğü, *r*: madde ayırt ediciliği

Tablo 2'ye göre 14, 20, 37, 44 ve 61. maddelerin çok zor; 8, 10, 16, 20, 21, 30, 43, 44, 45, 49, 63, 64 ve 68. maddelerin orta güçlükte; 28, 35, 36, 41, 46, 53, 54, 55 ve 57. maddelerin kolay; 2, 17, 23 ve 48. maddelerin ise çok kolay maddeler olduğu görülmektedir. Madde analizi sonucunda 40 sorudan oluşan başarı testinin betimsel istatistikleri Tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3. Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

N	Ort	Mod	Medyan	s.s.	Ranj	KR-20
173	33,89	33,00	33,00	7,38	32,00	,768

Tablo 3'e göre başarı testinin ortalaması 33.89, mod ve medyanı 33.00, standart sapması 7.38 olarak hesaplanmıştır. Buna göre başarı testinin simetrik bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Başarı testinin güvenilirliği için ise KR-20 formülünden yararlanılmıştır. Elde edilen KR-20 değeri 0,70'ten büyükse test güvenilirdir (Civelek, 2014). Araştırma kapsamında oluşturulan başarı testine ilişkin KR-20 değeri .768 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre, test maddeleri birbirleriyle tutarlıdır ve güvenilirlidir.

Araştırmada farklı veri toplama araçlarına başvurulmasının nedenlerinden biri veri toplama araçlarının sınırlıklarından kaynaklanan ölçme hatalarını en aza indirmektir. Başarı testinin performans ölçmedeki geçerlik düzeyi rubriklerden daha düşük olabileceği düşünülerek deneysel işlem etkisi rubrikler açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan rubriklerin uzman görüşüne sunulması sonucunda uzmanlar bazı ölçütlerin diğerlerinden daha önemli olduğunu belirtmişler ve bu ölçütler x2, x1 şeklinde ifade edilmiş, yani iki katı veya bir katı ile puanlanmasına karar verilmiştir. Buna göre, en zayıf öğrenci 3 puan alırken en iyi öğrenci 10 puan almıştır. Bu kapsamda aşağıda araştırmada kullanılan iki rubrik örneği görülmektedir. İlk rubrik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmıştır. Bu rubriğe ilişkin bilgiler Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Rubrik-1

Kriter	Çarpan	1 Puan	2 Puan
Aritmetik ortalamayı hesaplama	x1	Virgülden sonraki 1 basamağa kadar	Virgülden sonraki 2 basamağa kadar
Standart sapmayı hesaplama	x1	Virgülden sonraki 1 basamağa kadar	Virgülden sonraki 2 basamağa kadar
Mutlak değerlendirmeyi hesaplama	x1	Mutlak ölçütü doğru hesaplama	Mutlak ölçüte göre puanları doğru yerleştirme
Bağlı değerlendirmeyi hesaplama	x2	Bağlı değerlendirme tablosunu oluşturma	Tabloya karşılık gelen harf notunu belirleyebilme

Araştırmada kullanılan ikinci rubrik örneği ölçme aracı geliştirme ile ilgilidir. Bu rubrik örneği de Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Rubrik-2

Kriter	Çarpan	1 Puan	2 Puan
Yönerge	x1	Yönergede sadece bir değişkeni (sadece soru sayısı vb.) belirtme	Yönergeyi eksiksiz yazma
Yapı geçerliği	x1	Ölçme aracındaki sorular arasındaki ilişki zayıf	Ölçme aracındaki sorular arasındaki ilişki iyi
Kapsam geçerliği	x2	Testteki maddelerin ölçülecek davranışı ve konu içeriğini örnekleme derecesi zayıf	Testteki maddelerin ölçülecek davranışı ve konu içeriğini örnekleme derecesi iyi
Görünüş geçerliği	x1	Testteki maddelerin dil ve anlatım açısından yetersiz	Testteki maddelerin dil ve anlatım açısından yeterli

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Veri toplama araçları ile elde edilen puanlar deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırılmıştır. Dağılımın homojen olduğu durumunda Ancova analizi, homojen olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testine göre analiz yapılmıştır.

Veri toplama araçlarının normallik varsayımı açısından incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri karşılaştırılmadan önce her bir test açısından normallik varsayımı araştırılmıştır. Bu kapsamda kullanılan her üç veri toplama aracının normallik varsayımı araştırılmıştır. Araştırma veri toplama araçlarından başarı testine ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinin Normallik Varsayımı Açısından İncelenmesi

	Ölçüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
			Z	Sd	p	Z	Sd	p	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Ön test	Deney	,153	20	,200	,940	20	,237	
		Kontrol	,134	20	,200	,944	20	,287	
	Son test	Deney	,116	20	,200	,972	20	,792	
		Kontrol	,187	20	,064	,926	20	,131	
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Ön test	Deney	,205	20	,027*	,874	20	,014*
			Kontrol	,153	21	,200	,959	21	,495
Son test		Deney	,185	20	,070	,831	20	,003*	
		Kontrol	,212	21	,014*	,869	21	,009*	

*p<.05

Tablodaki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin öntest ve sontest puanları homojen bir biçimde dağılmıştır (p>.05). Buna karşın İlköğretim Matematik Öğretmenliği öntest ve sontest puanları homojen bir biçimde dağılmamaktadır. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan rubrik puan ortalamalarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Performansa Dayalı Puan Ortalama Puanlarının Homojenliği

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Z	sd	p	Z	sd	p
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Deney	,116	27	,069	,967	27	,136
	Kontrol	,110	27	,167	,971	27	,063
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Z	sd	p	Z	sd	p
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Deney	,174	30	,023*	,958	30	,035*
	Kontrol	,123	31	,199	,906	31	,217

*p<.05

Tablodaki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin Rubrik_{karma} test puanları deney ve kontrol grupları açısından homojen bir biçimde dağılmıştır (p>.05). Aksine İlköğretim Matematik Öğretmenliğinin Rubrik_{karma} test puanları deney grubunda homojen bir biçimde dağılmamaktadır (p<.05). Araştırmanın üçüncü veri toplama aracı olan final testine ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları ise Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Final Sınav Puanlarının Homojenliği

Bölüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Z	Sd	p	Z	Sd	p
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Deney	,145	27	,153	,924	27	,048*
	Kontrol	,110	27	,200	,953	27	,248
Bölüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Z	Sd	p	Z	Sd	p
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Deney	,172	30	,024*	,902	30	,009*
	Kontrol	,136	30	,166	,953	30	,201

*p<.05

Tablo 8'deki bulgular Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri final sınav puanlarının deney grubunda homojen olmadığı (p<.05) olduğu yönündedir.

Deneysel İşlem

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde yürütülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan bu çalışma grubunun sınıf öğretmenliği bölümünde deneysel çalışmanın pilot uygulaması yürütülmüştür. Bu pilot uygulama 2017-2018 güz yarıyılında, deneysel işlem ise bir dönemi (14 hafta) kapsayacak şekilde 2017-2018 güz yarıyılında uygulanmıştır. Deneysel işlemin her haftası Dale'nin Yaşantı Konisi dikkate alınarak uzman görüşlerine sunulan öğretim planlarına göre yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümdeki bulgular, her bir veri toplama aracı için ayrı ayrı ele alınmıştır. Öncelikle araştırmada kullanılan başarı testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Başarı testine yönelik bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde yürütülen uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen test puanlarının homojen bir biçimde dağıldığı önceki bölümde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen test puanlarından öntest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testine göre analiz yapılmış ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Öntest Puanlarının Karşılaştırılması
(Ancova Analizi)

Varyansın Kay.	Kar. Toplamı	sd	Kar. Ortalaması	F	Sig.
Corrected Model	52.900	1	52.900	.925	.342
Intercept	52417.600	1	52417.600	916.434	.000
Grup	52.900	1	52.900	.925	.342
Hata	2173.500	38	102,839		
Toplam	54644.000	40			
Düzeltilmiş Top.	2226.400	39			

Deney (N=20, X=35.05, SS=6.50), Kontrol (N=20, X=37.35, SS=8.49)

Tablo 9'daki Ancova analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F(1, 38) = .925, p = .342 > .05$).

Benzer şekilde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sontest puanları da Ancova analizi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize yönelik bulgular Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Sontest Puanlarının Karşılaştırılması
(Ancova Analizi)

Varyansın Kay.	Kar. Toplamı	sd	Kar. Ortalaması	F	Sig.
Corrected Model	32,958	2	16,479	,160	,853
Intercept	3596,914	1	3596,914	34,976	,000
Grup	15,242	1	15,242	,148	,702
Ön test	12,651	1	12,651	,123	,728
Hata	3805,036	37	102,839		
Toplam	83985,250	40			
Düzeltilmiş Top.	3837,994	39			

Deney (N=20, X=44.47, SS=11.63), Kontrol (N=20, X=44.05, SS=8.09)

Tablodaki Ancova analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F(1,37) = .148, p = .702 > .05$). Bu sonuca göre Dale'in Yaşantı Konisi'ne göre yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme dersi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü açısından anlamlı düzeyde bir başarı farkına neden olmamıştır.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde yürütülen deneysel uygulama öntest ve son-test puanlarının homojen bir biçimde dağılmadığı önceki bölümde belirlenmiştir. Bu nedenle elde edilen bu puanların karşılaştırılmasında Non-Parametrik testlerden Mann Whitney U testine göre analiz yapılmıştır. Deneysel uygulama öncesine ve sonrasına ait deney ve kontrol gruplarının öntest ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (M.W.U. Testi)

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney	20	17,90	358,00	148.000	.102
	Kontrol	21	23,95	503,00		
	Toplam	41				
	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Son test	Deney	20	22,33	446,50	183.500	.486
	Kontrol	21	19,74	414,50		
	Toplam	41				

Tablo 11’deki Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı fark yoktur ($U=148.000$, $p=.102>.05$). Buna göre grupların başlangıçta denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında da anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır ($U=183.500$, $p=.486>.05$). Buna göre bu programda yürütülen deneysel işlem anlamlı fark yaratacak düzeyde etkili bulunmamıştır. Buna karşın deney grubu son-test sıra ortalamaları kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur.

Rubriklere yönelik bulgular

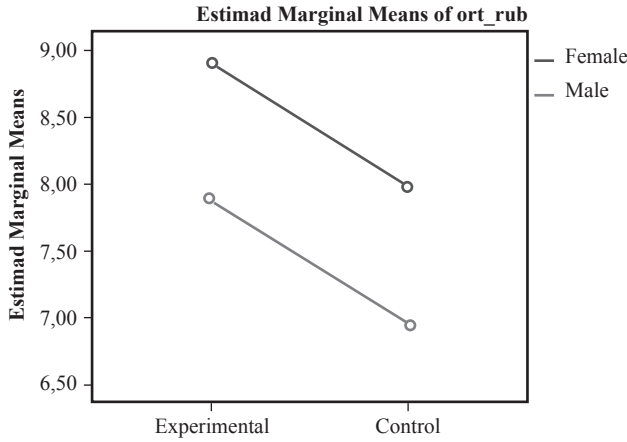
Deney ve kontrol gruplarının rubrik puan ortalamaları karşılaştırılmadan önce her bir test açısından normallik varsayımı araştırılmıştır. Tablo 7’ye göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin Rubrik_{karma} test puanlarının homojen bir biçimde dağıldığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grupları Ancova analizine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Performansa Dayalı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Ancova Analizi)

Varyansın Kay.	Kar. Toplamı	sd	Kar. Ortalaması	F	Sig.
Corrected Model	24,710 ^a	2	12,355	8,278	,001
Intercept	2231,633	1	2231,633	1495,124	,000
Grup	11,534	1	11,534	7,727	,008
Cinsiyet	12,192	1	12,192	8,168	,006
Hata	76,123	51	1,493		
Toplam	2831,500	54			
Düzeltilmiş Toplam	100,833	53			

Deney (N=27, X=7.59, SS=1.21), Kontrol (N=27, X=6.62, SS=1.38)

Tablodaki Ancova analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları Rubrik_{karma} puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F(1, 51) = 7.727, p = .008 < .05$). Benzer sonuç cinsiyet açısından da ($F(1, 51) = 8.168, p = .006 < .05$) elde edilmiştir. Cinsiyet açısından belirlenen bu anlamlı fark Grafik 1'de daha açık bir biçimde gözlenebilmektedir.



Grafik 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Cinsiyete Göre Puan Ortalamalarının Değişimi

Grafik 1'de de görüleceği üzere hem deney hem de kontrol gruplarında kadın öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı konusunda yapılan M.W.U testi kullanılmıştır. MWU testi kullanılmasının nedeni erkek ve kadın öğrenci sayıları arasındaki belirgin farktır. MWU sonuçları Tablo 13'deki gibidir.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Rubriklere Yönelik Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Rubrikkarma	Kadın	37	31,88	1179,50	152,500	,002
	Erkek	17	17,97	305,50		
	Total	54				

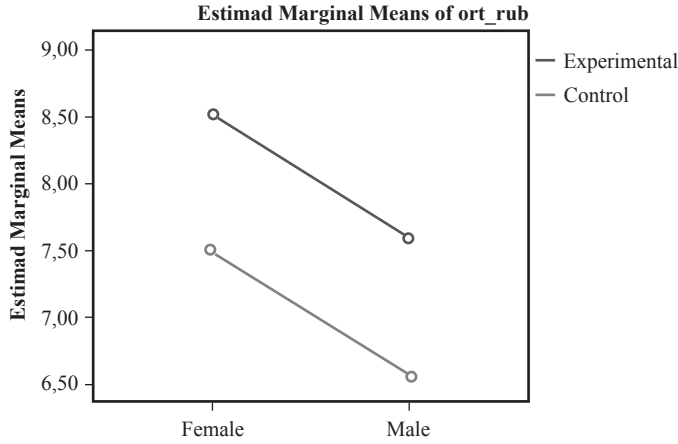
Tablo 13'deki MWU testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının RUBkarma puanları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($U = 1525000, p = .002 < .05$).

Aynı analizler araştırmanın sayısal grubu olana İlköğretim Matematik bölümü için de yapılmıştır. Tablo 5'teki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda İlköğretim Matematik Öğretmenliğinin Rubrik_{karma} test puanları homojen bir biçimde dağılmadığı önceki bölümlerde verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının puanları Mann Whitney U testine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Performansa Dayalı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Rubrikkarma	Deney	32	36,00	36,00	304.000	.020
	Kontrol	29	25,48	25,48		
	Total	61				

Tablo 14'teki Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının RUB-karma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($U=304.000$, $p=.020<.05$). Buna göre bu programda yürütülen deneysel çalışma anlamlı fark yaratacak düzeyde etkili bulunmuştur. Bu farkın deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre grafiksel gösterimi ise Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Cinsiyete Göre Puan Ortalamalarının Değişimi

Grafik 2'de de görüleceği üzere hem deney hem de kontrol gruplarında kadın öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı konusunda yapılan MWU testi sonuçları Tablo 15'teki gibidir.

Tablo 15. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Performansa Dayalı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Rubrikkarma	Kadın	50	33,82	1691,00	134.000	.008
	Erkek	11	18,18	200,00		
	Total	61				

Tablo 15'teki MWU testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının RUB_{karma} puanları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($U=134.000$, $p=.008<.05$).

Final sınavına yönelik bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan final sınavına ait bulgulara yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının final puanları karşılaştırılmadan önce her bir test açısından normallik varsayımı araştırılmıştır. Tablo 6'nın sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri final sınav puanlarının deney grubunda homojen olmadı-

ğı bilinmektedir. Bu nedenle bu her iki gruptaki karşılaştırmalarda Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Mann Whitney U testi analizleri Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. Araştırmanın Yürütüldüğü Bölümlerdeki Deney Ve Kontrol Grubu Final Sınav Notlarının Karşılaştırılması

Bölüm	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
İMÖ	Deney	30	34,78	1043,50	321.500	.054
	Kontrol	30	26,22	78,50		
	Toplam	60				
Sosyal Bilgiler	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
	Deney	27	32,41	875,00	232.000	.021*
	Kontrol	27	22,59	610,00		
	Toplam	54				

*p<.05

Tablo 16'daki bulgulara göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği final başarı puanları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır (U=321.500, p>.05). Buna karşın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (U=232.000, p<.05).

Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırma sonucunda kullanılan farklı veri toplama araçları ile farklı sonuçlar elde edilmiştir. Başarı testine göre deneysel işlem anlamlı düzeyde fark yaratmamıştır. Buna karşın Rubriklere yönelik puanlar karşılaştırıldığında hem sözel hem de sayısal grupta deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Final test puanları açısından yapılan karşılaştırmada ise sadece sözel grupta deney grubu lehine anlamlı düzeyde başarı farkı bulunmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında kullanılan başarı testinin deney grubu uygulamaları esnasında bir takım dış faktörlerin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla Tuncer (2007)'nin çalışmasında da elde edilen ve ikinci bir başarı testi (Final Testi) kullanmanın önemli olduğu buna benzer araştırmalar için bir kez daha görülmüştür. Kutlu (2002) ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin davranışları ne düzeyde kazandığının yanı sıra bu davranışları ne düzeyde uyguladığının da önemli olduğuna değinmiştir. Bu ise rubrik gibi performans ölçümüne imkân tanıyan ölçme araçları ile mümkündür. Andrade (2005) rubrik kullanımına değindiği çalışmasında ölçme ve değerlendirmede rubrik kullanımını öğrencinin de kendisinden beklenenlerin neler olduğu konusunda bilgilensinin bir yolu olarak görmüştür. Parlak ve Doğan (2014) puanlama anahtarı ve dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilen öğrenci puanlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında başarılı öğrenciler açısından herhangi bir fark olmadığını, buna karşın başarısız öğrencilerin dereceli puanlama anahtarında daha yüksek puanlar elde ettikleri bulgusunu paylaşmışlardır. Bu açıdan bakıldığında eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan başarı testi ölçümleri bir eleştiri konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda veri toplama araçlarından bazılarında göre Dale'in Yaşantı Konisi'ne göre yapılan öğretim daha başarılıdır. Ne yazık ki alan yazında bu bulguyu karşılaştırmamıza imkân tanıyan başkaca araştırmalara rastlanmamıştır. Dale'in yaşantı konisinin yapılandırılarak tüm basamaklarının uygulandığı herhangi bir çalışma mevcut değildir. Balcı (2011:10-11) Mouly'in iyi bir kuramın nitelikleri olarak ampirik olarak test edilebilme, önceki kuramlarla uyumluluk, basit terimlerle açıklanabilme ölçütlerini aktardığı çalışmasında bu ölçütlere gelişime açık olmayı da eklemiştir. Bu ölçütler açısından bakıldığında alan yazındaki herhangi bir ampirik çalışmaya konu olmamış bir kuramın bu ölçüde yaygın kabul görmesi bilimsel açıdan sorgulamaya açıktır. Yine de bu konuda iyimser olunabilecek bazı hususlara değinmek de yarar vardır. Dale Konisi'nin bir bütün olarak test edilmediği, buna karşın içerdiği ilkelerle uyumlu bulunabilecek bazı çalışmalara değinilebilir. Alan yazında Dale'in Yaşantı Konisinde geçen basamaklarla uyumlu biçimde öğretim ortamında karikatür kullanımı (Kılınç, 2006; Özalp, 2006), görsel materyal kullanımı (Liman, 2007; Özdemir, 2006; Tonga, 2007; Tüzün, 2008 ve Ulusoy, 2009), gezi gözlem tekniği (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015; Erden ve Uçar, 2013, Kablan vd, 2013) ve drama yöntemi kullanımı (Oğul, 2003; Köklü, 2003; Karakuş, 2000; Kara, 2000) konularında araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir.

Dale Konisi alan yazındaki birçok benzer kuramsal yaklaşım gibi öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesini önemsemektedir. Bunun yanında öğretimde yeni bazı yaklaşımların kabul görmesi de öğrenme düzeyi ve niteliği anlamında geçmişe kıyasla gelişim içinde olduğumuzu göstermektedir. Nitekim Gilbert, Osborne ve Fensham (1982), Novak (1977), Driver (1989) ve Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982) kişilerin dünyaya geldikleri andan itibaren çevreyle olan etkileşimleri sonucunda meydana gelen olayları anlama ve yorumlama yeteneklerine ait yanılıklarının yeni öğretim yöntem ve stratejileri ile mümkün olabileceği öngörüsünde bulunmuşlardır. Benzer şekilde öğrenme ortamında farklı öğretim yöntemi kullanılmasının birden fazla duyu organına hitap ederek daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Bu sonuçtan hareketle, farklı öğretim yöntemleri sayesinde öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrendikleri belirtilebilir. Öğrencilerin etkinliklere bizzat katıldıkları, birden fazla duyu organına hitap eden farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarının kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkı sağladığına ait çalışmalar (Campbell, 1999; Checkley, 1997; Gürbüz ve Yüksel, 2008; NCTM, 1989; 2000; Tuğrul ve Duran, 2003; Sarı ve Tertemiz, 2017) mevcuttur. Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak için öğrenme sürecine aktif katılmaları sağlanmalı ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı verilmelidir (Uzun ve Keleş, 2012).

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ışığında öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Araştırma sonucunda başarı ve final testi puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde bir farkın bulunmayışı, buna karşın rubriklere göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu sonuçlara göre başarı ve final testinin performansı ölçme-

deki yetersizliği ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme dersi özelinde kalem ve kâğıt sınavlarının haricinde performansı da ölçebilecek ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önerilmektedir.

- Araştırma kapsamında rubrik puan ortalamaları deney grubu lehine anlamlı biçimde yüksektir. Bu sonucun nedeni olarak deney gruplarında daha fazla zenginleştirilmiş yaşantıya yer verilmesi gösterilebilir. Mevcut öğretim programında öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsendiğine göre eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin zenginleştirilmiş yaşantıları etkin kılınması gerekmekte, bu bağlamda ölçme araçları ve sayısı çeşitlendirilmelidir.

- Başarı ve final testlerinin performansı ölçmedeki yetersizlikleri dikkate alındığında uygulama ağırlıklı etkinliklerin bu ölçme araçları ile ölçülemeyeceği ya da ölçme işlemlerinin yetersiz kalacağı ortadadır. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki ölçme ve değerlendirme dersinin süre, teori/uygulama durumu vb. açılardan sorgulanması gerekmektedir. Eğitim fakültesi öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme dersinin sadece teorik olarak yapılandırılması öğretmen adaylarının bu derse yönelik becerilerini deneyimlemelerine engel olmaktadır. Sadece programın son dönemlerinde öğretmenlik uygulaması dersleri bu bilgi ve becerilerin deneyimlenmesine imkân tanınmaktadır. Ancak sınırlı süre içinde bütün bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının test edilmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme dersinin bir bölümünün pratik olacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

- Araştırmadaki bütün bulguların Dale'in Yaşantı Konisinin deneysel süreç sonunda belli ölçülerde fark yaratması beklenebilirdi. Bu beklentinin gerçekleşmemiş olması ve söz konusu kuramın zaman içinde yeterince sorgulanmamış olması bu kuramın en azından kuramsal dayanakları açısından yeniden gözden geçirilmesi zorunluluğunu doğurduğu düşünülmektedir.

Etik İzin: Bu araştırma Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 10.07.2017 Tarih ve 209814 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Andrade, H.G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30
- Aslan, Z. ve Doğdu, S. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Ankara: Tek Işık Ofset, 1. Baskı.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrika gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-12.
- Campbell, R., T. (1999). *Guest Editorial: Why this Issue?* <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0164027599212001>. (Erişim Tarihi: 28.01.2019).
- Checkley., K. (1997). The first seven and the eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Institute Of Education Sciences*. 55(1). 8-13.
- Creed, A. ve Swanson, D. (2004). Mental tactility: The ascendance of writing in online management education. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Philips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 222-229).
- Civelek, M. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme Ders Notları*.
<https://kaanonaran.files.wordpress.com/2015/02/olcme-ve-degerlendirme-22-07-2013.pdf>. (Erişim Tarihi. 01.07.2019)
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). New York: Dryden Press.
- Daniel, L.G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6): 331-344.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.
- Erden, O. ve Uçar, A. (2013). Teknoloji ve tasarım dersinde yapılacak okul-sanayi işbirliğinin öğrencilerin tutumlarına etkisi (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 17-30.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H.(2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.

- Gilbert, J., Osborne, R. ve Fensham, P. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, 66, 623-633
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 17-40.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 9(2), 174-190.
- Gullickson, A. R. (1986). Teacher education and teacher-perceived needs in educational measurement and evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 23(4), 347-354.
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hoban, C.F., Hoban, C.F. ve Jr., Zisman, S.B. (1937). *Visualizing the curriculum*. New York: The Cordon Company.
- İşman, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jacobs, G., Hurley, M. ve Unite, C. (2008). How learning theory creates a foundation for SI leader training. *Journal of Per Learning*, 1, 6-12.
- Kablan, Z., Baran, T., Işık, Ç, Kal, F.M. ve Hazer, Ö. (2013). PowerPoint öğretim materyalleri ile somut öğretim materyallerinin öğrenme etkililiği açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 206-222.
- Kara, Ö. T. (2000), *Türkçe öğretiminde dramatizasyonun kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kılınç, K. (2006). *Tarih öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaş, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 27-55.

- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ö. 2002. *Öğretmen yetiştirme programlarının yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını içermeye düzeyi*. Uluslararası Katılımlı 2000’li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. 29-31 Mayıs. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lalley, James P. ve Miller, Robert H.(2007). The learning pyramid: does it point teachers in the right direction? *Education*, 128(1), 64-79.
- Liman, S. (2007). *İlköğretim I. kademe ders kitabı illüstrasyonlarının tasarım ilkelerine ve öğrencilerin algı düzeyine uygunluğu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Molenda, M. (2004). Reader comment: On the origins of the “retention chart” an addendum to subraony. *Educational Technology*, 44(1), 64.
- NCTM. (1989). *Curriculum and Evaluation Standards*.
<https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/More-NCTM-Standards/>. (Erişim Tarihi: 28.01.2019).
- NCTM. (2000). *Shaping the standards: Higher standards for our students, higher standards for ourselves*. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/More-NCTM-Standards/>. (Erişim Tarihi: 28.01.2019).
- Novak, J. D. (1977). *A theori of education*. Ithaca. N. Y. Cornell University Press,
- Oğul, A. (2003). *İlköğretim birinci kademe beşinci sınıfta atasözlerinin öğretimi ve buna yönelik aktiviteler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbaşı, D. (2009). *Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anlra Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitimde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Özdemir, K.C. (2006). *İlköğretim hayat bilgisi sosyal bilgiler müfredatlarının tarih konularında eğitim materyali olarak resmin kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Sarı, M. H. ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Tonga, D. (2007). *İlköğretim 5. sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsel materyallerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(24), 224-233.
- Tuncer, M. (2007). *Elektronik devreler dersinin sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yöntemine göre sunulmasının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Tüzün, H. (2008). *İlköğretim 8.sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB yayınları) Atatürkçülük bölümünün görsel materyallerle öğretilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 417-434.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Yanpar, T. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T. (1992). *Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programı*.

http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY-Rx/10279/41807946. (Erişim Tarihi: 22.01.2019).

Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.

The Effect of Assessment and Evaluation Course Based on The Dale's Cone of Experience on Teacher Candidates' Academic Achievement

Extended Abstract

Introduction

Although the basis of the Cone of Experiences, which entered into the literature in 1946, is attributed to John Adam's "Exposition and Illustration in Education" in 1910, the actual basis is a learning diagram presented by Hoban (1937). Hoban's learning diagram, which consisted of 10 steps moving from concrete to abstract, was further developed by Dale and it was referred to as Dale's cone of experiences. Dale believes that the basis of education depends on sensory experiences that interacted with direct stimulant sources. Dale believes that people remember most of their experiences (Creed and Swanson, 2004). Therefore, Dale's cone of experiences views making use of experiences to conduct educational strategies and activities. Similar to the constructivist approach theory of Piaget and Vygotsky, Edgar Dale's Cone of Experiences (Dale, 1969) takes the transmission of learning around a graph as a basis (Jacobs, Hurley and Unite, 2008). While Hoban (1937), in the learning diagram, conducts the conceptual development of a graph where the visual environment was regulated along the y-axis, he shaped the development level of students from – concrete thinking level through abstract thinking level on – x-axis. The element that makes Dale's cone of experiences different is the fact that the schema is simplified by presentation only on the y-axis (Molenda, 2003).

Dale's cone of experiences, thanks to the elements included in it, can be supported by various theories and views. However, although the elements that are included in it are generally accepted, almost no study was conducted on the holistic efficiency of an education to be conducted according to this cone. The notion in the last sentence, "almost", was used to indicate that there might be some studies that could not be accessed and to emphasize a limitation.

Method

In this study, the pretest-posttest control group model, which is one of the experimental research designs, was employed. Karasar (2009: 96), stated that this design attempts to explain the effects of an experimental process by forming an experimental and a control group from a randomly chosen group with no previously known similarity. With reference to this definition, in this study, two pairs (two experimental and control groups) of groups were formed. One of these groups covers the Social Studies Teaching department while the other covers the Elementary Mathematics Teaching department. Thus, the experimental process was conducted with a group that enrolled with verbal scores and a group that enrolled with quantitative scores.

Conclusion and Discussion

Different results were obtained with the different types of data collection tools used in the study. According to the achievement test, the experimental process did not create significant levels of difference. Contrarily, when the scores of rubrics were compared, it was determined that there were differences in both verbal and quantitative groups at significant levels. In the comparisons conducted in terms of final test scores, it was determined that there were significant differences on behalf of the experimental group only in the verbal group. The reason for this situation to occur is believed to be the fact that certain external factors could play roles during the experimental group implementations of the achievement test used. Thus, the importance of using a second achievement test (final test) was observed once more, which is a result that was obtained in the study conducted by Tuncer (2007). Kutlu (2002) emphasized that it was important to investigate the behavioral gains of students in assessment and evaluation as well as investigating the level at which these behaviors were practiced. This is possible with measurement tools that enable performance evaluation such as rubrics. In the study conducted by Andrade (2005) emphasizing the use of rubrics, the use of rubrics in assessment and evaluation was viewed as a way of informing students in terms of what is expected from them. In the study conducted by Parlak and Doğan (2014), the scores of students that were obtained by using scoring rubrics and answer keys were compared and it was reported that there was no significant difference in terms of successful students; however, unsuccessful students obtained higher scores in the answer key scores. Accordingly, the achievement test measurements, which are frequently used in educational research, emerge as a subject of criticism.

As a result of the study, it is notable that there was no significant difference in terms of the mean achievement test and final test scores while there were significant differences in terms of the mean rubric scores. According to these results, it might be revealed that achievement and final tests were insufficient in terms of measuring performance. Thus, specific to assessment and evaluation lessons, it is suggested that assessment and evaluation approaches that can measure performance should be used apart from pen and paper tests.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Çocukların İnsan Figürü Çizimlerinin Karşılaştırılması

Comparison of Human Figuring Drawings of Children

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Alev ÜSTÜNDAĞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Çocukların İnsan Figürü Çizimlerinin Karşılaştırılması

Alev ÜSTÜNDAĞ¹

Öz: Çocukların insan figürü çizimlerinde model verilerek yapılan çizimler ve serbest bırakılarak yapılan çizimler arasındaki yaratıcılık farkının yansıma biçiminin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Beş-altı yaş aralığı ile sınırlandırılan bu araştırma model olarak vaka çalışmasıdır. Araştırma kapsamında kullanılan temel veri toplama aracı çocuklar tarafından çizilen insan figürü resimleridir. Çocuklar tarafından çizilen figürlerin uzmanlar tarafından incelendiği değerlendirme formları da ayrıca birer doküman olarak incelenmiştir. Beş-altı yaş arası 36 çocuk analiz birimi olarak belirlenerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların kendi doğal yapılarına bırakıldığı zaman çok daha üretken, çok daha yaratıcı ve çok daha keyifli oldukları ve belirli bir model verilerek yapılan çalışmaların onların sınırlandırılmalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Model verilerek çizilen figürlerin modelin ve birbirinin aynısı olduğu tespit edilirken, serbest çizim yapan grubun insan figürü çizimlerinde birçok farklı yorum, farklı ortam ve farklı çizim stratejisi olduğu belirlenmiştir. Çocuklar düşüncelerini hayal güçleri ile birleştirerek değişik yorumlarda çizimler meydana getirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, Yaratıcılık, Çocuk resmi, Çizim, İnsan figürü

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 10.10.2019; *Revizyon Tarihi:* 22.02.2020; *Kabul Tarihi:* 04.04.2020

Kaynakça Gösterimi:

Üstündağ, A. (2020). Çocukların İnsan Figürü Çizimlerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 63-78.

1) Dr. Öğr. Üyesi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, alev.ustundag@sbu.edu.tr. ORCID: 0000 0001 5832 6810

Giriş

Çocuklar, çizim için gerekli motor fonksiyonları yerine getirebilmek için ince motor becerileri edinmeli ve el-göz koordinasyonu geliştirmelidir (Wales, 1990). Golomb (2004)'a göre; yeni yürümeye başlayan çocukların çizimleri amaçsızdır ve büyük ölçüde kolun, el bileğinin ve elin mekanik yapısı tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle de başlangıçta amaçsız ve plansız, sadece karalamalar yoluyla çizimler oluşturulmaktadır. Araştırmacılara göre (Koppitz, 1968; Naglieri, 1988) önceden çizim deneyimi olmayan küçük çocuklara bir kalem ve kâğıt verildiğinde insan figürlerini kendiliğinden çizme eğilimindedirler. Golomb (2004), çocukların insan figürü çizimlerini bilişsel gelişim açısından en önemli gösterge olarak tanımlamaktadır. Çocuk resimleri de araştırmacılar tarafından çocukların figür gösterimi ve çizim gelişimindeki ilerlemeyi değerlendirmek amacıyla sık kullandıkları bir özelliktir (Halpern, 2000). Çocuklar genellikle karalamalardan ilk temsil şekillerine ve biçimlerine, sonrasında da insan figürünün karmaşık temsillerine doğru ilerleme göstermektedir (Golomb, 2004; Harris, 1963). Başka bir deyişle, çocuklar bilişsel olarak olgunlaştıkça ve geliştikçe, basit çizimlerden karmaşık çizimlere doğru ilerlemektedir. Küçük çocuklar genellikle “kurbağa yavrusu” figürüne benzeyen, vücut ve kafanın bir arada olduğu bir daire çizerek başlarlar, kollar da bu kafadan çıkmaktadır (Golomb, 2004). Bu kafadan kol ve bacak şekli çocuklar için insanı sembolize etmektedir. Çocuklar büyüdükçe ve çizim becerileri geliştikçe insan figürünü çizmeyi dener ve sonunda özgün çizim stillerini oluştururlar (Roland, 2006).

Çocukların çizim becerilerinin gelişimi temelde bilişsel bir süreçtir ve bilişsel beceri süreci incelendiğinde en az dört farklı aşamanın bulunduğu gözlenmektedir. Bunlar; karalama, şema öncesi aşama, şematik aşama ve gerçekçilik aşamasıdır. İlk aşamada, çocuklar yaklaşık bir veya iki yaşlarında karalamaya başlamaktadır. İkinci aşama olan üç ya da dört yaşlarında şekiller ve modeller ortaya çıkmaya başlamaktadır. Üçüncü aşamada, çocuklar çevrelerinde gördükleri şekil ve nesnelere kendilerinin geliştirdikleri sembollerle ifade etmektedir. Sonuncu aşama olan dokuz ya da on yaşlarında ise, çocuklar çizimlerinde gerçekçiliğe ulaşmaktadır (Hurwitz & Day, 2007; Roland, 2006).

5-8 yaş arası dönem “Şematik Aşama”yı kapsamaktadır (Hurwitz & Day, 2007; Roland, 2006). Bu aşamada çocukların insan çizimleri daha orantılı ve daha ayrıntılı hale gelmektedir. Çimenlerin yeşil, gökyüzünün mavi oluşu gibi renkler daha gerçekçi ve basmakalıp olmaktadır. Ufuk çizgisi, gökyüzü ve yer hatları gösterilmeye başlanmaktadır. Çocukların çizim şekilleriyle ilgili kalıp şemaları bulunmaktadır. Örneğin, birçok çizimde bir ev aynı şekilde çizilmektedir. Çocuklar sık sık çizimleriyle ilgili hikâyeler oluşturmaktadır. Ayrıca bu aşamada çocuklar, sanat, bilim ve matematik için önemli olan deneme ve yanılma, desenler, şekiller, sayılar ve yorumlama becerilerini geliştirmektedir (Kitahara & Matsuishi, 2006). Bu çizim gelişimi aşamasında bulunan çocuklar çizimlerinde renklere önem vermeye başlamakta olup, bu renk değişimi de genellikle parlak renklerin kullanımı ile ortaya çık-

maktadır. Çocuklar çevresinde gözlemlediği her şeyi yaptığı resme yansıtabilmektedir. Hatta resimde görülmeyen şeyleri bile çizmiş gibi anlatabilme eğilimindedirler. Saydam resimlerin görüldüğü dönem de yine şematik dönemdir (Yavuzer, 2017). Çocuklar renk konusunda oldukça özgür hareket ederler ve yaratıcılıklarını istedikleri şekilde kullanırlar. Nesnelerin gerçek renginin dışında kullanılması gittikçe azalmaya başlamaktadır. Bu dönemde çizilen insan figürleri detaylanmaya başlamıştır (Malchiodi, 2013).

Bu çizim gelişim aşamaları bir anda ortaya çıkmamaktadır. Her çocuğun çizim gelişimi birbirinden farklıdır (Adu-Agyem, Enti & Peligah, 2009). Çocukların doğal olarak yaptıkları ve yapabilecekleri de tamamen farklı konular olup ilgi alanları ve beceri gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir. Aynı yaş grubunda olsa dahi çocukların farklı çizim becerilerine sahip olduğunu ve farklı çizim gelişimi aşamasında olduklarını görmek de muhtemeldir (Robinson, Zurcher & Callahan, 2015). Çünkü bazı çocuklar sanata ilgilidir, önceden yaşadıkları deneyimler sayesinde çizim becerilerini geliştirmiş olabilirler. Bazı çocuklar ise ilgi duymadıkları ya da sınırlı fırsata sahip oldukları için çizim becerileri gelişmemiş olabilir. Bu nedenle, çocukları yaş veya sınıf seviyesinden dolayı belirli bir çizim gelişim aşamasına yerleştirme eğiliminden kaçınılmalıdır (Roland, 2006).

Sternberg ve Lubart (1995)'a göre yaratıcılık, bir durum ile ilgili yeni bir ürün ortaya çıkaran fikir üretme sürecidir. Herkesin en azından bir yaratıcı potansiyeli vardır, ancak bu potansiyeli ortaya çıkarabilmeleri bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Gardner (1992) okul öncesi yılları, her çocuğun sanatla parıldadığı yıllar ve yaratıcılığın altın çağı olarak ifade etmektedir. Çocukların yaşı büyüdükçe resimlerinde ifade ve özgünlük kaybı ortaya çıkmaktadır. Bu durum da yaratıcılığın kaybı olarak nitelendirilmektedir (Kamarulzaman, 2012). Her çocuğun çizimleri kendine özgüdür (Osei, 2013). Çizim içerikleri, onları çizme ve renklendirme yöntemleri, insan figürünü ve diğer önemli unsurları algılama ve kâğıda aktarma biçimleri çocukların duygularını, düşüncelerini ve korkularını yansıtabilmektedir. Yani çocuk hayal gücü ile boş bir kâğıt parçasını çok gerçek bir şeye dönüştürebilir (Cox & Ralph, 1996; Naglieri, McNeish & Bardos, 1991). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar, çizim sayfalarını oluştururken dikkatli planlama yapmaktadır. Genellikle ne çizeceklerine ve sayfanın neresini kullanacaklarına önceden karar verirler. Sık sık benzer çizimler yapmalarının yanı sıra çizimlerine ilaveler veya düzeltmeler de yapabilirler (Adu-Agyem, Enti & Peligah, 2009).

5-6 yaş döneminde çocukların yaratıcılığın altın çağında olduğu, duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde yansıtabildikleri düşünülmektedir. Bu nedenle de bu yaş grubu çocukların insan figürü çizimlerinde model verilerek yapılan çizimler ve serbest bırakılarak yapılan çizimler arasındaki yaratıcılık farkının yansıma biçiminin ortaya çıkarılması amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çocukların insan figürü çizimlerinde model verilerek yapılan çizimler ve serbest bırakılarak yapılan çizimler arasındaki yaratıcılık farkının yansıma biçiminin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. 5-6 yaş aralığı ile sınırlandırılan bu araştırma model olarak vaka çalışmasıdır. Merriam (2013) vaka çalışmasını, sınırlı bir içeriğin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre ise vaka çalışmaları; birden fazla veri kaynağı ya da içeriğin bulunduğu durumlarda, bir olgunun kendi gerçekliği içinde çalışılmasına olanak sağlayan araştırma yöntemidir.

Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında kullanılan temel veri toplama aracı çocuklar tarafından çizilen insan figürü resimleridir. Çocuklar tarafından çizilen figürlerin uzmanlar tarafından incelendiği değerlendirme formları da ayrıca birer doküman olarak incelenmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışmada, T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü Anaokuluna 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde devam etmekte olan 5-6 yaş arası 36 çocuk analiz birimi olarak belirlenerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Bu çocuklardan 15 tanesi kız, 21 tanesi de erkek çocuğudur. Araştırmaya başlanmadan önce çocukların ailelerinden izin alınmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma 2019 yılının Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Planlama aşamasında, araştırmanın amacı, uygulanması, verilerin toplanma şekli ve süresi ve verilerin analizi hakkında çocuk resimleri alanında uzman beş hocadan uzman görüşü alındıktan sonra süreç başlatılmıştır. Araştırmacı, uygulama boyunca uygulayıcı, görüşmeci ve gözlemci olarak çocuklarla aynı ortamı paylaşmıştır. Böylelikle de bulgulara ilişkin yorumları desteklemeyi amaçlamıştır.

Çocuklar rastgele yöntemle ikiye ayrılmıştır. Uygulama iki farklı sınıfta yürütülmüştür. Masaya pastel boya setleri ve resim kâğıtları yerleştirilmiştir. İlk grupta bulunan çocuklara alan uzmanlarından onay alınarak belirlenen insan figürü resmi gösterilmiştir (Şekil 1). Çocuklara “Bu resimdeki insan şeklini çizebilir misiniz?” yönergesi verilmiştir. Çocukların çizim süreci yaklaşık yarım saat sürmüştür. Ertesi gün diğer gruba gidilmiştir. Masaya pastel boya setleri ve resim kâğıtları yerleştirilmiştir. Çocuklara “Bir insan resmi çizebilir misiniz?” yönergesi verilmiştir. Çocukların çizim süreci yaklaşık yarım saat sürmüştür. Çocuklara

uygulama süresince eşlik edilmiştir. Çocukların çizdikleri resimler hakkında kendiliğinden yaptıkları açıklamalar, araştırmacı tarafından gözlem formuna kaydedilmiştir.

Elde edilen çizimler içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde araştırma sırasında elde edilen veri ya da dokümanlar incelenmekte, birbirine benzeyen kavramlara ilişkin temalar oluşturulmakta ve bu temalara ilişkin kodlamalar yapılmaktadır. Oluşturulan kodlar başka araştırmacıların anlayabileceği şekilde yorumlanarak ifade edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan uzmanlar çocuk resimleri analizi konusunda eğitim almış ve bu alanda daha önce yayınlanmış çalışmalarını bulunan uzmanlardır. Öncelikli olarak model verilen ve model verilmeyen gruplar tarafından yapılan çizimler incelenmiştir. İncelenen her bir resmin içeriği ayrıntılı şekilde listelenmiştir. Oluşturulan listeden birbirine benzeyen niteliklerle ilgili temalar oluşturulmuştur. Sonrasında ise oluşturulan temalar kodlanmıştır. İlk analiz sonrasında 10 gün ara verilmiştir. 10 günün sonunda ikinci kez resimler yeniden incelenmiş, listeler oluşturulmuş ve kodlama yapılmıştır. İlk analiz ve ikinci analiz sonuçları karşılaştırılmış, tema ve kodlara son hali verilmiştir. Oluşturulan asıl tema ve kod listesinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka bir uzmana analiz yaptırılmıştır. Belirlenen diğer uzman çocuk psikoloğu olup, çocuk resimlerinin analizi konusunda doktora çalışmasına sahiptir. Çocuk resimlerinde içerik analizi konusunda uzmanlaşmış olan kodlayıcı her iki grubun da resimlerini incelemiş ve araştırmacıdan bağımsız olarak resim içeriklerini inceleyerek temaları ve kodları belirlemiştir. İki uzmanın yaptıkları kodlamanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Güvenirlilik: Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş BirliğiX100 güvenirlilik formülü uygulanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik %96,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacı ile de farklı alanlarda iki uzman ile temalar ve kodlamaların belirlenmesi üzerine görüşlerine başvurulmuştur. Uzman değerlendirilmesinde çeşitlemeye gidilmesindeki hedef, ulaşılan sonuçların geçerliliği ve güvenirliliği artırılabilir. Çizimlerde dokuz tema ve 41 kod belirlenmiş olup, Tablo 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Model olarak verilen insan figürü

Tablo 1. Resimlerin analizinde kullanılan tema ve kod listeleri

Cinsiyet	Renk	Çizilen İnsan Sayısı	
Kız Çocuk	Siyah	Tek Bir İnsan	
Erkek Çocuk	Tek Renk	Birden Fazla İnsan	
Adam	Çok Renkli		
Fiziksel Özellikler	Çevre	Ortam/Mekân	
Yüz	Güneş	Yıldız	Yok
Göz	Bulut	Kelebek	Park
Ağız	Gökyüzü	Dünya	Ev
Burun	Kalp	Top	Okul
Kaş	Balon	Çimen	
Kulak	Çiçek	Ev	
El Parmakları	Ağaç	Okul	
Beden Duruşu	Yüz İfadesi	Mesleki Bulgu	
Düz Duran Adam	Gülen Yüz/Mutlu	Sporcu	
Geniş Omuzlar	Yüz Yok	Prences	
Kaslı Vücut		Çocuk	
Çocuk		Korsan	

Bulgular ve tartışma

5-6 yaş çocukların insan figürü çizimlerinde model verilerek yapılan çizimler ve serbest bırakılarak yapılan çizimler arasındaki yaratıcılık farkının yansıma biçiminin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmanın doküman analizleri sonucunda elde edilen bulgular; insan çiziminin cinsiyeti ve insan çiziminin fiziksel özellikleri temaları altında açıklanmıştır.

1. İnsan çiziminin cinsiyeti

Model verilerek yapılan çizimler

Modele bakarak çizimleri istenen grupta yer alan çocuklara (8 kız ve 12 erkek çocuk) verilen insan figürü Şekil 1’de gösterilmiştir. Model grubunda yer alan çocukların yaptıkları çizimler incelendiğinde; çocukların %80’inin siyah boya ya da gazlı kalem kullandıkları ve modele benzer çizimler yapmak için uğraştıkları belirlenmiştir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise, verilen modelin erkeğe benzemesi sebebiyle yapılan çizimlerin tamamı erkek cinsiyetine sahiptir.

Çocukların kendi tercihine bırakılmaması ve bir örnek verilmesi, onların cinsiyet tercihi yapmalarını engellemiştir. Çocukların çizim becerilerinin gelişimi temelde bilişsel bir süreçtir. Bu nedenle de çocuklar tarafından çizilen insan figürlerinin içinde buldukları çizim gelişim aşaması özellikleri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir (Şematik Aşama). Elde edilen bu sonuç, verilen modelin çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymalarını engellediğini göstermektedir.

Model verilmeden yapılan çizimler

Model verilmeden yapılan insan figürü çizimleri incelendiğinde çocukların (7 kız ve 9 erkek çocuk) farklı renkler kullandıkları ve özgün çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Cinsiyet

açısından değerlendirildiğinde ise, sadece insan çizimleri için yönerge verildiğinden hem kadın hem de erkek figürlerin çizildiği belirlenmiştir. Özellikle kız çocuklarının tamamı kız figürü çizmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise kız çocuklarının kız, erkek çocuklarının ise erkek figür çizmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

2. İnsan çiziminin fiziksel özellikleri

Model verilerek yapılan çizimler

Modele bakarak çizimleri istenen grupta yer alan çocuklara verilen insan figürü çizimlerinin fiziksel özellikleri incelendiğinde; modelde de olmadığı için çocukların tamamının yüzde yer alan gözler, ağız, burun ve kaşlar gibi organları çizmediği belirlenmiştir. Ancak modelin kulakları belirgin olduğundan çocukların %95'inin kulak ayrıntısına dikkat edip çizdiği belirlenmiştir. Yaş grubu ve cinsiyete göre farklılaşmakla birlikte el parmaklarının çizimi de çocukların %87'si tarafından yapılmıştır.

Modelin düz durması sebebiyle çocukların tamamı düz duran insan şekli çizmiştir. Hem kız hem de erkek çocukların tamamının erkek figürü çizmeleri sebebiyle verilen modelin çocuklar tarafından erkek olarak algılandığını düşündürmektedir. Ayrıca çizimlerdeki insan figürü çocuklar tarafından omuzları geniş ve kaslı olarak tasvir edilmiştir. Bu sonuç da çocukların figürü sporcu olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Ayrıca bu sonuç araştırmacının uygulama sırasında doldurduğu gözlem formunda da çocukların kendi aralarında yaptıkları sohbet kayıtlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Çizimlerin birbirine benzemesi nedeniyle yapılan çizimin kız çocuk mu erkek çocuk mu tarafından çizildiğinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Thomas ve Silk (1990)'e göre; çocuğun resim ile kendini ifadesi onun doğasının bir parçasıdır. Çocuklar çizim yaparken materyallerini, boya kalemlerini, renklerini, desenlerini, ayrıca çizmek istediklerinin boyutunu ve konumunu dikkatlice seçmektedir. Çocuk çizimlerinin benzersiz olmasının temelinde bu özellik bulunmaktadır. Böylelikle de model verilerek çizim yapılması, çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarını ve benzersiz örnekler yapmalarını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Model verilmeden yapılan çizimler

Model verilmeden yapılan insan figürü çizimlerinin fiziksel özellikleri incelendiğinde; kız çocuklarının kız, erkek çocuklarının da erkek figür çizdikleri belirlenmiştir. Çok farklı renklerin kullanıldığı, prenses, çocuk, polis, sporcu ve korsan gibi farklı özelliklere sahip insan figürlerinin çizildiği de görülmektedir. Ayrıca, çizimlerin düz duran bir insan formatında olmadığı, her çocuğun bir kompozisyon oluşturduğu belirlenmiştir. Model verilen grupta çocukların tamamı sadece modele benzeyen bir insanı çizerken, model verilmeyen gruptaki çocuklar kompozisyon oluşturmuştur.

Çizimlerin tüm vücut ayrıntıları çocuklar tarafından belirtilmiştir. Yüzdeki organların tamamını ayrıntılı şekilde çizilmiştir. Kompozisyon içerisinde hem başka insan figürü çizimler bulunmakta hem de çizimlerin bir mekâna sahip olduğu tespit edilmiştir. Mekân olarak çocukların %95'inin park ortamını resmettikleri saptanmıştır. Resimlerin %78'inde güneş ve bulut çizimleri yapılmış olup, gökyüzü bulunmaktadır. Yapılan çizimlerde kalpler, balonlar, çiçekler, ağaçlar ve çimenler gibi ayrıntıları kızların %56 oranla daha fazla resmettikleri tespit edilmiştir. Çizilen tüm insan figürleri gülen yüzlü olarak resmedilmiştir. Çizdikleri resimler sayesinde çocukların dış dünyayı nasıl algıladıklarını hakkında fikir edinilebilmektedir (Clark, 2005a, 2005b; Dockett & Perry, 2005; Punch, 2002; Veale, 2005). Model verilmeden yapılan çizimlerde her bir çocuğun kompozisyon oluşturması, çoğunlukla park ortamını resmetmeleri ve figürlerin tamamının da gülen yüzlü olması çocukların, hem parkta daha fazla vakit geçirdikleri hem de parkta çok eğlendikleri sonucuna ulaşmamızı sağlayabilmektedir.

Kız çocuklarının erkek çocuklara oranla çizimlerde daha ayrıntıya girdikleri belirlenmiştir. Bu durumun çocukların ince motor becerileri arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Pianta ve McCoy (1997) da kız ve erkek çocuklarının ince motor becerilerde bireysel farklılıklar olduğunu, bu durumun çocukların çizim becerilerini etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Halpern (2000) ince motor becerilerdeki cinsiyet farklılıkları nedeniyle kızların daha ayrıntılı ve güzel çizimler yapabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, Koppitz (1968), kızların erkek çocuklarına oranla figürlerine daha fazla vücut parçası ve kıyafet ekleme eğiliminde olduğunu keşfetmiştir. Pianta ve arkadaşları (1999) kız çocukları tarafından çizilen resimlerin ek detaylarının fazla olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılara göre (Griever, 1990; Kitahara & Matsuishi, 2002; La Voy vd. 2001), çocuklar bildiklerini çizmektedir. Çocuklar bildikleri durumları kendi algıladıkları şekliyle ifade etmektedir. Bir çocuğun çevresi hakkında ne kadar bilinçli olduğunu, bir başka deyişle, çocuğun dünya görüşünün yaptığı çizimin içeriği üzerinde büyük etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çocukların bir şeyler çizmek için bildikleri durum ve olaylara ihtiyaçları bulunmaktadır. Durumlara, olaylara, neşe, öfke, hüznün ve mutluluk gibi duyguların yanı sıra, duyguların gelişmesi için bulunulan ortam ve yaşantıları çizimlerinin içeriğini zenginleştirmektedir. Model verilmeden yapılan çizimlerde "Bir insan resmi çizebilir misiniz?" yönergesinin her çocuk için farklı algılanıp, yorumlanması ve kompozisyon oluşturmalarının bu görüşü desteklediği düşünülmektedir.

Wright (2010)'a göre, öğretmenleri, ailesi ve içinde yaşadığı toplum çocukların gelişmelerini etkileyebildikleri gibi yaratıcılıklarını destekleyebilir ya da engelleyebilir. Tharpe (2003) yaratıcılığı teşvik etme ya da sınırlandırmanın çocukların çevrelerinde bulunan kişilerin tutumları ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda çocukların serbest bırakıldığı zaman çok daha özgün çalışmalar ortaya çıkardıkları ve keyif aldıkları

belirlenmiştir. Ayrıca, kurallı ve yapılandırılmış yönergelerin yaratıcılıkları üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Danesi (2007)'ye göre yaratıcılığın desteklenebilmesi için çocukların fikirlerine veya ürünlerine karşı toleranslı davranılmalı, yaratıcılığa değer verilmeli, geleneksel düşüncelerden ve kalıplaşmış toplumsal bakış açısından uzak durulmalıdır. Bu görüş de yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Çocuklar çevre açısından zengin bir yaratıcılık ile desteklenirlerse daha fazla sanatsal beceriler geliştirirler (Wright, 2003). Genellikle öğretmenler çocukların faaliyetleri arasında farklılık olmaması ve ailelerin kıyaslama yapmaması adına, çocukların hayal güçlerini, yaratıcı zihinsel kapasitelerini keşfetmeleri ve iletmeleri için önemli bir ortam sağlamak yerine daha geleneksel bir şekilde öğretme ve öğrenme yöntemlerinden yararlanmaktadır (Pahl & Rowsell, 2005).

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların çizim becerilerinin gelişimi temelde bilişsel gelişime dayalı bir beceridir. Bu becerinin gelişimi için de diğer becerilerde olduğu gibi desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar yaptıkları çizimlerde ne kadar desteklenir ve gözlem yapabilecekleri ortamlar ne kadar artırılabilirse o kadar yaratıcı çalışmalar ortaya çıkarabileceklerdir. Çocukların hayal güçlerinin desteklenebilmesi için uygun çevresel koşulların sağlanması gerekmektedir. Akranları ile vakit geçirme, yaşına ve gelişim düzeyine uygun eğitici kitaplar, yaratıcılığı destekleyici beyin fırtınası çalışmaları gibi etkinlikler, çocukların bakış açılarının zenginleşmesini sağlayacaktır. Çocukların kendilerini sınırlandırılmamış şekilde ifade edebilecekleri serbest resim çalışmalarının yapılması önemlidir. Ancak, yapılan tüm çalışmalarda serbest bırakılması da bir süre sonra çocukların birbirine benzer çalışmalar yapmalarına sebep olabilecektir. Bu nedenle çocuklara sunulan özellikle sanat etkinliklerinde, hem kendilerini özgürce ifade edebilecekleri çalışmalara hem de model çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Açık hava çalışmaları bu amaçla kullanılabilir. Yapılan çalışma sonucunda çocukların daha çok park ortamını resmettikleri belirlenmiştir. Örneğin; bir çocuk parkına gidilip çocuğun çevresini incelemesi için kısa süreli bir gezi yapıp daha sonrasında da çevresinde gördüklerini resmetmesi istenebilir. Bazı çocuklar ilgisini çeken bir yaprağın resmini yapmak isterken, bazı çocuklar genel olarak parkı çizmek isteyebilirler. Burada hem gözlem yeteneğinin gelişimi sağlanabilir hem de çocuklara model verilerek yapılabilecek çalışma ortamı sağlanabilir.

Sonuç

Çocuk çizimleri, çocuğun zihinlerinin ve hayal güçlerinin bir araya gelerek yansıdığı bir aynadır. Yapılan çalışma göstermiştir ki çocuklar kendi doğal yapılarına bırakıldığı zaman çok daha üretken, çok daha yaratıcı ve çok daha keyifliler. Belirli bir model verilerek yapılan çalışmaların onların sınırlandırılmalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışma sırasında, model verilerek çalışma yapan grubun çizim sürecinde modele sürekli bak-

ma gereksinimi duyduğu, aynısını yapmak için çaba harcadığı, rahatsız, kaygılı ve sıkılmış bir hale girdikleri; model verilmeden çalışma yapan grubun herhangi bir kaygı ya da telaş hissetmediği, çalışma sırasında rahat oldukları, birbirleriyle sohbet ettikleri ve çok daha eğlendikleri gözlemlenmiştir.

Yürütülen çalışma nitel bir araştırmadır ve vaka araştırması modeli kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları ancak bu çalışma içinde anlamlıdır ve başka ortamlara ya da çalışmalara doğrudan genelleme yapmak mümkün değildir.

Model verilerek çizilen figürlerin modelin ve birbirinin aynısı olduğu tespit edilirken, serbest çizim yapan grubun insan figürü çizimlerinde birçok farklı yorum, farklı ortam ve farklı çizim stratejisi olduğu belirlenmiştir. Çocuklar düşüncelerini hayal güçleri ile birleştirerek değişik yorumlarda çizimler meydana getirmişlerdir. Bu nedenle de;

1. Özellikle okul öncesi dönem çocukları ile yapılması planlanan tüm sanatsal etkinliklerde çocukların hayal güçlerini kullanabilecekleri eğitim ortamları oluşturulmalıdır.
2. Çocukların kalıpların içine hapsolmadıkları, keyif alabilecekleri eğitim ortamlarında duygularını dışa vurabilmeleri sağlanmalıdır.
3. Çocukların çizim becerilerinin desteklenmesi için hem modele dayalı hem de özgür çalışmaların yapılabilmesi için eğitim ortamları oluşturulmalıdır.
4. Çocukların yaratıcılıklarını kullanarak olumsuz duygu ve düşüncelerini (öfke, şiddet, korku, terk edilme, kayıp gibi) yansıtmaları için uygun ortam hazırlanmalıdır.
5. Yaratıcılığı destekleyici ortamların aynı zamanda çocukların özgüvenlerinin gelişimi üzerinde etkili olabileceği önerilebilir.

Katılımcıların bilgilendirilmesi

2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içerisinde anaokulunda eğitimine devam etmekte olan 5-6 yaş arası 36 çocuğun tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce çocukların ailelerine araştırmanın amacı ve uygulanışı ile ilgili bilgilendirici metin gönderilmiş ve sonrasında da her bir aileden onam formu alınmıştır.

Kaynakça

- Adu-Agyem, J., Enti, M., & Peligah, Y. S. (2009). Enhancing children's learning: The art perspective. *International Journal of Education through Art*, 5(2-3), 143-155.
- Clark, A. (2005a). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A. (2005b). *Listening to and involving young children: A review of research and practice*. In A. Clark, A.T. Kjörholt, ve P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Cox, M., & Ralph, M. L. (1996). Young children's ability to adapt their drawings of the human figure. *Educational Psychology*, 16, 245-255.
- Danesi, M. (2007). *The quest for meaning: A guide to semiotic theory and practice*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 77-89.
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences*. Minnesota Center for Arts Education.
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Griever, R., & Hughes, M. (1990). *An introduction to understanding children*, in: R. Grieve ve M. Hughes (Eds) *Understanding Children* (Oxford, Basil Blackwell).
- Halpern, D. F. (2000). *Differences in cognitive abilities* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Hurwitz, A., & Day. M. (2007). *Children and their art*. New York: Hoarcourt Brace Jovanovich.
- Kamarulzaman, W. (2012). *Children's drawings and development*. Available at SSRN 2192094.
- Kitahara, R., & Matsuishi, T. (2006). Research on children's drawings. *Journal of Disability and Medico-pedagogy (Journal of Disability, Medicine and Education)*, 14.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human drawings*. New York: Crune and Stratton
- Wales, R. (1990). *Children's pictures*. In R. Grieve ve M. Hughes (Eds.), *Understanding children*. Oxford, UK: Blackwell.

- La Voy, S. K., Pedersen, W. C., Reitz, J. M., Brauch, A. A., Luxenberg, T. M., & Nofsinger, C. C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *School Psychology International*, 22(1), 53-63.
- Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. (T. Yurtbay, Çev.). İstanbul: Nobel Tıp Kitapları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book* (2nd Ed.). CA: Sage.
- Naglieri J. A., McNeish, T. J., & Bardos, A. N. (1991). *DAP: SPED. Draw-a-person: screening procedure for emotional disturbance*. Examiner's Manual. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naglieri, J. A. (1988). *Draw-a-Person: A quantitative scoring system*. New York: Psychological Corporation.
- Osei, M. (2013). Relieving stress: The art factor. In *ICERI2013 Proceedings* (pp. 7029-7035). IATED.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Pianta, R. C., & McCoy, S. (1997). The first day of school: The predictive utility of an early school screening program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1-2.

Comparison of Human Figuring Drawings of Children

Extended abstract

Introduction

The development of children's drawing skills is basically a cognitive process, and when the cognitive skill process is examined, it is observed that there are at least four different stages. These; scratch is the pre-schema stage, the schematic stage and the realism stage. At the first stage, children begin to smear at about one or two years of age. In the second stage, three or four years old, shapes and models begin to emerge. In the third stage, children express the shapes and objects they see in their environment with the symbols they develop. At the last stage, at the age of nine or ten, children achieve realism in their drawings.

The period between the ages of 5-8 includes the Schematic Stage. At this stage, human drawings of children become more proportional and more detailed. Colors such as green grass and blue sky become more realistic and stereotyped. The horizon line, sky and ground lines are starting to be shown. There are patterns of children's drawing patterns. For example, in many drawings, a house is drawn in the same way. Children often create stories about their drawings. Also at this stage, children develop skills of experiment and error, patterns, shapes, numbers and interpretation, which are important for art, science and mathematics. Children who are at the stage of this drawing development begin to pay attention to colors in their drawings, and this color change usually occurs with the use of bright colors. The child can reflect everything he observed around the painting. They even tend to describe things that are not seen in the picture as if they were drawn. The period when transparent pictures are seen is also the schematic period. Children act quite freely in color and use their creativity as they wish. The use of objects outside their true color is gradually decreasing. The human figures drawn during this period began to detail. These drawing development stages do not appear all of a sudden. Drawing development of each child is different. What children do and can do naturally is completely different topics and is directly related to their interests and skill development. It is also possible to see that children have different drawing skills and are at the stage of different drawing development, even if they are in the same age group.

It is thought that children in the age of 5-6 are in the golden age of creativity and can reflect their feelings and thoughts in an original way. For this reason, this research was carried out to reveal the way in which the creativity difference is reflected between the drawings made by modeling in the human figure drawings of children of this age group and the drawings made by releasing them.

Method

This study was conducted using qualitative research techniques. This study is limited to 5-6 years of age and is a case study as a model. The obtained drawings were analyzed by the researcher using the content analysis method.

Results

The study also showed that when the children are left to their natural structures, they are much more productive, much more creative and much more enjoyable. It has been determined that the studies carried out by giving a certain model cause them to be limited. During the study, the group working by giving the model needed to constantly look at the model in the drawing process, they made an effort to do the same, they got into an uncomfortable, anxious and bored state; It was observed that the group working without a model did not feel any anxiety or fuss, were comfortable during the study, chatted with each other and had much more fun.

Discussion and conclusion

The study carried out is a qualitative research and a case study model was used. Therefore, the results of the research are only meaningful in this study and it is not possible to generalize directly to other environments or studies. While it was determined that the figures drawn by giving the model are the same as the model and each other, it was determined that the group drawing freehand has many different interpretations, different environments and different drawing strategies in the human figure drawings. Children combined their thoughts with their imagination and created drawings in different interpretations.

Children's drawings are a mirror in which the minds and imaginations of the child come together and reflect. The study also showed that when the children are left to their natural structures, they are much more productive, much more creative and much more enjoyable. It has been determined that the studies carried out by giving a certain model cause them to be limited. During the study, the group working by giving the model needed to constantly look at the model in the drawing process, they tried to do the same, they got into an uncomfortable, anxious and bored state; It was observed that the group working without a model did not feel any anxiety or fuss, they were comfortable during the study, chatted with each other and had much more fun.

The conducted study is a qualitative research and case study model was used. Therefore, the results of the research are only meaningful in this study and it is not possible to generalize directly to other environments or studies.

While it was determined that the figures drawn by giving the model are the same as the model and each other, it was determined that the group drawing freehand has many different interpretations, different environments and different drawing strategies in the human figure

drawings. Children combined their thoughts with their imagination and created drawings in different interpretations. For this reason;

1. Educational environments where children can use their imagination should be created in all artistic activities planned especially with preschool children.
2. It should be ensured that children can express their feelings in educational environments where they are not trapped and can enjoy.
3. In order to support drawing skills of children, educational environments where both model-based and free works can be done should be created.
4. A suitable environment should be prepared for children to reflect their negative feelings and thoughts (anger, violence, fear, abandonment, loss) using their creativity.
5. It can be suggested that environments that support creativity can also affect the development of children's self-confidence.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Türkiye’de Yaşayan Romanların Eğitim Hakkının Avrupa Birliği ve Sosyal Politika Açısından Değerlendirilmesi

**Investigation of the Right to Education of the Roma Living
in Turkey in Terms of European Union and Social Policy**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Selminaz ADİGÜZEL

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türkiye’de Yaşayan Romanların Eğitim Hakkının Avrupa Birliği ve Sosyal Politika Açısından Değerlendirilmesi

Selminaz ADIGÜZEL¹

Öz: Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan Romanların eğitim hakkı, sosyal politika, Avrupa Birliği ve Türk Hukukundaki düzenlemeler çerçevesinde incelenmiştir. Kamu yararı gözetilerek devlet eliyle yürütülmesi gereken sağlık, eğitim bayındırlık gibi faaliyetler, sosyal politika olarak isimlendirilir. Demokratik, siyasi yönden gelişmiş ülkeler bu hizmeti **verirken, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, sosyal örgütlerden destek alırlar. Ancak toplumun içerisinde vatandaşların dışında, o toplumda yaşayan göçmen, azınlık gibi insanların temel ihtiyaçlarının, eğitim, sağlık, hizmetlerinin verilmesi sosyal hukuk devletinin sorumluluğundadır. Yerel yönetimler, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, sosyal faaliyetleri ve sosyal politikaları destekleyici niteliktedir. Bu politikalar, sivil toplum kuruluşları gibi politikayı üreten kurumlar tarafından yapılabileceği gibi devlet tarafından da yapılabilmektedir ancak sınırları yine yasal mevzuat ve hukuk kurallarının çizdiği sınırlardır. Literatür taramasına dayalı gerçekleştirilen bu araştırmada Türkiye’de yaşayan Romanların eğitimi ve eğitim hakkı kavramlarının ne anlama geldiği ifade edilmiş, sosyal politikalar ve uluslararası düzenlemeler çerçevesinde konu ele alınmıştır.**

Anahtar kelimeler: İnsan Hakları, Eğitim Hakkı, Azınlıklar, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 28.01.2020; Revizyon Tarihi: 15.02.2020; Kabul Tarihi: 16.03.2020

Kaynakça Gösterimi:

Adıgüzel, S. (2020). Türkiye’de yaşayan romanların eğitim hakkının Avrupa Birliği ve sosyal politika açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 79-96.

1) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi Siverek Uygulamalı Bilimler Fakültesi Siverek/Şanlıurfa, sadiguzel@harran.edu.tr ORCID: 0000 0002 6808 2888

Giriş

İnsan, doğuştan etnik kökenini, ırkını, dilini, cinsiyetini, anne ve babasını tayin etme şansına sahip olmadığından bu özellikleri nedeniyle dışlanmamalı, temel insan hak ve özgürlüğünden mahrum bırakılmamalıdır. Türkiye’de Romanların, toplumun geneli tarafından önyargı, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldıkları ve diğer azınlık gruplarından da benzeri tavırlara maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Uzpeder, Danova, Özçelik & Gökçen, 2008: 3). Türkiye’de “Çingene” kavramı ile anılan Romanların yaklaşık bir asır önce başlayan mücadelesi, 2000’li yıllar itibarıyla bu topluluğu sivil toplumun önemli bir aktörü haline getirmiştir. Romanlar, yaşadıkları toplumun hâlâ en yoksul kesimini oluşturuyor ve ırkçı saldırılara maruz kalmaya devam ediyor olsa da Avrupa’nın dört bir yanında yüzlerce örgütün kurulması ve hak ihlallerinin çeşitli mücadele alanları üzerinden daha görünür kılınması gibi gelişmeler, onların geleceği açısından umut vaat ediyor (Akgül, 2010: 215). Ancak genelde “tehlikeliler”, “riskli gruplar”, “dışarıdakiler”, “ıslah edilmeyen suçlular”, gibi önyargılı sıfatlarla nitelendirilen Romanlar, tarihin hemen her döneminde geçtikleri ya da misafir oldukları ülkelerin halkları tarafından sürgünler, zorla yerleştirilmeler ve asimilasyonlar gibi birçok baskıya maruz kalmışlardır. Dahası merak ve kuşkuyla bakılan, haklarında ortaya atılan anlatılardan dolayı dünyanın her yerinde toplumsal bir sorun olarak görülen Romanların yaşadıkları sosyal dışlanma, damgalanma, sembolik şiddet, ötekileştirme, soyutlama, marjinalite ve kendilerine atfedilen basmakalıp imajlar vb. dezavantajlar Romanların algılanışını da inşa etmektedir. Romanlığın inşa sürecinde edindiği konum, diğer toplumsal kesimlerle arasındaki sosyal mesafeyi de belirlemektedir. Bu anlamda Roman olmak, yaşadıkları toplum içerisinde sosyo-kültürel/ekonomik açılardan dezavantajlı konuma düşmelerinde önemli rol oynamaktadır (İlhan & Fırat, 2017). Toplum içinde dezavantajlı grup olarak değerlendirilen Romanların insan haklarına erişimlerinde eğitim, tüm haklar içinde insan haklarının öğrenilmesinde en kuvvetli araçtır. Haklarını bilmeyen bir insanın diğer insan haklarını elde edebilmesi mümkün değildir.

İrkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu’nun (ECRI) ülke raporlarında, Romanların maruz kaldıkları önyargılar, ayrımcılık, şiddet ve sosyal dışlama ile mücadele için tedbirler almalarını ve Roman kimliğinin varlığını sürdürebilmesi için gerçek bir fırsat sunmalarını, yıllardan beri düzenli olarak üye ülkelere tavsiyesi (ECRI 13 Nolu Tavsiye Kararı), araştırmacıları Romanların hakları konusunda araştırmaya sevk etmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yaşayan Romanların eğitim hakkını sosyal politikalar AB ve uluslararası sözleşmeler ışığında incelemektir. Araştırmada öncelikle Romanların kimliğini ve içinde buldukları durumları, Türkiye’deki genel durumları göz önüne alınarak, barınma, eğitim, istihdam, yoksulluk, sağlık, sosyal hizmetler ve sosyal yardımlar bağlamın-

da aktarılmaktadır. Göçmen, engelli ve Romanların haklarına ilişkin hukuki düzenlemeler, AB hukuku İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gibi uluslararası hukuk kuralları, normları içerisinde düzenlenmiştir. Ancak uygulamada belli bir sınıfa mensup olan Romanların yürürlükte bulunan eğitim hakkından istifade edip etmediğinin incelenmesi bu araştırmanın amacı kapsamındadır.

Araştırmanın yöntemi

Araştırma literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çeşitli yasal metinler ve uluslararası sözleşmeler çerçevesinde Türkiye’de yaşayan Romanların eğitim hakkı kavramının ne anlama geldiği araştırılmış, sosyal politikalar ve uluslararası düzenlemeler ışığında Romanların eğitim hakkı ele alınmıştır.

Araştırmanın problemi

Türkiye’de ve dünyada Romanların eğitim hakkına erişimi ile ilgili hukuki düzenlemeler nelerdir? sorusu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Türkiye’de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi raporu, Romanlar ve Romanlar gibi yaşayan gruplara mensup çocukların, okula kayıt oranının en düşük gruplar olduğunu ortaya koymaktadır. Toplam sayısının iki ila beş milyon arasında olduğu düşünülen Türkiye’deki Roman nüfus ve Abdallar gibi benzer toplumsal grupların en büyük sorunu barınma ve eğitim imkânlarına ulaşamamalarıdır. Sıfır Ayrımcılık Derneği ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu’nun (MRG) ortaklaşa hazırladığı “Görmezlikten Gelinen Eşitsizlik: Türkiye’de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi” adlı rapor, Türkiye’de Roman nüfusunun barınma ve eğitim haklarını kullanmada karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktadır (Ünlü, 2017).

Roman kavramı

Türkçede Roman sözcüğü halk dilinde Çingene² kelimesi yerine kullanılır. Çingene sözcüğü bir teoriye göre Eski Türkçe yoksul mânasına gelen “çıgan” sözcüğünden gelir. Zamanla sözcüğün Farsça formu (çingane) Türkiye Türkçesi’nde benimsenmiştir. Bir diğer ifadeye göre ise Yunanca τσιγγάβος tsinganos sözcüğünden hareketle Çingene olarak Türkçeye geçmiştir. Roman kelimesi, Roman dilinde Rom “koca” kelimesiyle ilişkilendirilmekte olup Sanskrit Rama ve Ramana aynı anlama gelmektedir (Wikipedia, 2020).

Oran’a göre dilbilimsel kanıtlardan yola çıkılarak Romanların Hint asıllı olduğu, Hindistan’ın kuzeybatısında yaşadıkları sonradan Milattan Sonra (MS) 800 yılından önce burayı terk ettikleri MS 1300 yıllarında Anadolu üzerinden Yunanistan’a vardıkları bilinmektedir (akt. Demirkürek, 2012: 36). Romanların çoğu, yaşadıkları ülkenin dilini konuşur. Romanca ile yaşadıkları yörede konuşulan dilin karışımı bir lehçe konuşanlar da vardır. Göçebe yaşayanlar Roman dilini kullanırken, yerli Romanlarda dil ve yaşam motiflerinde kayıplar görülür.

2) Bu terimin Romanlar için söylenildiği bilinse de Romanların bu terimi bir dışlanma ifadesi olarak kabul etmeleri nedeniyle alıntılar dışında Çingene terimini insani değerler adına kullanmayı uygun bulmadığımızdan araştırmada Roman kelimesi kullanılacaktır.

bilmektedir. Geçmişte Hristiyan iken göçebe Romanların çoğu, Müslümanlığı kabul etmiştir (<http://gizliliimler.tr.gg/%C7ingeneler--k1-Rom,-Romani,-Romanlar,-Gypsy,Gipsy-k2-.htm> adresinden 15.11.2015 tarihinde alınmıştır).

Göçebe veya yerleşik şekilde yaşayan Romanların, çeşitli sebeplerle çocuklarını okula gönderememesi, Roman toplumunun eğitim seviyesinin düşmesine neden olmaktadır. Avrupa Birliği İlerleme Raporu’nun Türkiye’deki insan haklarıyla ilgili bölümlerinde “Azınlık hakları, kültürel haklar ve azınlıkların korunması” başlığı altında Roman vatandaşlar ele alınmıştır. Rumlar, Ermeniler, Yahudiler, Kürtlerle ilgili gelişmeler ya da karşılaştıkları sorunlar sayıldıktan sonra müzikleri, kendilerine özgü dansları ve yoksullukla iç içe ancak özgür yaşamlarıyla Avrupa kültüründe kendine özgü yerleri bulunan Romanların Türkiye’deki durumları hakkında şöyle denilmiştir (AB İlerleme Raporu, 2015):

“Anayasanın temel hak ve özgürlükleri ile insan haklarını güvence altına aldığı belirtilirken, ‘Romanların haklarının etkin olarak garanti altına alınmasına hâlâ ihtiyaç bulunmaktadır. Sosyal kapsama konusunda sosyal politikanın uyumlaştırılmasında bir gelişme yoktur. Romanlar için eğitimin daha kapsayıcı olmasına ihtiyaç duyuluyor’. Roman yurttaşlar için ulusal strateji ve eylem planının hâlâ kabul edilmediği ifade edilmiştir.”

Türkiye’nin 2015 İlerleme Raporu’nda ayrıca Romanların yurttaşlıkla ilgili belgeleri temin etme usulünün pahalı ve külfetli olduğu, kaliteli eğitim ve istihdama erişim ile sosyal ve ekonomik yaşama katılımlarında karşılaştıkları ayrımcı tutumlara, okula devam edemeyen çocukların eğitim hakkına, yüksek çocuk işçiliği konusuna, Türkiye’deki vatansız ve Türk vatandaşı olmayan Romanlar ile Türk kültürüne bağlı olmayan yabancıların sınır dışı edilmesine izin veren, Romanlara karşı ayrımcılığı teşvik eden, Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri hakkında Kanun’un değiştirilmesi gibi problemlere yer verilmiştir.

AB İlerleme Raporlarına göre Türkiye’de ikamet eden Romanlar, azınlık olarak değerlendirilmektedir. Ancak Romanlar, Türkiye’de kendilerini azınlık olarak görmek istememekte azınlık kavramını damgalanma olarak görmektedirler. Bu durum azınlık ifadesi konusunda kavram kargaşası yaratmaktadır. Hâlbuki azınlık kavramı, insan hakları hukuku bakımından oldukça özel anlamı olan ve mensuplarına belli haklar tanıyan, hukuki bir statüdür. Ancak “azınlık” kavramı Türkiye’deki Romanlar tarafından kabul edilmemektedir.

Azınlık kavramı ve Türkiye’deki Romanlar

Köken olarak Latince olan Roman kavramı küçük, az anlamına gelen “minor” kelimesine dayanan azınlık kavramı geniş (sosyolojik) ve dar (hukuksal) olmak üzere iki açıdan ele alınabilir. Bu çerçevede bakıldığında sosyolojik açıdan azınlık, bir toplulukta sayısal bakımdan azınlık oluşturan, başat olmayan, çoğunluktan farklı niteliklere sahip olan gruba denir (Taşdemir & Saraçlı, 2007).

Türkçe Sözlük'te azınlık kavramı: “Bir toplulukta herhangi bir nitelik bakımından ayrı ve ötekilerden sayıca az olanlar ya da bunların bu durumu, çoğunluk karşıtı, ekalliyet. Bir ülkede egemen ulusa göre ayrı soydan ve sayıca az olan topluluk...” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu: TDK, 1998: 184).

1928'de Uluslararası Adalet Divanı'nda Yukarı Silezya Azınlık Okulları Davasında hukukçu Mello Toscana azınlık kavramını: “Bir devletin nüfusunun, toprakların belirli bir bölümüyle tarihsel olarak bağlı, kendine özgü bir kültüre sahip, ırk, dil ve din farklılığı nedeniyle devletin diğer uyruklarının çoğunluğuyla karşılaştırılması imkânsız kalıcı parçası” şeklinde tanımlamıştır (Kurubaş, 2004: 15).

Pozitif hukukta azınlık tanımı konusunda uzlaşılammış olması teknik zorluklardan çok, devletlerin hukuki tanımla kendilerini bağlamaktan çekinmelerinden kaynaklandığı belirtilmiş ve BM Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Alt Komisyonu Raportörü Capotorti'nin BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi'nin 27. maddesi çerçevesinde teklif ettiği azınlık tanımı, en dikkate değer azınlık tanımı olarak değerlendirilmiştir (Terzioğlu, 2007: 2).

Capotorti'nin 1978 yılında önerdiği tanıma göre: “Azınlık, bir devletin nüfusunun geri kalanına göre sayısal olarak az olan, egemen konumda bulunmayan, –o devletin vatandaşı olan- üyeleri, nüfusun geri kalanından farklı etnik, dinsel ya da dilsel özelliklere sahip olan ve kültürlerini, geleneklerini, dinlerini ya da dillerini korumaya yönelik üstü örtülü de olsa bir dayanışma duygusu gösteren gruptur (http://webftp.gazi.edu.tr/hukuk/dergi/8_11.pdf adresinden 11.11.2019 tarihinde alınmıştır). Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmeye Türkiye taraf olduğu halde 27. maddeye çekince koymuştur. Sözleşmenin 27. maddesine göre etnik, dinsel ya da dil azınlıklarının bulunduğu devletlerde bu azınlıklara mensup olan kişiler, kendi gruplarının diğer üyeleri ile birlikte, kendi kültürlerinden yararlanma, kendi dinlerine inanma ve bu dine göre ibadet etme ya da kendi dillerini kullanma hakkından yoksun bırakılmayacaklardır.

Türkiye'deki Romanlar incelendiğinde, çoğunluğunun Müslüman olduğu, Türkçe konuştukları, kendi ana dilleri ile eğitim yapma gibi bir isteklerinin olmadığı Capotorti'nin tanımında yer alan nitelikleri taşımadıkları görülmektedir. Bu nedenle de kendilerinin azınlık olarak değerlendirilmesini dışlanma olarak addetmektedirler.

Ulaşılabilir Yaşam Derneği'nin (UYD) sosyal dışlanmaya uğramış dezavantajlı grup olan Romanlara yönelik hazırladığı projelerde Türkiye'de bu anlamda sıkıntı çeken Romanlara işaret edilmektedir. UYD Başkanı Belgin Cengiz: “Romanların kendilerini azınlık olarak görmediklerini, kendilerini Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak tanımladıklarını, vatani görevlerini yerine getirdiklerini ve toplumda kendilerine yönelik olumsuz bir algı oluşmasından rahatsız olduklarını” belirtmektedir. <http://www.sosyalpolitikalar.com/SayfaDetay.aspx?id=28> adresinden 24.02.2020 tarihinde alınmıştır).

24 Temmuz 1923 tarihinde İsviçre’nin Lausanne (Lozan) şehrinde, Türkiye Büyük Millet Meclisi temsilcileriyle imzalanan Lozan anlaşmasına göre tüm azınlıklar Türk uyruklu kabul edilerek hiçbir şekilde ayrıcalık tanınmayacaktı. Buna göre, Türkiye’de yaşayan ve Türk devletine vatandaşlık bağıyla bağlı olan herkes eşit ve aynı haklara sahip Türk ulusunu oluşturmaktadır. Antlaşmada Türkiye’de yaşayan Hıristiyan kökenli Rum ve Ermeniler ile Museviler, azınlık olarak tanımlanmış ve mal, mülk ve ibadet hakları güvence altına alınmıştır. Antlaşmayla Türkiye ile Yunanistan arasında nüfus mübadelesi yapılmasına karar verilmiş, bunun sonucunda 1924 yılında yaklaşık bir milyon Hıristiyan-Rum Yunanistan’a, beş yüz bin Müslüman-Türk de Türkiye’ye göç etmiştir. Lozan anlaşması ve 18 Ekim 1925 tarihli Türkiye Cumhuriyeti ve Bulgaristan Krallığı arasındaki Dostluk anlaşması nedeniyle Romanlar Türkiye’de azınlık statüsünde yer almamıştır. Uluslararası Sözleşmelere göre, taraf devletler, topraklarında yaşayan herkese eğitim hizmeti sunma yükümlülüğü getirmiştir. Türkiye, azınlık sıfatını sadece yürürlükteki uluslararası anlaşmalarla kendilerine azınlık niteliği tanınmış olan topluluklar için kabul etmektedir. Bu yüzden Türkiye, azınlıkları ilgilendiren çeşitli anlaşmalara taraf olurken çekince koymakta ve yorum beyanında bulunma yoluna gitmektedir.

Türkiye’de yaşayan Romanların farklı bir dine mensup olma ve o dini devam ettirme, farklı bir dili konuşma ve bu dil ile eğitim alma ülkenin bağımsızlığına toprak bütünlüğüne tehdit olabilecek nitelikte herhangi bir talepleri de bulunmamaktadır. Buna rağmen Roman Hakları ve Romanların sorunları konuları Avrupa Birliği ve aday ülkeler arasındaki ilişkilerde önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir.

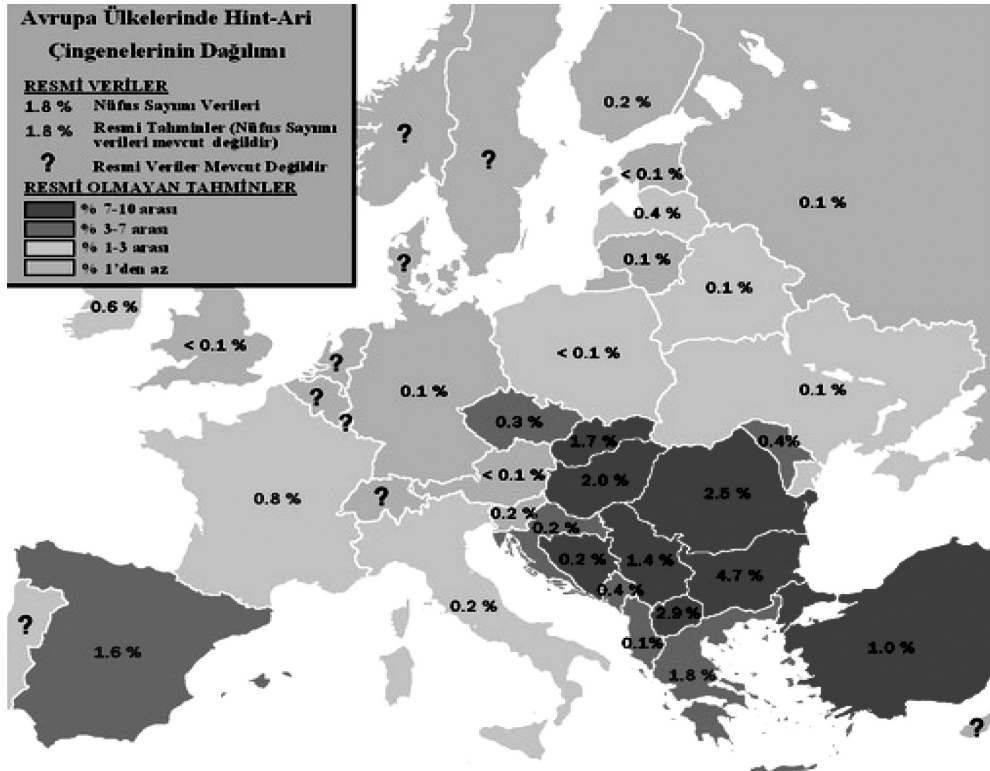
Bugün azınlıkların korunabilmesi için gerekli düzenlemelerle uğraşan ve Avrupa Birliği’nin bu konuda kendine referans aldığı üç örgütten biri olan Birleşmiş Milletler, azınlık hakları konusunda ilk ve en önemli uluslararası doküman olan Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi’ni 1966 yılında yayınlamıştır. Sözleşmenin 27. maddesi ile azınlıkların sadece fiziksel tehdit altında olmadığını, aynı zamanda kültürlerini ve kimliklerini devam ettirebilmelerinin de çok önemli olduğunu göstermiş ve bunu garanti altına almış olan BM’nin insan hakları şemsiyesi altında incelenen azınlık haklarını da ilk kez ayrı bir hak kategorisi olarak uluslararası hukuka dâhil etmiştir. BM kurulduktan sonra, bölgesel kuruluşların da insan hakları ve bu arada azınlık sorunlarıyla ilgili girişimleri olmuştur. Bu çerçevede özellikle Avrupa Konseyi (AK) ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) tarafından yapılan çalışmalar ve kabul edilen belgeler AB’nin insan ve azınlık hakları birikiminin oluşumunda etkili olmuş ayrıca, AK tarafından kabul edilen Bölge ya da Azınlık Dilleri Avrupa Şartı (1992) ile Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi (1995) de günümüz azınlık hakları rejimini oluşturan temel belgeler olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde özellikle BM, AK ve AGİT bünyesinde azınlıkların korunmasına yönelik ortak standartlar oluşturma çabaları devam etmektedir. Bu açıdan, genelleştirilmiş ve evrensel bir azınlıklar rejiminden söz etmek mümkün değildir. Bununla birlikte, belirtilen gelişmeler çerçevesinde insan hakları te-

melinde, bölgesel düzeyde azınlıklar alt rejimi oluşturulması bakımından önemli gelişmeler kaydedildiği ve bu açıdan Avrupa özelinde ileri düzeylere geldiği bile söylenebilir (Taşdemir & Saraçlı, 2007).

Avrupa’da Romanların statüsü

Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu, 1998’de çeşitli Roman topluluklarının anılmak istedikleri grup isminin resmî isim olarak kabul edilmesini üye ülke hükümetlerine tavsiye etmiştir. Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin AB’ye üye olmayı istemesi üzerine Roman politikası Avrupa’da etkisini göstermeye başlamıştır. 2007 yılında Romanya ve Bulgaristan’ın AB’ye üye olması ile birlikte üye sayısı 27’ye ulaşmıştır. Avrupa’da nüfusu 10-12 milyonu bulan Romanlar, Avrupa Birliği’nin azınlık olarak en kalabalık grubunu oluşturmaktadır. Bu kalabalık insan grubunun uğradığı insan hakları ihlalleri, UNDP, Avrupa Konseyi, OSCE gibi UNICEF gibi sivil toplum örgütlerinin de ilgisini çekmiştir (Özateşler 2013: 16).

Resim 1. Avrupa Ülkelerinde Romanların Dağılımı



Kaynak: wikipedia.org (Erişim Tarihi 12.01.2020).

Romanların dünyadaki dağılımlarına bakıldığında; nüfusa yönelik yapılan tahminlere göre, dünyadaki Romanların sayısı yaklaşık olarak 30 ila 40 milyon arasındadır. Avrupa’da Roman nüfusunun merkezi Romanya olup, ülke nüfusunun yaklaşık %10’unu Romanlar oluşturmak-

tadır. Bulgaristan, İspanya, Macaristan, Slovakya, Türkiye, Eski Yugoslavya ve Çek Cumhuriyeti; Romanya’dan sonra sırasıyla Romanların en fazla nüfusa sahip olduğu ülkelerdir (Kurtuluş, 2012: 18). Romanların yerleşik hayata geçmemeleri nedeniyle eğitim, sağlık, güvenlik gibi temel ihtiyaçlarında sorunlar yaşanmaktadır. Roman grupları, Avrupa’nın değişik ülkelerinde dağınık halde bulunmaları en dezavantajlı grup olmaları ve onları destekleyecek bir toprağa ya da anayurda sahip olmamaları nedeniyle azınlık gruplarından ayrılmaktadır. Bu durum, Romanların eğitim, sağlık, konut gibi sosyal hizmetlerden faydalanmalarında yetersizliğe neden olmakta işsizlik ve yoksulluk gibi sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir. Batı Avrupa’ya Roman sığınmacıların sayısının artması sonucu Romanlara özel politikaların uygulanması, ayrımcılık ve azınlıklarla ilgili yönetmeliklerde düzenlemeler yapılması zorunlu hale gelmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, insan hakları açısından Roman topluluğunun haklarına kavuşmasına zemin oluşturmuştur. 1993 yılında Avrupa Konseyi Parlamento Meclisi “Avrupa’daki Çingener Üzerine (On Gypsies in Europe)” raporu kabul etmiştir. Bu rapora göre, Romanlar Avrupa’da azınlık olarak tanınmış ve bölgesel olmayan (non-territorial) azınlık olmasından dolayı özel koruma gerektiren bir statü kazanmıştır. 1993 yılı Kopenhag kriterlerine göre Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin Avrupa Birliği üyeliğine erişme sürecinde Roma politikası ile ilgili olarak kurumsal ve yasal mekanizmaları oluşturmaları istenmiştir. Kopenhag Kriterlerine göre üyelik sürecindeki ülkelerin demokrasi, insan hakları ve azınlıkların durumu gibi konularda asgari siyasi koşulları temin etmeleri gerekmektedir (<http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/752d1--Kopenhag-Kriterleri.pdf> adresinden 20.11.2015 tarihinde alınmıştır).

1995’te Avrupa Konseyi kapsamında “Romanlar Üzerine Uzman Grup” kurulması teşvik edilmiştir. 1997’de her üye ülkenin, iki yılda bir milli hareket planını, Avrupa Komisyonuna sunması ve Komisyonun ülkelere tavsiyede bulunması kararı alınmıştır. 2000 yılı Haziran’ında Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen 2000/43/EC kodlu Irksal Eşitlik Yönetmeliği Romanları azınlık olarak ele alarak, dolaylı ve dolaysız olarak iki türlü ayrımcılığı yasaklamıştır. 2000’de Roman sosyal politikası için önemli bir başka gelişme de kamu yetkililerince uygulanan ayrımcılığın yasaklanmasıyla ilgili olan 12 numaralı protokolün Avrupa İnsan Hakları Konvansiyonuna eklenmesi oldu. Bu konvansiyondaki ırk ve etnik temelli ayrımcılığı yasaklayan 14. madde de Roman politikasına açıklık sağlamıştır (UNICEF Raporu, 2015). Avrupa’daki Romanlar, Türkiye’deki Romanlardan farklı olarak azınlık statüsünde yer alırken, Türkiye’de bulunan Romanların statüsü topluluk, grup olarak nitelendirilmekte, Lozan anlaşması gereğince “azınlık” kavramı, Romanlar için kullanılmamaktadır.

Kopenhag kriterlerinde Romanlar

Türkiye’de Romanlar ile ilgili sorun, 14 Haziran 1934 yılında çıkarılan 2510 sayılı İskân Kanunu ile ortaya çıkmıştır. Bu kanuna göre; Türk kültürüne bağlı olmayanlar, anarşistler,

göçebe Çingenerler, casuslar ve memleket dışına çıkartılmış olanlar Türkiye'ye 'muhacir' göçmen olarak kabul edilemeyeceklerdir. Kanun ayrıca "göçebeler ve gezginci Çingenele- rin, İçişleri Bakanlığı'nın mütalaası alınarak Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nca uygun görülecek yerlere yerleştirilmelerini de öngörmüştür (http://mirekoc.ku.edu.tr/sites/mirekoc.ku.edu.tr/files/tr_leg11.pdf, adresinden 14.11.2015 tarihinde alınmıştır).

1998 yılından beri Avrupa Komisyonu, aday ülkelerdeki gelişmeleri değerlendirmek için hazırladığı raporlarda, insan hakları ve birçok alanda değerlendirme yapmaktadır. Kopenhag Siyasi Kriterleri'ne göre aday ülkenin temel özgürlük, demokrasi ve insan hakları ilkelerine saygısı, hukuk devleti ilkesine bağlılığı esastır. Türkiye'nin üyeliği sürecinde demokrasi ve insan hakları sorunları arasında Roman hakları da yer almaktadır. Türkiye'de tahminen beş yüz bin ile iki milyon arasında olan Roman nüfusunun hakları Türkiye'nin AB üyelik sü- recinde önem arz etmekte ilerleme raporlarına konu edilmektedir. Romanlara yönelik bir diğer ayrımcı kanun maddesi ise Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun'un 21. maddesi'dir. Bu maddeye göre, "tabiiyetsiz veya yabancı devlet tebaası olan Çingenerlerin ve Türk kültürüne bağlı olmayan yabancı göçebelerin sınır dışı edilmelerine İçişleri Bakanlığı salahiyetlidir" denilmektedir. Bu hükümlerin değişmesi ve Romanların ayrımcılık bağlamında Türkiye'de tartışılır hale gelmesi ise ancak 2000'li yılların sonlarına doğru gerçekleşmiştir. Bu zamana kadar Romanlar sayıları tam olarak dahi bilinmeden adeta "görünmez bir öteki" gibi yaşamışlar ve algılanmışlardır. Türkiye'nin 1999 yılında AB'ye aday ülke olarak ilan edilmesinin ardından hızlı bir şekilde Kopenhag Kriterlerini gerçek- leştirme hedefi ve 3 Ekim 2005 tarihinde AB ile müzakerelerin başlaması ise Roman hakları konusunu Türkiye'nin gündemine taşımıştır (Şahyar, 2015: 129).

2002 yılından 2015 yılına kadar hazırlanan İlerleme Raporlarında Romanlar konusunda en sık tekrar edilen konular: "Dışlanma, İskân Kanunu'ndaki ayrımcı yaklaşım ve kanundaki değişiklik, sağlık, eğitim, istihdam alanında, sosyal hizmetler, barınma, kentsel dönüşümün yol açtığı konular" olmuştur. Bu bağlamda, Romanların yaşadıkları mağduriyet, mevzuat eleştirileri, Roman haklarını savunmak amacıyla sivil toplum örgütlerinin kurulması, mevzu- atta Romanlara yönelik ayrımcı hükümlerin kaldırılması, yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun'da Romanlara yönelik ayrımcı hükümlerin yer almaya devam etmesi konuları da yoğun bir şekilde gündeme oturmuştur. Raporlarda İstanbul Bilgi Üni- versitesi'nin Romanlara yönelik çalışmalarından Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde Romanlar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin kurulmasından, hükümetin Romanlarla il- gili düzenlediği çalıştay ve açılım ismiyle başlatılan yeni süreçten de bahsedilmiştir. Tüm bu gelişmeler umut verici olarak değerlendirilmektedir. Ne var ki bu gelişmelerin yanı sıra Romanların durumlarını ele alacak kapsamlı bir politikanın eksikliğine yine dikkat çekilmiş, okulu bırakma ve devamsızlık oranlarının Roman çocuklar arasında diğer çocuklara kıyas- la daha yüksek olduğu, birçok çocuğun nüfus kâğıdının olmadığı vurgulanmıştır. Roman

çocukların buldukları okullarda çalışan öğretmenlerin sıklıkla değiştiği ve bu durumun da eğitimin kalitesini olumsuz olarak etkilediğinin altı çizilmiş, Romanlara ilişkin sayısal verilerin yokluğundan bahsedilmiştir (Akdemir, 2015: 20). Türkiye’nin, Roman topluluğun Hükümete yapmış olduğu çağrılara rağmen, 2005-2015 Roman On Yılı uluslararası girişimine katılmadığı İlerleme Raporlarında görülmektedir.

Sosyal politika bakımından eğitim hakkı ile ilgili uluslararası sözleşmeler ve Romanların eğitim hakkı

Eğitim hakkı konusunda devletlerin yükümlülüğü dört noktada toplanmaktadır: mevcudiyet, erişilebilirlik, kabul edilebilirlik ve uyum sağlayabilirlik. Mevcudiyet yeterli maddi kaynaklar, yeterli sayıda ve çeşitte ihtiyaca cevap verebilecek elverişli okullar, öğretmenlerin istihdamı, özlük hakları ve sendikal özgürlükleri ile ilgilidir. Erişilebilirlik bütün çocukların yaşlarına göre zorunlu eğitime erişebilmesine fırsat verilmesidir. Kabul edilebilirlik eğitimin niteliği ile ilgilidir ve mesleki açıdan öğretmen ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarının karşılanmasına vurgu yapmaktadır. Uyum sağlayabilme ise okulların, her bir öğrencinin ihtiyacına yanıt verebilmesini ifade etmektedir. Eğitim, her çocuk ve yetişkinin temel hakları arasında yer alır. Eğitim hakkının gerçekleşmesi, her bireye kabul edilebilir seviyede öğrenmeyi sağlayacak fırsatların verilmesiyle mümkündür (Demirtaş, 2019: 45). Sosyal politika, sosyal refah hizmetleri bakımından uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir. İlk ortaya çıkışında hümanist ve hayırsever duyguların yattığı sosyal politika; geleneksel dönemler olarak ifade edilebilecek tarım toplumunun ilk dönemlerinde en başta aile olmak üzere, toplumsal ilişkiler (klan, akraba, kabile, komşu vb.) dinî kurumlar, gönüllü kurumlar, mesleki birlikler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Ersöz, 2011: 21; Özdemir, 2007: 46). Önemli bir kısmı okur-yazar olmayan Romanlar, eğitimin önemini anlamakta zorluklar yaşayabilmekte, çocuklarını okula göndermemekte ve bu sebeple sonraki nesillere de eğitimin önemini aktaramamaktadırlar (Arayıcı, 2008: 45). Bununla birlikte, bu tablonun arka planında *sosyal dışlanma* gerçeği yer almaktadır. Nitekim AB-Roman Ağı tarafından, Avrupa’nın birçok ülkesinde yaşayan Roman çocuklarının okullarda dışlandıkları teyit edilmektedir. Eğitim hakkı, öğrenim hakkı olarak da isimlendirilmekte ve gerçekte farklı anlamlar içeren iki kavram, birlikte kullanılmaktadır. Eğitim, insanın yaradılışında var olan bütün bilgi ve kabiliyetleri esas alarak onu yönlendirmek, geleceğe hazırlamak, hayatı boyunca gerekli bilgiyi nasıl elde edeceğini öğrenmesine yardımcı olmaktır. Öğretim ise bilgiyi bulmak, kazanmak bilgiyi kazanma yolunun ve kazanılan bilgiyi hafızada tutarak yeri geldiğinde kullanabilmek ve hatırlamaktır (Bulut, 2009: 193). Temel insan hakları arasında yer alan eğitim hakkı; herkesin ırk, cinsiyet, etnik köken, sosyal köken, din, politik görüş, yaş ya da engellilik ve benzeri haline bakmaksızın ücretsiz temel eğitimden yararlanmasını ifade eder.

1948 tarihli Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi (EİHB), eğitimin bir insan hakkı olduğunu ifade eden ilk uluslararası belge niteliği taşır. Bildirge’nin; Başlangıç bölümünde, Birleşmiş

Milletler halklarının, BM Antlaşması'nda mutlak bir eşitlik hükmü içermektedir, buna göre "Herkes yasa önünde eşittir ve ayırım gözetilmeksizin yasa tarafından eşit korunmaya hakkı vardır." Aynı maddede, herkesin ayrımcılığa karşı eşit korunmaya hakkı olduğu da belirtilmektedir (Madde 7). Bildirge'nin 26. maddesi, ilköğretimin zorunlu olduğuna işaret eder. Devletlere, genel olarak teknik ve mesleki eğitim alabilme imkânını yaratma ve yükseköğrenimin, yeteneğe göre, herkese açık olmasını sağlama yükümlülüğü getirir. Eğitimin amacının insan kişiliğinin tam gelişiminin sağlanması ve insan hakları ve temel özgürlüklerin güçlendirilmesi olması gerektiğini açıkça belirtir. Ayrıca, 26. madde, eğitimin uluslar, ırksal ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceğini ve barışın korunmasına katkıda bulunacağını ifade eder. Ailelerin çocuklarına verilecek eğitim biçimini seçme konusunda önceliği bulunmaktadır. 26. maddenin hükümleri daha ayrıntılı olarak Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. Maddesi'nde de verilerek eğitimin bir hak olduğu pekiştirilmiştir.

Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesine göre, Avrupa Konseyi'ne üye devletler, kendi topraklarında, ulusal azınlıkların mevcudiyetini korumaya kararlı olarak; ulusal azınlıkların korunmasının istikrar, demokratik güvence ve bu kıtadaki barış için gerekli olduğu düşüncesiyle madde 12'de, ulusal azınlıkların ve çoğunluk kültürünün, tarihinin, dilinin ve dininin tanıtılmasını sağlamak için, eğitim ve araştırma alanlarında önlemler almak öğretmen yetiştirilmesi ve okul kitaplarına ulaşım için yeterince imkân yaratmak ve değişik toplumlar arasında öğretmen ve öğrenci temasını kolaylaştırmak, ulusal azınlıklara mensup fertler için her düzeyde eğitime girişte şans eşitliğini teşvik etmek üzere anlaşmışlardır. Madde 13'e göre ise taraf devletlerin, kendi eğitim sistemleri çerçevesinde, ulusal azınlıklara mensup fertlere kendilerine özgü özel eğitim ve yetiştirme kurumlarını kurma ve yönetme hakkını tanyacakları konusunda sözleşmişlerdir. Sosyal politikalar bakımından Türkiye'de Roman vatandaşların sivil toplum olarak örgütlenmesi 2000'li yıllarla birlikte gerçekleşmiştir. Bunda, insan hakları konusunda bilincin artması ve toplumsal diyalogun gelişmesinin beraberinde getirdiği olumlu iklim etkili olmuştur (ASPB, 2016: 5). Roman vatandaşların 2000'li yılların başında özellikle 2003 yılında Samsun, İzmir ve Edirne'de kurdukları dernekler, Türkiye'nin diğer şehirlerinde de yankı bulmuştur (Uzpeder vd., 2008: 114). Bu bağlamda toplumsal hakların savunulması ve refahın artırılması amacıyla seminer, çalıştay vb. çalışmalar düzenlenmiştir. 2004 yılında Edirne Roman Kültürünü Araştırma, Geliştirme, Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (EDROM) kurulmuştur. Aralık 2005-Nisan 2008 arasındaki süreçte, Avrupa Roman Hakları Merkezi (European Roma Rights Centre-ERRC), Helsinki Yurttaşlar Derneği (HYD) ve EDROM ile ortaklaşa olarak "Türkiye'de Roman Haklarının Geliştirilmesi" başlıklı proje hayata geçirilmiştir. Proje, Roman vatandaşların profilini çıkarabilmek için güvenilir bilgi toplanmasını, ayrımcılıkla ve hak ihlalleriyle

mücadele kapsamında Türkiye’deki Roman dernek ve topluluklarının kapasitelerinin artırılmasını ve yargı yoluna başvurabilmeleri konusunda Roman aktivistlerin yüreklendirilmesini, stratejik hukuk davalarıyla Roman haklarının korunması konusunda ulusal ve uluslararası alanda çaba gösterilmesini ve son olarak resmi kurumların ilgisinin Roman konusuna çekilmesini hedeflemektedir (Uzpeder vd., 2008: 1-2).

Sonuç ve öneriler

Uluslararası kurum ve örgütlerin Roman meselesine el atmaları, ilk olarak, Orta ve Doğu Avrupa’nın AB’ye üyeliği ile görülür. AB’de üye sayısı, 2007’de Romanya ve Bulgaristan’ın üyeliğiyle 27 olunca, Roman vatandaşların eğitim, sağlık sosyal statüleri, ele alınmaya başlanmıştır. Uluslararası belgeler ışığında eğitim, sağlık, sosyal refah, sırf insan oldukları için bireylere tanınan haklardır. Bu çerçevede Türkiye’de yaşayan Roman vatandaşların, sosyal statülerini geliştirici politikaların geliştirilmesi, meslek edindirme, eğitim, sağlık, kentsel dönüşüm hizmetleri, eşitlik ilkesine uygun olarak verilmesi beklenir. Uluslararası belgeler ışığında eğitim hakkı, sırf insan oldukları için bireylere tanınan bir haktır. Toplumsal dışlanma nedeniyle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ne başvuruda bulunan eğitim hakkına erişemeyenler için devletin özel birtakım tedbirler alması gerekir. Gelişmekte olan ülkelerin temel sorunlarından olan kız çocuklarının, işçi çocukların, engellilerin, anadili eğitim dilinden farklı olanların, azınlıklara mensup çocukların, özgürlüğünden yoksun çocukların, göçmen, sığınmacı ailelerin çocuklarının, eğitim hakkının sağlanması, iç hukukta ulus devletin görevidir. Devletin bu hakkı, sırf insan olduğu için din, dil, etnik köken, cinsiyet ayırımı yapmadan, insan onuruna yaraşır şekilde herkese sunmadığı durumlarda, hakkın uluslararası hukukta gündeme getirilmesi, devletin uluslararası prestijini sarsacağından devletin sağlık, barınma ve eğitim hizmetini tüm insanların erişebileceği şekilde sunması gerekmektedir.

Avrupa ve diğer gelişmiş ülkelerde Roman çocuklarının eğitim kurumlarına devamlarının sağlandığı, okumaya özendirildiği görülmektedir. Türkiye’de sosyo-ekonomik ve kültürel nedenlerden dolayı önemli bir kısmı okur-yazar olmayan Roman topluluğunun, ayrımcı muamelelere maruz kaldığı, büyük bir çoğunluğunun okuma-yazma bilmediği, bu oranın %80-90’ının ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Uluslararası sözleşmelerde görüldüğü gibi Romanların kendi kültürlerini koruma, insan haklarından yararlanma hakkı bulunmaktadır. Tarım işçisi ve mevsimlik işçi olarak çalışan Romanların konaklayabileceği sağlıklı ve nitelikli kentsel dönüşüm alanlarının inşa edilmesi, ayrımcılığa karşı korunması, nüfusa kayıtlı olsun olmasın tüm çocukların okullara kaydının yapılması, okul çağı nüfusunun okulu terk oranlarının düşürülmesi, bu amaçla ailelerine dönük maddi destek verilmesi eğitim hakkını güçlendirici rol oynayabilir.

Eğitim insan haklarından biridir ve bu hak uluslararası sözleşmelere sosyal politikalara göre devletin güvencesi altındadır. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Bakanlar Komitesi’ nin üye

devletlere yönelik Romanların ve Gezinlerin eğitimiyle ilgili Tavsiye Kararı; Bakanlar Komitesi'nin üye devletlere yönelik Avrupa'daki Romanlar ve/veya Gezinlere ilişkin politikalarla ilgili Tavsiye Kararı; Bakanlar Komitesi'nin üye devletlere yönelik ECRI'nin, okullarda verilen eğitimde ve bu eğitim yoluyla ırkçılık ve sosyal ayrımcılıkla mücadele edilmesine ilişkin 10 No.lu Genel Politika Tavsiye Kararı Romanların eğitim hakkına yönelik hükümler içermektedir. Bu hükümler çerçevesinde şunların yapılması olumlu sonuçlar verebilir:

- Romanların maruz kaldıkları önyargılar, ayrımcılık, şiddet ve sosyal dışlama ile mücadele için okul çağı nüfusunun okullaşma oranlarının artırılması,
- Milli Eğitim Bakanlığı, Uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri, bütçelerinden çocuğunu okula gönderen Roman ailelerine maddi destek sağlanması,
- Okul çağında olup çeşitli işlerde çalıştırılan çocuk işçilerin okula devam takibinin daha ciddiyetle yapılması,
- Suça karışan çocuk mahkûmların tutukluluk ve gözetim altında bulunduğu süre boyunca işlevsel bir eğitim programı hazırlanması ve uygulanması.

Kaynakça

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2016). *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi, 2016-2021*. <http://www.sp.gov.tr/tr/temel-belge/s/167/Roman+Vatandaslara+Yonelik+Strateji+Belgesi+2016-2021>, Erişim tarihi: 02.01.2020
- Akdemir, D. Ş. (2015). İlerleme raporları (1998–2013) ışığında Türkiye’de roman haklarının gelişimi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 44, 129-142.
- Akgül, B. (2010). Türkiye Çingenerinin politikleşmesi ve örgütlenme deneyimleri. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 9(34), 213-222.
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa’nın vatansızları: çingenerler*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi insan hakları gündemi*. Erişim adresi: http://www.rightsagenda.org/attachments/203_egitimhakkiveinsanhaklariegitimi.pdf
- Bulut, N. (2009). *Sanayiden devriminden küreselleşmeye sosyal haklar*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.
- Demirkürek, İ. (2012). *Azınlıklar ve marjinal gruplar*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergi*, 2, 39-59.
- ECRI. (2011). Çingene karşıtlığı ve romanlara karşı ayrımcılıkla mücadele ile ilgili ECRI genel politikası 13 no.lu tavsiye kararı Erişim adresi: <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-13-on-combating-anti-gypsyism-an/16808b5af7>.
- Ersöz, H. Y. (2011). *Sosyal politikada yerleşme*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Güler A. (2003). *Osmanlıdan Cumhuriyete azınlıklar*. Ankara: TÜRKAR Türk Metal İş Sendikası Araştırma Bürosu.
- İnceoğlu, S. (2013). Eğitimde anadilin yeri: Uluslararası belgeler ve yeni anayasa. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 151-163.
- İlhan, S. & Fırat, M. (2017), Bir inşa süreci olarak çingenelik: Kuramsal bir çözümleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 265-276.
- Karlsson, I. (2006). *Avrupa’nın üvey evlatları*, (Çev.: Turhan Kayaoğlu). İstanbul: Homer Kitapevi.
- Kurtuluş, B. (2012). *Devletsiz bir halk olarak çingenerler: Kökenleri, sorunları, örgütlenmeleri*, (Levent Ürer Der), İstanbul: Melek Yayınları..
- Kurubaş, E. (2004). *Asimilasyondan tanınmaya uluslararası alanda azınlık sorunları ve Avrupa yaklaşımı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Oran, B. (2004), *Türkiye’de azınlıklar kavramlar; teori, Lozan iç mevzuat, içtihat, uygulama*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özateşler, G. (2013). Avrupa’da roma/çingeneler üzerine sosyal politikalar, *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3).
- Özdemir, S. (2007). *Küreselleşme sürecinde refah devleti*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Taşdemir, H. & Saraçlı M. (2015). Avrupa Birliği ve Türkiye perspektifinden azınlık hakları sorunu. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 2(8), 25-35.
- Terzioğlu, S. (2007). *Uluslararası hukukta azınlıklar ve anadilde eğitim hakkı*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Türkdoğan, O. (1999). *Etnik sosyoloji*. İstanbul: TİMAŞ Yayınları.
- Türk Dil Kurumu: TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Ulusal azınlıkların eğitim haklarına ilişkin Lahey tavsiyeleri ve açıklayıcı not*. Erişim adresi: <http://www.osce.org/tr/hcnm/32200?download=true>.
- Üzpeder, E., Donava/Roussinova, S., Özçelik, S. & Gökçen, S. (2008). Biz buradayız Türkiye’de romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi. *Edirne Roman Derneği*, İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Ünlü, D. E. (2017). *Türkiye’deki Roman çocuklar okula gitmiyor*. Erişim adresi: <https://www.dunya.com/surdurulebilir-dunya/turkiyedeki-roman-cocuklar-okula-gitmiyor-haberi-369245>.
- Wikipedia, <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ingeneler> Erişim Tarihi: 02.01.2020
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigation of the Right to Education of the Roma Living in Turkey in Terms of European Union and Social Policy

Extended abstract

Introduction

Since human beings do not have the chance to determine their inborn ethnicity, race, language, gender, mother and father, they should not be excluded because of these features and should not be deprived of basic human rights and freedom. However, millions of Roma people are exposed to discrimination because of their language, ethnicity and worldwide. Education is the most powerful tool for learning human rights among all rights. It is not possible for a person who does not know his rights to obtain other human rights. The aim of this research is to examine the right to education of Roma in the light of social policies, EU and international conventions. Descriptive research method used in this study, why Roma in Turkey are given to the subjects they take part in minority status. The research is limited to the right to education from basic human rights, and its obligations to Roma, who live in the territory of the states as a migrant or resident, are addressed.

Research questions

What are the regulations of social policy, European Union and Turkish Law regarding the right to education of Roma is the problem of research.

Discussion and results

The intervention of the international institutions and organizations on the Gypsy-Roman issue is first seen through the membership of Central and Eastern Europe to the European Union. When the European Union became 27 with the membership of Romania and Bulgaria in 2007, education, health and social status of Gypsy citizens started to be addressed. In the light of international documents, education, health, social welfare are the rights given to individuals just because they are human. Roman citizens in Turkey, should benefit from these rights as everyone else, the social status of the developer, policies should be developed, vocational training, education, health, urban renewal services should be provided in accordance with the principle of equality. In the light of international documents, the right to education is a right given to individuals just because they are human. For those who cannot access the right to education applying to the European Court of Human Rights due to social exclusion, the state must take some special measures. It is the duty of the nation state in domestic law to ensure the right to education for girls, working children, people with disabilities, those who are different from the language of mother tongue, children belonging to minorities, children

without immigration, children of immigrant, refugee families, which are the main problems of developing countries. In cases where the state cannot offer this right to everyone without any discrimination based on religion, language, ethnicity, gender, just because it is human, the right should be brought to the agenda in international law, and the state should provide health, sheltering and education services accessible to all people, as it will undermine the international prestige of the state. It is observed that Roma children attend educational institutions in Europe and developed countries, and are encouraged to read. In Turkey, a significant portion of illiterate Roma community cultural reasons, it was subjected to discriminatory treatment, illiterate majority, while 80-90% of illiteracy seems to be women. As seen in international conventions, Roma have the right to protect their own culture and enjoy human rights. Healthy and qualified urban transformation areas should be built to accommodate Roma workers who work as agricultural workers and seasonal workers, discrimination should be prevented, enrollment of all children, whether they are registered or not, is intended for their families to prevent their school-age population from leaving school and continue their education, Support should be given on issues such as clothing, equipment, transportation, and literacy courses should be opened. Education is one of human rights and this right is under the guarantee of the state according to international conventions and social policies.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımlar ile İlkokul 1. Sınıf Kazanımları Ne Kadar Uyumlu?

**How Compatible are the Learning Outcomes in the Pre-School
Education Program and in the First Grade Program in Primary School**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mehmet ÖZENÇ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Kazanımlar ile İlkokul 1. Sınıf Kazanımları Ne Kadar Uyumlu?¹

Mehmet ÖZENÇ²

Öz: Eğitim programları ülke genelinde birlikteliği sağlamakla birlikte öğretmenlere kılavuzluk da yapmaktadır. Programlar sayesinde öğretmenler öğrenci seviyesine uygun kazanımları öğrencilerine kazandırmaktadırlar. Programlar hazırlanırken eğitim kademelerine göre aralarında sarmallık bulunmasına ve birbirlerini destekler nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlar ile ilkököl 1. sınıf programında yer alan kazanımların ne kadar uyumlu olduğunun tespit edilmesidir. Bu amaca ulaşmak için 2013 okul öncesi eğitimi programında yer alan kazanımlar ile 2018 ilkököl programının 1. sınıf kazanımları karşılaştırılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim programı; dil gelişimi alanındaki kazanımlar ilkököl Türkçe dersi, motor gelişimi alanındaki kazanımlar ilkököl beden eğitimi ve oyun dersi ve öz bakım becerileri alanındaki kazanımlar ilkököl hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımları ile uyumludur. Ancak okul öncesi eğitim programı; bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar ilkököl matematik dersi, sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlar ilkököl hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımlarını tam olarak uyumlu değildir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, eğitim programı, kazanımlar, 1. sınıf

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 05.02.2020; Revizyon Tarihi: 04.04.2020; Kabul Tarihi: 10.04.2020

Kaynakça Gösterimi:

Özenç, M. (2020). Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Kazanımlar İle İlkokul 1. Sınıf Kazanımları Ne Kadar Uyumlu? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 97-110.

1) Bu makale: 16-20 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda özet olarak sunulan "Okul Öncesi Eğitimi Programı İlkokul 1. Sınıf Hazırlık Sağlıyor mu?" isimli sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

2) Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, mozenc38@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6339-4092

Giriş

Eğitim programları üzerinde çalışan araştırmacılar eğitim programını çok çeşitli biçimde tanımlamışlardır. Varış (1997) eğitim programını; eğitim kurumunun öğrenenler için milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayan bütün faaliyetleri, etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Demirel (1999:5) ise eğitim programını, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Aslında eğitim programları bu programı uygulayacak öğretmenlere yol göstermek amacıyla hazırlanmaktadır. Böylece öğretmenler belli bir program ve plan dâhilinde kazanımları gerçekleştirmeye çalışacaktır. Ülke çapında programların uygulanması ile de kazanım bazında birliktelik sağlanmaktadır. Program doğrultusunda hareket eden bir öğretmen de programda yer alan kazanımları planlamasına uygun olarak gerçekleştirmek mecburiyetindedir. Eğitim programları eğitim kademelerine göre hazırlanmaktadır. Okul öncesi eğitimi programı, ilkokul ve ortaokul programı gibi.

Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaştırılmasını, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunmalarının sağlanmasını amaçlar (www.acevokuloncesi.org.tr).

Bugün Türkiye’de eğitim sistemimizde uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, nitelikli öğretim faaliyetlerinin planlanması, hazırlanması ve uygulanmasında öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim programı ile bütün okul öncesi eğitim kurumlarında eş güdümlü eğitim öğretim faaliyetleri yürütülür. Böylece nitelikli bilişsel uyarıcılar sağlanarak, zengin dil etkileşimleri ile sosyal ve duygusal bir ortamda kazanılacak deneyimler planlı ve programlı bir platformda gerçekleşir (Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016: 380).

2013 okul öncesi eğitimi programında okul öncesi eğitimin temel amaç ve görevleri aşağıdaki gibi yer almaktadır.

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s. 10).

2013 okul öncesi programı incelendiğinde 5 gelişim alanı ile ilgili kazanım ve göstergelerin programda yer aldığı görülmektedir. Bu gelişim alanları, kazanım ve gösterge sayıları aşağıda verilmiştir:

- Bilişsel gelişim: 21 kazanım 115 gösterge
- Dil gelişimi: 12 kazanım 72 gösterge
- Sosyal ve duygusal gelişim: 17 kazanım 53 gösterge
- Motor gelişim: 5 kazanım 70 gösterge
- Öz bakım becerileri: 8 kazanım 35 gösterge

Okul öncesi eğitimi programında kazanımlar gelişim alanlarına göre düzenlenmiştir. 2018 ilkokul 1. sınıf programında ise kazanımlar dersler yönelik olarak düzenlenmiştir. Türkçe dersi (1-8. sınıf) kazanımları, hayat bilgisi dersi (1-3. sınıf) kazanımları, matematik dersi (1-8. sınıf) kazanımları, beden eğitimi ve oyun dersi (1-8. sınıf) kazanımları.

Okul öncesi dönem, zorunlu eğitim döneminin temelini oluşturan ilgi, beceri ve yeterlikleri oluşturacak, destekleyecek ve geliştirecek şekilde esnek ve çocuk merkezli olarak planlanmalıdır (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitimi ilkokul eğitiminden önce gelmektedir. Aralarında keskin sınırlar varmış gibi görünse de birbirinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Çünkü okul öncesi eğitiminin temel amaçlarından biri de çocukları ilkokula hazırlamaktır. Bu amacın sağlanması için de öncelikle nitelikli bir okul öncesi eğitimi programına ihtiyaç bulunmaktadır. Nitelikli bir okul öncesi eğitimi programı da sarmal program gereğince ilkokul programı ile uyumlu ve onu destekleyecek biçimde olmalıdır.

İlgili alanyazın tarandığında okul öncesi eğitimi programı ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Aysu ve Aral (2016) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında kurulması önerilen öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarını, Baki ve Hacısalihoğlu Karadeniz (2013) okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecini, Koç ve Sak (2017) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarını, Sapsağlam (2013) değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programlarını (1952-2013), Şahin (2016) okul öncesi eğitim programında analoginin yer alma durumunu incelemiştir. Dilek (2016) 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programını karşılaştırmış, Tükel (2017), Özsrkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014) ve Köksal, Balaban Dağal ve Duman (2016) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini, Yazar ve Erkuş (2013) okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmalara da bakıldığında 2013 okul öncesi eğitimi programının ilkokul 1. sınıf programı ile ne kadar uyumlu olduğunun araştırılmadığı görülmektedir. 2013 yılında Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitimi programının, okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olan “Okul öncesi eğitim dönemindeki çocukları ilkokula hazırlamak” ilkesini gerçekleştirmeye ne kadar uyumlu olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı; okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlar ile ilkokul 1. sınıf programında yer alan kazanımların ne kadar uyumlu olduğunun tespit edilmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitimi programı dil gelişimi alanındaki kazanımlar ile ilkokul Türkçe dersi 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumludur?
2. Okul öncesi eğitimi programı bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar ile ilkokul matematik dersi 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumludur?
3. Okul öncesi eğitim programı sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlar ile ilkokul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumludur?
4. Okul öncesi eğitim programı motor gelişimi alanındaki kazanımlar ile ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumludur?
5. Okul öncesi eğitim programı öz bakım becerileri alanındaki kazanımlar ile ilkokul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımlarını ne kadar uyumludur?

Yöntem

Araştırmanın ana amacı hâlihazırda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının kazanımları ile ilkokul 1. sınıf kazanımlarının ne kadar uyumlu olduğunun tespit edilmesidir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metottur. Bu metoda ihtiyaç duyulmasının en belirgin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlar, veri toplamada çokluğun sağlanması ve başka metotlar aracılığı ile araştırmanın olanak dışı olmasıdır (Ekiz, 2003: 70). Bu araştırmada da başka metotlar ile veri toplamak olanak dışı olduğundan dolayı doküman analizi yöntemi kullanılmış ve incelenen dokümanlar içerik çözümlemesine tabi tutularak karşılaştırılmıştır. İncelenen dokümanlar uygulanmakta olan 2013 okul öncesi eğitimi programı ile 2018 ilkokul programıdır.

Verilerin toplanması ve analizi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinde yer alan 2013 okul öncesi eğitimi programı ile 2018 ilkokul programı indirilerek incelenmiştir. Doküman analizi yapılırken okul öncesi eğitimi programındaki gelişim alanlarında yer alan kazanımlar ile ilkokul programında ders bazında verilen kazanımlar karşılaştırılarak birbiri ile ne kadar örtüştüğü tespit edilmiştir. Analiz sonucunda örtüşen kazanımlar tablo halinde sunulmuştur. Örtüşmeyen kazanım sayısı da ayrıca verilmiştir.

Bulgular

İlkokul 1. sınıf ve okul öncesi eğitimi programlarının kazanımlar bazında karşılaştırılması yapılarak elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Kazanımlar incelenirken kazanımların göstergeleri ve açıklamaları da göz önünde bulundurulmuştur. Okul öncesi eğitimi programı dil gelişimi alanı kazanımlarıyla örtüşen ilkokul Türkçe dersi 1. sınıf kazanımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dil gelişimiyle ilgili Türkçe dersi kazanımlarının karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitim Programı (Dil Gelişimi)	İlkokul Türkçe Dersi 1. Sınıf Kazanımları
Sesleri ayırt eder.	Doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt eder.
Sesini uygun kullanır.	Konuşma stratejilerini uygular.
Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Dili iletişim amacıyla kullanır.	Konuşma stratejilerini uygular.
Sözcük dağarcığını geliştirir.	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	Sözlü yönergeleri uygular.
Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	Dinlediği/izlediği metni anlatır.
Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	Harfi tanıır ve seslendirir.
Görsel materyalleri okur.	Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.
Okuma farkındalığı gösterir.	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanıır.

Yapılan karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitim programı dil gelişimi alanında yer alan 12 kazanımdan sadece birinin ilkököl Türkçe dersi 1. sınıf kazanımlarında karşılığının tam olarak bulunmadığı tespit edilmiştir. Dil gelişimi alanındaki bu kazanım “yazı farkındalığı gösterir” dir. 1. sınıf yazma kazanımlarında doğrudan yazıya geçiş vardır. Fark ettirme yoktur. Bundan dolayı da dil gelişimi alanındaki bu kazanımın Türkçe dersi 1. sınıf kazanımlarında karşılığının olmaması normal karşılanabilir. Okul öncesi eğitim programı bilişsel gelişim alanı kazanımlarıyla örtüşen ilkököl matematik dersi 1. sınıf kazanımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilişsel gelişim ile matematik dersi kazanımlarının karşılaştırılması.

Okul Öncesi Eğitimi Programı (Bilişsel Gelişim)	İlkokul Matematik Dersi 1. Sınıf Kazanımları
Nesneleri sayar.	Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.
Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	Nesneleri uzunlukları yönünden karşılaştırır ve sıralar.
Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.	Nesneleri uzunlukları yönünden karşılaştırır ve sıralar.
Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	Uzamsal (durum, yer, yön) ilişkileri ifade eder.
Nesneleri ölçer.	Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar.
Geometrik şekilleri tanıır.	Geometrik şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak adlandırır.
Nesnelerle örüntü oluşturur	Nesnelerden, geometrik cisim ya da şekillerden oluşan bir örüntüdeki kuralı bulur ve örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek örüntüyü tamamlar.
Parça-bütün ilişkisini kavrar.	Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.
Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.	Toplama işleminin anlamını kavrar.
Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.	Çıkarma işleminin anlamını kavrar.
Zamanla ilgili kavramları açıklar	Belirli olayları ve durumları referans alarak sıralamalar yapar.
Problem durumlarına çözüm üretir.	Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.
Problem durumlarına çözüm üretir.	Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.
Nesne/sembollerle grafik hazırlar.	En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okur.

Yapılan karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi programı bilişsel gelişim alanında yer alan 21 kazanımdan 8'inin matematik dersi 1. sınıf kazanımlarında karşılığını bulunmadığı tespit edilmiştir. İlkokul 1. sınıfta okutulan diğer derslerin kazanımlarında da bu kazanımların karşılığı bulunmamaktadır. Bilişsel gelişim alanındaki bütün kazanımların 1. sınıf kazanımlarında da karşılığının bulunması gereklidir. Örneğin bilişsel gelişim alanında yer alan “algıladıklarını hatırlar; nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir; neden-sonuç ilişkisi kurar” gibi kazanımların karşılığı 1. sınıf kazanımlarında yoktur. Okul öncesi eğitimi programı sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımlarıyla örtüşen ilkökul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal ve duygusal gelişim ile hayat bilgisi dersi kazanımlarının karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitimi Programı (Bilişsel Gelişim-Sosyal ve Duygusal Gelişim)	İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Kazanımları
Atatürk'ü tanı ve Türk toplumu için önemini açıkla (Bilişsel Gelişim).	Atatürk'ün hayatını bilir.
Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.
Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	Aile bireylerini tanıtır.
Farklılıklara saygı gösterir.	Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.
Farklı kültürel özellikleri açıklar.	Ülkemizin genel özelliklerini tanıtır.
Sorumluluklarını yerine getirir.	Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur.
Sorumluluklarını yerine getirir.	Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.
Sorumluluklarını yerine getirir.	Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.
Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Yemek yerken görgü kurallarına uyar.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.

Yapılan karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi programı sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan 17 kazanımdan 10'unun hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımlarında karşılığının bulunmadığı tespit edilmiştir. 1. sınıfta okutulan diğer derslerin kazanımlarında eksik kazanımların karşılığı yoktur. Örneğin okul öncesi eğitimi programı sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan “kendini yaratıcı yollarla ifade eder; bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar; bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir; kendisinin ve başkalarının haklarını korur; bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler” gibi kazanımların karşılığı 1. sınıf kazanımlarında yoktur. Okul öncesi eğitimi programı motor gelişim alanı kazanımlarıyla örtüşen ilkökul beden eğitimi ve oyun dersi 1. sınıf kazanımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Motor gelişimi ile beden eğitimi ve oyun dersi kazanımlarının karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitimi Programı (Motor Gelişimi)	İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi 1. Sınıf Kazanımları
Yer değiştirme hareketleri yapar.	Yer değiştirme hareketlerini yapar.
Denge hareketleri yapar.	Dengeleme hareketlerini yapar.
Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.
Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	İki ve daha fazla hareket becerisini içeren basit kurallı oyunlar oynar.
Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	Ritim ve müzik eşliğinde hareket eder.

Yapılan karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi programı motor gelişimi alanında yer alan tüm kazanımların karşılığının beden eğitimi ve oyun dersi 1. sınıf kazanımlarında da yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde neredeyse kazanımların bire bir aynı olduğu görülmektedir. Örneğin motor gelişimi alanındaki “denge hareketleri yapar” kazanımının beden eğitimi ve oyun dersi kazanımlarındaki karşılığı “dengeleme hareketlerini yapar”dır. Okul öncesi eğitimi programı öz bakım becerileri gelişim alanı kazanımlarıyla örtüşen ilkokul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımları Tablo 5’te sunulmuştur

Tablo 5. Öz bakım becerileri ile beden eğitimi ve oyun dersi kazanımlarının karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitimi Programı (Öz Bakım Becerileri)	İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Kazanımları
Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.
Giyinme ile ilgili işleri yapar.	Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.
Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	Okul kurallarına uyar.
Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.
Yeterli ve dengeli beslenir.	Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.
Dinlenmenin önemini açıklar.	Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.
Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.

Yapılan karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitim programı öz bakım becerileri alanında verilen tüm kazanımların ilkokul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımlarında da yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde kazanımların bire bir aynı olmadığı görülecektir. Ancak hayat bilgisi dersi kazanımlarının açıklamaları incelendiği zaman öz bakım becerileri alanında verilen kazanımları da kapsadığı görülmektedir. Örneğin öz bakım becerileri alanında yer alan “dinlenmenin önemini açıklar” kazanımına karşılık olarak “gün içerisinde neler yapabileceğini planlar” kazanımının açıklaması şu şekildedir: “Oyun oynama, ders çalışma, dinlenme, uyuma, beslenme, ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirme ile kitle iletişim araçlarını kullanma gibi işlere ayrılan süre üzerinde durulur.” Açıklama incelendiği zaman dinlenme üzerinde durulacağına yer verildiği görülmektedir. Diğer kazanımlarda da aynı durum geçerlidir. 1. sınıf hayat bilgisi kazanımlarının açıklamalarında öz bakım becerileri alanındaki kazanımlara yer verilmiştir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Okul öncesi eğitim programı dil gelişimi alanındaki kazanımlar ilkökul Türkçe dersi 1. sınıf kazanımları ile uyumludur. 2013 okul öncesi eğitimi programı dil gelişimi alanında ilkökul Türkçe dersi 1. sınıfa hazırlık sağlamaktadır denilebilir. Dil gelişimi çocuklar için hayati öneme sahiptir. Gelecekteki tüm yaşamını etkileyen bir gelişim alanıdır. Okul öncesi eğitiminde dil gelişiminin uygun bir biçimde sağlanabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimden sonra gelen ilkökul eğitiminde de dil gelişiminin normal seyrinde devam edebilmesi, gerekli uygulamaların ve çalışmaların devam etmesi gereklidir. Okul öncesi ve ilkökul programının dil gelişimi ile ilgili kazanımları karşılaştırıldığında birbirini karşılar ve destek olur mahiyette kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programı bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar ilkökul matematik dersi 1. sınıf kazanımları ile tam olarak uyumlu değildir. 2013 okul öncesi eğitim programı bilişsel gelişim alanında ilkökul matematik dersi 1. sınıfa tam olarak hazırlık sağlamamaktadır denilebilir. Eğitim bir süreçtir. Bu süreç kesintiye uğramadan, kademeler birbirinin devamı olacak şekilde kurgulanmalıdır. Eğitim kademelerinin birbirine temel olacak şekilde düzenlenmesi çocukların daha kolay öğrenmesini sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitim programı sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlar ilkökul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımları ile uyumlu değildir. 2013 okul öncesi eğitim programı sosyal ve duygusal gelişim alanında ilkökul hayat bilgisi dersi 1. sınıfa tam olarak hazırlık sağlamamaktadır denilebilir. Bu bulguya karşılık Güldalı ve Demirbaş (2017) yaptıkları araştırmada iki programın da sosyal ve duygusal gelişim alanında sarmallık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ancak yaptıkları araştırma incelendiği zaman iki programdaki kazanımların birbirini dolaylı yollardan karşıladığını düşündükleri görülecektir. Okul öncesi eğitimi programındaki kazanımların ilkökul hayat bilgisi programında yer alan kazanımlara temel oluşturması beklenmektedir. Yapılan bu çalışmada sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımların bir kısmının ilkökul hayat bilgisi programında yer almadığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programı motor gelişimi alanındaki kazanımlar ilkökul beden eğitimi ve oyun dersi 1. sınıf kazanımları ile uyumludur. 2013 okul öncesi eğitim programı motor gelişimi alanında ilkökul beden eğitimi ve oyun dersi 1. sınıfa hazırlık sağlamaktadır denilebilir. Okul öncesi eğitimi dönemi temel hareket becerilerinin kazanıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde temel hareket becerilerinin geliştirilmesinde çocuklara fırsatlar sağlanmalıdır. Fırsatların sağlanması içinde okul öncesi eğitimi programında motor gelişimi alanındaki kazanımların yeterli olması gerekmektedir (Özyürek, Özkan, Begde ve Yavuz, 2015).

Okul öncesi eğitim programı öz bakım becerileri alanındaki kazanımlar ilkökul hayat bilgisi dersi 1. sınıf kazanımları ile uyumludur. 2013 okul öncesi eğitim programı öz bakım becerileri alanında ilkökul hayat bilgisi dersi 1. sınıfa hazırlık sağlamaktadır denilebilir. Alanyazında

benzer sonuca ulaşan bir çalışmaya daha ulaşılmıştır. Güldalı ve Demirbaş (2017) okul öncesi eğitim programı ile ilkokul hayat bilgisi programının sarmallığını inceledikleri araştırmalarında programlar arasında öz bakım becerileri kapsamında sarmal bir yapı olduğunu tespit etmişlerdir. Yani programlardaki kazanımlar birbirlerini destekler vaziyette oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilere göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Temel eğitim kademesinde yer alan okul öncesi eğitimi ve ilkokul programları hazırlanırken programların birbirine olan uyumuna ve destekleyici olmasına dikkat edilmelidir.
2. Okul öncesi eğitimi programının güncellenmesi esnasında ilkokul 1. sınıf matematik ve hayat bilgisi derslerindeki kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken ilkokul müzik ve görsel sanatlar derslerine ait kazanımları destekleyecek kazanımlara da yer verilmelidir.
4. Bu çalışma okul öncesi eğitimi programı ile ilkokul programının birbirine olan uyumuna yönelik olarak hazırlanmıştır. Daha üst öğrenimlerde ki programlarda karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2561-2574.
- Baki, A. ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 619-636.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, H. (2016). *T.C. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması*. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Edt.). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (2. Baskı) içinde (s.585-604). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 43-71.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46 (4), 379-394.
- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652>. Erişim tarihi: 15.08.2019.
- Özyürek, A., Özken, İ., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2015). Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2, 479-488.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 313-331.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 63-73.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analogi yöntemi ve analoginin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (6), 48-61.
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uçuş Güldalı, Ş. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkököl hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- <https://www.acevokuloncesi.org/index.php/egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/ozellikler>. Erişim tarihi: 17.10.2019.

How Compatible are the Learning Outcomes in the Pre-School Education Program and in the First Grade Program in Primary School

Extended Abstract

Introduction

Preschool period forms the basis of the compulsory education period. Preschool education comes before primary school education. Although it seems as if there are sharp boundaries between them, it is impossible to think separately one from the other. Because one of the main goals of preschool education is to prepare children to primary school. According to the researches, it is not observed how much the 2013 preschool education program is compatible with the primary school 1st grade program. Pre-school was launched in throughout Turkey in 2013 as training program and one of the main objectives of preschool education is to prepare school-age children in primary schools, so should be determined to be compatible with how to carry out the policy. The purpose of this study is to determine how compatible are the learning outcomes in the pre-school education program and in the first grade program in primary school.

Method

Document analysis method was used in the research. Document analysis method is a method used in collecting, systematic review and evaluation of official or private records. In this study, since it is not possible to collect data with other methods, the document analysis method was used and the analyzed documents were compared by subjecting them to content analysis. The examined documents are the 2013 pre-school education program and 2018 primary school program being implemented.

Findings and Conclusion / Discussion

The learning outcomes in the field of language development in the preschool education program are compatible with the learning outcomes of the first grade Turkish course. It can be said that the primary school Turkish lesson in the field of language development in 2013 preschool education program prepares for the primary first grade. Language development is vital for children. So necessary studies are carried out in order to ensure language development in preschool education appropriately. In primary education that comes after preschool education, language development should continue in the normal course, and necessary practices and studies should continue too. When the learning outcomes of the preschool and primary school curriculum related to language development are compared, it is seen that learning outcomes support each other.

Primary school mathematics lesson in cognitive development in preschool education program is not fully compatible with learning outcomes. It can be said that the primary school mathematics course in the field of cognitive development in 2013 preschool education program does not prepare to the first grade. Education is a process. This process should be designed as a continuation of each other without interruption. Arranging the education levels as a basis for each other enables children to learn more easily.

The pre-school education program learning outcomes in the field of social and emotional development are incompatible with the primary school life science course first class learning outcomes. It can be said that the primary school life science lesson in the field of social and emotional development in 2013 preschool education program does not prepare fully for the first grade. In response to this finding, Güldalı and Demirbaş (2017) found that both programs showed spiral structure in the field of social and emotional development. However, when the research is examined, it will be seen that the gains in the two programs satisfy each other indirectly. It is expected that the learning outcomes in the preschool education program will form the basis for the learning outcomes in the primary school life studies program. In this study, it was seen that some of the learning outcomes in the field of social and emotional development were not included in the primary school life studies program.

The learning outcomes in the field of pre-school education program motor development are compatible with the primary school physical education and game lesson first-class learning outcomes. It can be said that the primary education physical education and game lesson in the field of motor development in 2013 preschool education program prepare to the first grade. Preschool education period is a critical period in which basic movement skills are gained. During this period, children should be provided with opportunities to develop basic mobility skills. In the provision of opportunities, gains in the field of motor development should be sufficient in the preschool education program (Özyürek, Özkan, Begde & Yavuz, 2015).

The learning outcomes in the field of preschool education program self-care skills are compatible with the primary school life science course first-year learning outcomes. It can be said that the primary school life science course in the field of self-care skills in 2013 preschool education program prepares to the first grade. Another study with similar results has been reached in the literature. Güldalı and Demirbaş (2017) determined that there is a spiral structure between the programs within the scope of self-care skills in which the spirality of preschool education program and primary school life studies program examined. In other words, the gains in the programs were created to support each other.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algıları: Bir Metafor Çalışması

**The Perception of Pedagogical Formation Students towards
Teachers and Ideal Teachers: A Metaphorical Study**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mevlüt KARA

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algıları: Bir Metafor Çalışması¹

Mevlüt KARA²

Öz: Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı ve kalitesi, bu sistem içerisinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilikleri ve niteliği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle, gelecek nesilleri yetiştirecek potansiyel öğretmen adayları olan pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen ve 2018-2019 ders yılının bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi’nde pedagojik formasyon sertifika programında eğitim gören 102 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmanın amacına uygun bir şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan bir form ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen kavramına ilişkin katılımcılar tarafından birbirinden farklı 66 metafor üretilmiş ve bu metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden en yüksek frekansa sahip olanlar; yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen, bilgi kaynağı olarak öğretmen ve mekanik/tekdüze olarak öğretmen şeklindedir. Diğer yandan ideal öğretmen kavramına ilişkin katılımcılar tarafından birbirinden farklı 74 metafor oluşturulmuş ve bu metaforlar 12 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olanlar ise; yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen, bilgi kaynağı olarak öğretmen ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen şeklindedir. Araştırmada son olarak, elde edilen bulgular ve sonuçlar dikkate alınarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Pedagojik formasyon, öğrenci, öğretmen, ideal öğretmen, metafor.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 28.02.2020; *Revizyon Tarihi:* 04.04.2020; *Kabul Tarihi:* 08.04.2020

Kaynakça Gösterimi:

Kara, M. (2020). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen algıları: bir metafor çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 111-132.

1) Bu çalışma, 27-29 Haziran 2019 tarihleri arasında İstanbul’da yapılan Uluslararası V. TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi’nde “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşlerinin Metaforlar Yoluyla İncelenmesi” başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2) Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü / Gaziantep, mevlutkara85@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6381-5288

Giriş

Eğitimin amaçları zamana, toplumlara, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre değişmekte ve eğitim toplumdaki sosyal, siyasi, kültürel, endüstriyel değişmelere paralel olarak farklı amaç ve işlevleri gerçekleştirmek için bir araç olarak görülmektedir (Şişman, 2018). Toplumsal açıdan bakıldığında eğitim, toplumların gelişmesini ve kalkınmasını sağlayacak bireyleri yetiştirme görevini üstlenmiş başat bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sistem içerisinde eğitim sürecine doğrudan veya dolaylı bir biçimde etki eden, okul içinde veya dışında bulunan, birbirinden farklı rolleri ve görevleri üstlenen birçok paydaşın bulunduğunu söylemek mümkündür. Şüphesiz bu paydaşlar içerisinde, okuldaki eğitim-öğretim sürecini eğitim programında belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmen, bu süreçteki önemli aktörlerin başında yer almaktadır.

Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı, kalitesi ve niteliği, bu sistem içerisinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilikleri, niteliği ve kalitesi ile doğru orantılıdır. Bu açıdan öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınması oldukça önemlidir. Demirkasımoğlu (2010) öğretmen profesyonelizminin, öğretmenlerin meslek standartlarını ve diğer meslek gruplarında olduğu gibi çağdaş gelişmelere uyması için niteliklerini geliştirmeye odaklandığını belirtmiştir. Bu konuda hazırlanan çeşitli çalışmalarda ve yasal belgelerde bu niteliklere ilişkin bazı özelliklerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu ve bu mesleğe hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı ifade edilmiştir (MEB, 1973). Diğer yandan eğitim-öğretim sürecine dâhil olmuş bireylerin yaşamlarında öğretmenler, kimi zaman olumlu bir figür olarak hatırlanırken bazen de olumsuz örnekler olarak karşımıza çıkabilmektedir (Atabek Yiğit & Balkan Kıyıcı, 2019). Bu açıdan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, onun doğuştan sahip olduğu ve yaşantılar yoluyla geliştirdiği özelliklerinin bütünüdür ve öğrencinin okula, derse, öğretmene yönelik ilgi, tutum ve davranışlarının bu özelliklerden etkilenmemesi imkânsızdır (Şimşek & Tuzluca, 2015). Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özelliklerini; öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık olma, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme, araştırmacı bir yapıya sahip olma ve yüksek başarı beklentisi şeklinde özetlemiştir.

Eğitim sürecini başlatan, geliştiren ve uygulayan öğretmenler, sistemin en hayati ögesi olduğu için nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı her zaman toplumların gündeminde önemli bir yer tutmuştur (MEB, 2017). Türkiye açısından bakıldığında da ülkenin kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin gelişimi ile ilgili farklı politikalar

uygulandığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin gerekli bilgi ve beceriye sahip olunması için mesleği icra edecek bireylerin belli bir eğitim programı kapsamında bir örgün eğitimden geçmesi gerekmektedir (Coştu, 2018). Günümüzde Türkiye’de öğretmen yetiştiren iki mekanizma bulunmaktadır. Bu mekanizmalarından ilkinin lisans düzeyinde eğitim veren Eğitim Fakülteleri oluşturmaktadır. İkinci mekanizma ise eğitim fakülteleri dışındaki çeşitli lisans programlarında okuyan veya bu programlardan mezun olan bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarına katılması yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla potansiyel öğretmen adayları olarak pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, öğretmene yönelik düşünceleri, inançları, tutumları ve beklentileri oldukça büyük önem arz etmektedir.

Son yıllarda eğitimle ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda, eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin algıların ve yüklenen anlamların ortaya çıkarılması açısından metaforların sıkça kullanılan bir araç olduğu görülmektedir. Forceville (2002), bireylerin hayatta edindikleri tecrübelerin kavramlara yükledikleri yeni anlamlar ile açıklanmasında metaforların etkili birer araç olduğunu ifade etmiştir. Metaforlar, bilinmeyen şeylerin öğrenilmesini, öğrenilen şeylerin de akılda kalmasını ve gerektiğinde de hatırlanmasını sağlar (Afacan, 2011). Aynı zamanda metafor kullanımı anlamak istenilen nesne veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavram ağı ile yeniden kavramsallaştırmaya ve daha önce gözden kaçan bazı durumları değişik yönlerden değerlendirmeye ve aydınlatmaya fırsat sunmaktadır (Taylor, 1984). Metaforlar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da araştırılan kavram ya da olgu ile ilgili her katılımcının farklı bir özelliğe vurgu yapmak suretiyle zengin bir algı çerçevesi oluşmasına hizmet ettiği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan metaforların çeşitli özelliklerine vurgu yapan farklı metafor tanımlarının da olduğu görülmektedir. Mecaz, benzetme veya eğretileme olarak adlandırılan metaforlar (Palmquist, 2001), birer algı aracı (Arnett, 1999) olarak ifade edilmektedir. Guiraud (1994) metaforu, “kelimenin, orijinal ve gerçek anlamı dışında, farklı bir kelimenin anlamını bir bakıma üstlenmesiyle ortaya yeni anlamlar çıkaran sözcükler” olarak ifade etmektedir. Metafor kavramını, insanların bir kavramı başka bir kavrama benzetmesi yoluyla, o kavrama ilişkin duygu, düşünce, inanç, algı ve tutumlarının ortaya konmasında kullanılan bir araç olarak ifade etmek mümkündür.

Eğitim sürecinin önemli öğelerinden biri olan öğretmen kavramına ilişkin de metaforlar kullanılarak yapılan birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Türkiye’de ve Türkiye dışında öğretmen kavramı ile ilgili metaforlar kullanılarak yapılan çeşitli çalışmalarda **öğrencilerin** (Egüz & Öntaş, 2018; Kuyumcu & Özsarı, 2016; Soysal & Afacan, 2012; Turhan & Yaraş, 2013; Ünal & Ünal, 2010; Wan, Low & Li, 2011), **öğretmenlerin** (Aslan, 2013; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Michael & Katerina, 2009; Skau, 1989; Wan vd., 2011; Yıldırım, Ünal & Çelik, 2011), **öğretmen adaylarının** (Afacan, 2011; Atabek Yiğit & Balkan Kıyıcı, 2019; Kırıl, 2015; Pektaş & Kıldan, 2009; Saban, 2004; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2013), **okul yöneticilerinin** (Skau, 1989; Yıldırım, Ünal & Çelik, 2011), **velilerin** (Aslan, 2019) ve **müfettişlerin**

tişlerin (Yıldırım vd., 2011) görüşlerine başvurulduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda, gelecek nesilleri yetiştirecek potansiyel öğretmen adayları olan pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin görüşlerine başvurulmadığı görülmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin algılarını ortaya koyması ile literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Diğer yandan potansiyel öğretmen adayları olan pedagojik formasyon öğrencilerinin ideal öğretmene yönelik görüşlerinin ortaya konması da Türkiye’nin öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarına yön veren yöneticileri yönlendirmesi ve hazırlanacak yeni programlara ışık tutması açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?
3. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
4. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu desende, belirlenen bir olgunun altında yatan ortak anlamların keşfedilmesi için bireyler tarafından tecrübe edilmiş dünyanın tanımlanması ve yaşanmış deneyimlerin özünün açıklanması amaçlanmaktadır (Baker, Wuest & Stern, 1992).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 ders yılının bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi’nde pedagojik formasyon sertifika programında eğitim gören 102 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların “pedagojik formasyon sertifika programında eğitimlerine devam etmesi” ölçüt olarak alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların bazı kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	41	40,20
	Kadın	61	59,80
Yaş	18-22 arası	64	62,75
	23-26 arası	18	17,65
	27-30 arası	10	9,80
	31 ve üstü	10	9,80
	Spor Yöneticiliği	31	30,39
Lisans eğitimi görülen bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı	23	22,55
	Matematik	21	20,59
	İşletme	12	11,76
	Biyoloji	7	6,86
	İktisat	6	5,88
	Tarih	1	0,98
Lisans eğitiminin devam etme/etmeme durumu	İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	0,98
	Devam eden	83	81,37
	Mezun	19	18,63
Toplam		102	100

Tablo 1'e göre araştırmada görüşüne başvurulmuş katılımcıların 41'i (% 40,20) erkek, 61'i (% 59,80) ise kadındır. Katılımcılardan 64'ü (% 62,75) 18-22 yaş aralığında, 18'i (% 17,65) 23-26 yaş aralığındadır. Katılımcıların çoğunlukla spor yöneticiliği (31 kişi), Türk dili ve edebiyatı (23 kişi) ve matematik (21 kişi) bölümlerinde eğitim aldıkları görülmektedir. Görüşüne başvurulmuş 102 katılımcıdan 83'ü (% 81,37) lisans eğitimine devam ederken, 19'u (% 18,63) ise lisans eğitimini bitirmiştir.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formun oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde "Eğitim Yönetimi" alanında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak formda öncelikle araştırmanın amacı açık bir biçimde ifade edilmiştir. Aynı zamanda metafor kullanımı hakkında kısa bilgi ve örnekler verilmiştir. Formda, katılımcıların Tablo 1'de belirtilen kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla toplam 4 soru yer almıştır. Diğer yandan çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Sizden öğretmeni bir metafor kullanarak anlatmanız istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?
- Sizden ideal öğretmeni bir metafor kullanarak anlatmanız istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Formda yer alan bu iki soruya verilecek cevaplarda bütünlük sağlanabilmesi amacıyla ilk sorunun altında "Bana göre öğretmen gibidir. Çünkü" ve ikinci

sorunun altında da “Bana göre ideal öğretmen gibidir. Çünkü” ifadeleri yer almıştır. Katılımcılardan bu kalıpları dikkate alarak sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden form ile toplanan veriler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra öncelikle katılımcıların kişisel bilgileri belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen ve ideal öğretmen kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin ilk aşamasında öğretmen ve ideal öğretmen kavramlarına ilişkin üretilen metaforların listeleri yapılmıştır. Bu liste yapılırken eksik doldurulan, anlam ve yazım bakımından anlaşılmayan 12 adet form dikkate alınmamıştır. İçerik analizinin ikinci aşamasında üretilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken katılımcıların metaforlara yükledikleri anlamlar dikkate alınmış ve bu nedenle bazı metaforlara birden fazla kategoride yer verilmiştir. Oluşturulan kategorilere ilişkin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Aynı zamanda yüksek frekanslı ve dikkat çekici kategorilerde bulunan metaforlara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken katılımcılar K1, K2... şeklinde kodlanmış ve görüşü aktarılan katılımcıların kişisel bilgileri de parantez içerisinde verilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerliğini artırmak için, araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için oluşturulan form hazırlanırken alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma süreci; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi bölümlerinde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması ve katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılması geçerliği artırmaya yönelik diğer çalışmalardır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için ise, veri kaynağı olan pedagojik formasyon öğrencilerine ilişkin kişisel bilgiler verilmiştir. Diğer yandan oluşturulan kategorilerde bulunan metaforların söz konusu kategorileri temsil etme durumunu onaylamak için eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşü alınarak kategorilere son şekli verilmiştir. Veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur. Aynı zamanda elde edilen veriler araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular dikkate alınarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle “Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar neler-

dir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru doğrultusunda, pedagojik formasyon öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Pedagojik formasyon öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar

Öğretmen metaforu	f	%	Öğretmen metaforu	f	%	Öğretmen metaforu	f	%
Ağaç	5	4,90	Çoban	1	0,98	Meyve ağacı	2	1,96
Ağaç gövdesi	1	0,98	Defter	1	0,98	Mum	2	1,96
Akıllı telefon	1	0,98	Deniz	2	1,96	Nar	1	0,98
Anne	1	0,98	Doğa	1	0,98	Navigasyon aleti	1	0,98
Araba	1	0,98	Dünya	1	0,98	Oksijen	1	0,98
Asker	1	0,98	Ebeveyn	3	2,94	Orkestra şefi	1	0,98
Atatürk	1	0,98	Fener	1	0,98	Padişah	2	1,96
Ay	1	0,98	Furkan	1	0,98	Peygamber	2	1,96
Ayakkabı	1	0,98	Gizli kutu	1	0,98	Pusula	1	0,98
Ayna	2	1,96	Güneş	4	3,92	Robot	2	1,96
Baba	1	0,98	Günlük	1	0,98	Sanatkâr	1	0,98
Bahçıvan	3	2,94	Hayat	1	0,98	Sıcak tulum	1	0,98
Başkomutan	1	0,98	Heykeltıraş	2	1,96	Soba	1	0,98
Beyin	1	0,98	Kalem	5	4,90	Sözlük	1	0,98
Bilgi kutusu	1	0,98	Kaos	1	0,98	Su	4	3,92
Bilgisayar	4	3,92	Kaya	1	0,98	Teknoloji	2	1,96
Boya	1	0,98	Keskin bıçak	1	0,98	Terzi	1	0,98
Buğday tohumu	1	0,98	Kitap	6	5,88	Tiyatrocu	1	0,98
Çanta	1	0,98	Kukla	2	1,96	Toprak	1	0,98
Çınar ağacı	1	0,98	Kural kutusu	1	0,98	Vagon	1	0,98
Çiçek suyu	1	0,98	Makine	1	0,98	Yıldız	1	0,98
Çiçek	1	0,98	Masal	1	0,98	Yol arkadaşı	1	0,98
TOPLAM							102	100

Tablo 2’ye göre, öğretmen kavramına yönelik toplam 102 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan benzer olanlar gruplandırıldığında birbirinden farklı 66 metafor üretildiği görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde kitap (f=6), ağaç (f=5), kalem (f=5), bilgisayar (f=4), güneş (f=4), su (f=4), bahçıvan (f=3) ve ebeveyn (f=3) en yüksek frekansa sahip metaforlardır.

Araştırmanın amacına yönelik yanıt aranan ikinci soru “Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru doğrultusunda, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin ürettikleri metaforlara ilişkin kategorilere yönelik

bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “öğretmen” kavramı hakkında ürettikleri metaforlara ilişkin kategoriler

Kategoriler (f=12)	f	%	Metaforlar
Yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen	23	22,55	Ağaç (4), anne, bahçıvan (2), beyin, boya, buğday tohumu, çiçek suyu, doğa, hayat, kalem (4), kitap, oksijen, su (3), toprak
Bilgi kaynağı olarak öğretmen	22	21,57	Ağaç gövdesi, akıllı telefon, bilgi kutusu, bilgisayar (3), çanta, çınar ağacı, defter, dünya, gizli kutu, kalem, kitap (5), meyve ağacı (2), nar, soba, sözlük
Mekanik/tekdüze olarak öğretmen	11	10,78	Asker, ayakkabı, çoban, kukla (2), kural kutusu, makine, masa, robot (2), su
Seven ve koruyan olarak öğretmen	9	8,82	Baba, bahçıvan, deniz (2), ebeveyn (3), sıcak tulum, yol arkadaşı
Yönlendirici/ yol gösterici olarak öğretmen	9	8,82	Ay, ayna (2), bilgisayar, furkan, mum, navigasyon aleti, peygamber, yıldız
Aydınlatıcı olarak öğretmen	7	6,86	Fener, güneş (4), mum, peygamber
Kendini yenileyen ve geliştiren olarak öğretmen	7	6,86	Ağaç, araba, Atatürk, günlük, teknoloji (2), vagon
Şekillendirici olarak öğretmen	5	4,90	Heykeltıraş (2), keskin bıçak, sanatkar, terzi
Lider olarak öğretmen	3	2,94	Başkomutan, orkestra şefi, padişah
Mesleki olarak yetersiz öğretmen	3	2,94	Kaos, kaya, padişah
Rol model/örnek olarak öğretmen	2	1,96	Pusula, tiyatrocü
Motivasyon kaynağı olarak öğretmen	1	0,98	Çiçek
TOPLAM	102	100	

Tablo 3’e göre, öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforların 12 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen (f=23), bilgi kaynağı olarak öğretmen (f=22) ve mekanik/tekdüze olarak öğretmen (f=11) en yüksek frekansa sahip kategorilerdir. Diğer yandan motivasyon kaynağı olarak öğretmen (f=1), rol model/örnek olarak öğretmen (f=2) ve mesleki olarak yetersiz öğretmen (f=3) en düşük frekansa sahip kategorilerdir. Çalışmada sayfa kısıtlaması da göz önünde bulundurularak, oluşturulan kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip 5 kategoride bulunan metaforlara yönelik doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 23’ü (% 22,55) bu kategoride bulunmaktadır. Ağaç, anne, bahçıvan, beyin, boya, buğday tohumu, çiçek suyu, doğa, hayat, kalem, kitap, oksijen, su ve toprak bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre öğretmen kalem gibidir. Çünkü öğretmek için önce kendini hayat kalemtraşında yontar. Her kalem bir gün biter fakat dokunduğu hayatlarda

izleri, düşünceleri ve kattıkları başka bir hayatın zihninde devam eder.” K1
(Kadın, 23-26 yaş arası, Biyoloji)

“Bana göre öğretmen ağaç gibidir. Çünkü ağaca ne kadar iyi bakarsan o kadar gür ve meyvesi bol olur. Bizler de öğretmenlere ne kadar iyi davranırsak bizim için o kadar büyük insanlar yetiştirirler.” K69 (Erkek, 18-22 yaş arası, Spor yöneticiliği)

Bilgi kaynağı olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 22’si (% 21,57) bu kategoride bulunmaktadır. Ağaç gövdesi, akıllı telefon, bilgi kutusu, bilgisayar, çanta, çınar ağacı, defter, dünya, gizli kutu, kalem, kitap, meyve ağacı, nar, soba ve sözlük bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre öğretmen meyve ağacı gibidir. Çünkü büyüyor, gelişiyor, bilgilerle kendisini geliştiriyor ve bizlere o bilgileri veriyor.” K10 (Kadın, 18-22 yaş arası, Matematik)

“Bana göre öğretmen kitap gibidir. Çünkü kitabın her sayfasında bilgi yüklüdür.” K88 (Kadın, 18-22 yaş arası, Türk dili ve edebiyatı)

Mekanik/tekdüze olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 11’i (% 10,78) bu kategoride bulunmaktadır. Asker, ayakkabı, çoban, kukla, kural kutusu, makine, masa, robot ve su bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre öğretmen robot gibidir. Çünkü öğretmen kendisinin değil sistemin getirdiği eğitim üzerinden çalışmalarına devam ediyor. Kendi isteklerini değil, başkalarının isteklerini yerine getiriyor.” K16 (Kadın, 31 ve üstü yaş, İşletme)

“Bana göre öğretmen kukla gibidir. Çünkü öğretmen doğruları öğretmen yerine müfredat denilen belli kalıplara sığdırılmış konuları anlatmak zorundadır.” K52 (Erkek, 18-22 yaş arası, Spor yöneticiliği)

Seven ve koruyan olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 9’u (% 8,82) bu kategoride bulunmaktadır. Baba, bahçıvan, deniz, ebeveyn, sıcak tulum ve yol arkadaşı bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre öğretmen deniz gibidir. Sevgisi sonsuzdur. Denizin suyundan binlerce damla boşalttığınızda azalmadığı gibi öğretmenin de öğrencilere sevgisi hiç azalmaz.” K15 (Kadın, 18-22 yaş arası, Matematik)

“Bana göre öğretmen ebeveyn gibidir. Çünkü öğretmen sevecen bir şekilde, bıkmadan öğretmeye çalışan ve asla öğrencisinden vazgeçmeyen kişidir.” K34 (Kadın, 27-30 yaş arası, İşletme)

Yönlendirici/yol gösterici olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 9’u (% 8,82) bu kategoride bulunmaktadır. Ay, ayna, bilgisayar,

Furkan, mum, navigasyon aleti, peygamber ve yıldız bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre öğretmen navigasyon aleti gibidir. Çünkü bir rol modeldir ve doğru yolu gösterir. Bazen uzun, bazen kısa yoldan gitse de kişinin yararına olan yolu gösterir, öğretir.” K56 (Erkek, 23-26 yaş arası, Spor yöneticiliği)

“Bana göre öğretmen ayna gibidir. Çünkü öğretmen bize kendimizi bulmamızı sağlar, bize kendimizi gösterir.” K79 (Kadın, 18-22 yaş arası, Türk dili ve edebiyatı)

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan üçüncü soru “Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru doğrultusunda, pedagojik formasyon öğrencilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Pedagojik formasyon öğrencilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar

İdeal öğretmen metaforu	f	%	İdeal öğretmen metaforu	f	%	İdeal öğretmen metaforu	f	%
Ağaç	3	2,94	Gökyüzü	1	0,98	Mum	1	0,98
Altın	1	0,98	Gözlük	1	0,98	Navigasyon aleti	1	0,98
Anne	3	2,94	Güneş	3	2,94	Nehir	1	0,98
Atatürk	3	2,94	Harita	1	0,98	Postacı	1	0,98
ATP	1	0,98	Hayat	1	0,98	Paşa	1	0,98
Ayçiçeği	1	0,98	Heykeltıraş	1	0,98	Pusula	2	1,96
Bambu ağacı	1	0,98	Işık	3	2,94	Renkli balonlar	1	0,98
Beyin	1	0,98	İlkbaharda açan çiçek	1	0,98	Roman	1	0,98
Bilgisayar	1	0,98	İnternet	2	1,96	Satranç	1	0,98
Çakı	1	0,98	Kahraman	1	0,98	Senarist	1	0,98
Çarpışan araba	1	0,98	Kalp	1	0,98	Silgi	1	0,98
Çay	1	0,98	Kamera	1	0,98	Sinema kuşağı	1	0,98
Çiçek	1	0,98	Kandil	1	0,98	Su	4	3,92
Çizgi film kahramanı	1	0,98	Kese	1	0,98	Süper kahraman	2	1,96
Çöldeki su	1	0,98	Kıvılcım	1	0,98	Sürünün başı	1	0,98
Dal	1	0,98	Kitap	6	5,88	Terazi	1	0,98
Deniz	1	0,98	Konforlu araba	1	0,98	Toprak	1	0,98
Deniz havası	1	0,98	Kurşun kalem	1	0,98	Tükenmez kalem	1	0,98
Doğa	1	0,98	Kuş	1	0,98	Umut	1	0,98
Doktor	1	0,98	Kuyumcu	1	0,98	Usta	2	1,96
Dört mevsim	1	0,98	Kütüphane	1	0,98	Uzay boşluğu	1	0,98
Ebeveyn	4	3,92	Marangoz	1	0,98	Uzay mekiği	1	0,98
Ev	1	0,98	Melek	1	0,98	Üstat	1	0,98

Gazete	1	0,98	Mevlana	1	0,98	Yıldızlar	1	0,98
Gökkuşluğu	4	3,92	Mikroskop	1	0,98			
Toplam							102	100

Tablo 4'e göre, ideal öğretmen kavramına yönelik toplam 102 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan benzer olanlar gruplandırıldığında birbirinden farklı 74 metafor üretildiği görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde kitap (f=6), ebeveyn (f=4), gökkuşluğu (f=4), su (f=4), ağaç (f=3), anne (f=3), Atatürk (f=3), güneş (f=3) ve ışık (f=3) en yüksek frekansa sahip metaforlardır.

Araştırmanın amacına yönelik yanıt aranan son soru ise "Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin "ideal öğretmen" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru doğrultusunda, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin ürettikleri metaforlara ilişkin kavramsal kategorilere yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin "ideal öğretmen" kavramı hakkında ürettikleri metaforlara ilişkin kategoriler

Kategoriler (f=12)	f	%	Metaforlar
Yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen	29	28,43	Ağaç (2), çöldeki su, dal, doğa, doktor, dört mevsim, gökkuşluğu (3), gözlük, hayat, kese, kitap, kurşun kalem, mikroskop, mum, nehir, satranç, silgi, sinema kuşluğu, su (2), süper kahraman, toprak, tükenmez kalem, usta (2), uzay mekiği
Bilgi kaynağı olarak öğretmen	12	11,76	Bilgisayar, çiçek, internet (2), kitap (4), kütüphane, renkli balonlar, su, uzay boşluğu
Motivasyon kaynağı olarak öğretmen	12	11,76	Çarpışan araba, çay, deniz havası, ebeveyn, gökyüzü, ilkbaharda açan çiçek, kahraman, kalp, kıvılcım, konforlu araba, roman, umut
Yönlendirici/yol gösterici olarak öğretmen	9	8,82	Anne, Atatürk, güneş, harita, ışık, navigasyon aleti, pusula (2), yıldızlar
Seven ve koruyan olarak öğretmen	8	7,84	Anne (2), deniz, ebeveyn (2), ev, melek, Mevlana
Rol model/örnek olarak öğretmen	7	6,86	Atatürk (2), çakı, çizgi film kahramanı, ebeveyn, süper kahraman, üstat
Kendini geliştiren ve yenileyen olarak öğretmen	7	6,86	Ağaç, ATP, bambu ağacı, beyin, gazete, kuş, senarist
Aydınlatıcı olarak öğretmen	6	5,88	Ayçiçeği, güneş (2), ışık (2), kandil
Nesnel ve adil olarak öğretmen	6	5,88	Altın, gökkuşluğu, kamera, kitap, su, terazi
Şekillendirici olarak öğretmen	4	3,92	Heykeltıraş, kuyumcu, marangoz, pastacı
Lider olarak öğretmen	2	1,96	Paşa, sürünün başı
Toplam	102	100	

Tablo 5'e göre, ideal öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforların 12 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen (f=29), bilgi kaynağı olarak öğretmen (f=12) ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen (f=12) en yüksek frekansa sahip kategorilerdir. Diğer yandan lider olarak öğretmen (f=2), şekil-

lendirici olarak öğretmen (f=4) ve nesnel ve adil olarak öğretmen (f=6) en düşük frekansa sahip kategorilerdir. Oluşturulan kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip 5 kategoride bulunan metaforlara yönelik doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 29'u (% 28,43) bu kategoride bulunmaktadır. Ağaç, çöldeki su, dal, doğa, doktor, dört mevsim, gökkuşağı, gözlük, hayat, kese, kitap, kurşun kalem, mikroskop, mum, nehir, satranç, silgi, sinema kuşağı, su, süper kahraman, toprak, tükenmez kalem, usta ve uzay mekiği bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre ideal öğretmen usta gibidir. Çünkü usta çıraklarını eğitir, onların iyi birer usta olmasını ister. Her birinin farklı alanlarda iyi olmasını ister.” K7 (Erkek, 18-22 yaş arası, Matematik)

“Bana göre ideal öğretmen gökkuşağı gibidir. Çünkü renkleriyle ve farklı bakış açılarıyla; umutlu, enerjili, sevgi dolu, saygılı, bilinçli bireyler yetiştirmelidir.” K50 (Kadın, 18-22 yaş arası, Spor yöneticiliği)

Bilgi kaynağı olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 12'si (% 11,76) bu kategoride bulunmaktadır. Bilgisayar, çiçek, internet, kitap, kütüphane, renkli balonlar, su ve uzay boşluğu metaforları bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre ideal öğretmen internet gibidir. Çünkü aradığımız bir kavram ile ilgili çok fazla görüş ve bilgi vardır. Öğretmen, alanı ile ilgili her şeyi bilmelidir.” K29 (Kadın, 18-22 yaş arası, Matematik)

“Bana göre ideal öğretmen bilgisayar gibidir. Çünkü her konuda kendisinde bir bilgi depolamalıdır.” K90 (Erkek, 23-26 yaş arası, Tarih)

Motivasyon kaynağı olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 12'si (% 11,76) bu kategoride bulunmaktadır. Çarpışan araba, çay, deniz havası, ebeveyn, gökyüzü, ilkbaharda açan çiçek, kahraman, kalp, kıvılcım, konforlu araba, roman ve umut metaforları bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre ideal öğretmen kahraman gibidir. Çünkü her ne kadar okuldaki eğitim sıkıcı olsa da bunu bir şekilde eğlenceli hale getiren kişidir.” K36 (Kadın, 18-22 yaş arası, Matematik)

“Bana göre ideal öğretmen ilkbaharda açan çiçek gibidir. Çünkü hayalimdeki öğretmen neşe dolu, eğlenceli, yenilikçi ve öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiğini bilir.” K40 (Kadın, 18-22 yaş arası, Biyoloji)

Yönlendirici/yol gösterici olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 9’u (% 8,82) bu kategoride bulunmaktadır. Anne, Atatürk, güneş, harita, ışık, navigasyon aleti, pusula ve yıldızlar bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre ideal öğretmen pusula gibidir. Çünkü bizlere doğru yolu ve yönü gösteren, gerekli ve yeterli bilgiyi veren kişi olmalıdır.” K9 (Kadın, 18-22 yaş arası, Matematik)

“Bana göre ideal öğretmen navigasyon aleti gibidir. Çünkü bilgisi ve ileri görüşlülüğüyle öğrencisini yönlendirip, yol gösterebilmelidir.” K64 (Erkek, 18-22 yaş arası, Spor yöneticiliği)

Seven ve koruyan olarak öğretmen: Pedagojik formasyon öğrencileri tarafından üretilen toplam metaforların 8’i (% 7,84) bu kategoride bulunmaktadır. Anne, deniz, ebeveyn, ev, melek ve Mevlana bu kategoride yer alan metaforlardır. Aşağıda bu metaforları kullanan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bana göre ideal öğretmen Mevlana gibidir. Çünkü “Ne olursan ol, yine gel.” sözündeki gibi hoşgörülü ve sevgi dolu bir öğretmen hayal ediyorum.” K34 (Kadın, 27-30 yaş arası, İşletme)

“Bana göre ideal öğretmen ebeveyn gibidir. Çünkü her zaman öğrenciye şefkatli ve merhametli olması gerekmektedir.” K78 (Erkek, 18-22 yaş arası, Türk dili ve edebiyatı)

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu çalışmada, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcılar tarafından öğretmen kavramına yönelik toplam 102 metafor üretilmiş ve bu metaforlardan benzer olanlar gruplandırıldığında birbirinden farklı 66 metafor oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu metaforlar içerisinde **kitap** ve **ağaç** metaforları en yüksek frekansa sahiptir. **Kitap** metaforu katılımcılar tarafından öğretmenlerin bilgi kaynağı olması, bilgiyi aktarması ve öğretmesi gibi özelliklerinin belirtilmesi amacıyla kullanılmıştır. Soysal ve Afacan (2012) tarafından yapılan çalışmada “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramı için ve Turhan ve Yaraş (2013) tarafından yapılan çalışmada ise “öğretmen” kavramı için kitap metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular ile mevcut araştırma bulgusu uyumludur. Pedagojik formasyon programı öğrencileri tarafından en fazla kullanılan diğer

bir metafor ise **ağaç** metaforudur. Katılımcılar ağaç metaforunu kullanarak öğretmenlerin öğrencileri yetiştirmesi ve geliştirmesi gibi özellikleri belirtmelerinin yanında kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gibi özelliklere de vurgu yapmışlardır. Saban (2004) ve Koç (2014) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcılar öğretmen kavramına yönelik ağaç metaforunu sıkça kullanmışlardır. Bu çalışmalarda öğretmen kavramına yönelik ağaç metaforunun kullanılması mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak her iki çalışmada da ağaç metaforunun “bilgi kaynağı/sağlayıcısı olarak öğretmen” kategorisinde yer alması mevcut araştırma bulgularıyla uyumsuzdur. Bu durum öğretmen kavramına yönelik farklı çalışmalarda benzer metaforlar kullanılmasına karşın bu metaforlara farklı anlamlar yüklediğini göstermektedir. Mevcut çalışma kapsamında öğretmen kavramına yönelik olarak katılımcılar tarafından en çok kullanılan diğer metaforların ise kalem, bilgisayar, güneş, su ve bahçıvan olduğu belirlenmiştir.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kavramı ile ilgili genellikle olumlu metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen kavramına yönelik üretilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak 12 kategoride toplanmıştır ve bu kategorilerden 10’u olumlu, 2’si olumsuz özelliklere sahiptir. Öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforlar en fazla **yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen** kategorisinde toplanmıştır. Öğretmenler; özelde bireylerin, genelde ise toplumların yetişmesinde ve gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Katılımcılar bu kategoride yer alan metaforları kullanarak, öğretmenlerin öğrencilere hayatta kullandıkları becerileri kazandırma ve farklı yönlerden gelişimsel katkıda bulunma gibi özelliklerine vurgu yapmışlardır. Eğitimin, bireysel ve toplumsal gelişmede itici güç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin en önemli ögesi olan öğretmenin bu özelliklerine vurgu yapılmasının olağan olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen kavramına yönelik metaforlarla yapılan farklı çalışmalarda (Aslan, 2013; Ekiz ve Koçyiğit, 2013) benzer kategorilerin oluşturulduğu görülmektedir. Diğer yandan **bilgi kaynağı olarak öğretmen** kategorisi de üretilen metaforların toplandığı yüksek frekanslı bir kategoridir. Öğretmenler, hem alanlarıyla ilgili bilgileri hem de genel kültür bilgilerini öğrencilerine belirli bir programla aktarmak ve bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrencilerine öğretmek ile görevlidirler. Katılımcılar da öğrencilerin hayatlarında ihtiyaç duyabilecekleri birçok bilginin öğretmenlerde toplandığını kullandıkları farklı metaforlar ile ifade etmişlerdir. Peculea (2017) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada üretilen çeşitli metaforların “bilgi sağlayıcı” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Yapılan bu araştırma ile mevcut araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan **mekanik/tekdüze olarak öğretmen** kategorisi, üretilen metaforların toplandığı dikkat çekici diğer bir kategoridir. Katılımcılar tarafından üretilen olumsuz metaforlar çoğunlukla bu kategoride toplanmıştır. Katılımcılar bu kategorideki metaforları kullanarak öğretmenlerin; müfredata çok fazla bağımlı kalması, yasa ve yönetmeliklerle çok fazla sınırlanması ve rutin bir meslek hayatı yaşamaları gibi özelliklerine vurgu yapmışlardır. Kırıl (2015) tarafından yapılan çalış-

mada da öğretmen kavramına yönelik üretilen çeşitli metaforların benzer isimli kategorilerde toplanması araştırmanın bu yöndeki bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından ideal öğretmen kavramına yönelik ise birbirinden farklı 74 metafor üretilmiştir. Bunlar içerisinde en fazla *kitap*, *ebeveyn* ve *gökkuşağı* metaforları kullanılmıştır. *Kitap* metaforunun hem öğretmen hem de ideal öğretmen kavramına ilişkin en fazla üretilen metafor olması oldukça dikkat çekicidir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve bunu öğrencilerine aktarabilmede uzmanlaşmış olması gibi özelliklerinin öğrenciler açısından çok önemli olduğunu göstermektedir. Yani ideal öğretmen, alanında yeterli bilgiye sahip olan ve bilgilerini öğrencisine aktarabilen kişidir. Nitekim Alpan, Demirkan, Koç Erdamar, Yazçayır ve Saraçoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada görüşüne başvurulmuş pedagojik formasyon öğrencileri de “alanda uzmanlık” ve “güçlü bir formasyon bilgisi” özelliklerinin ideal öğretmenin en önemli iki özelliği olduğunu düşünmektedirler. Diğer yandan *ebeveyn* metaforu ile katılımcılar, öğretmenlerin öğrenciyi sevmesi, sahiplenmesi ve koruması gibi beklentilerini dile getirmişlerdir. Başaran ve Baysal (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları ideal öğretmeni tanımlarken “sevmeyi bilen” ve “sevgisini gösterebilen” gibi özelliklere vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerine sevgisini ve ilgisini davranışlarıyla göstermesi, öğrencileri öğretmene bağlamakta ve bu durum da öğrenciyi öğrenmede devamlı alıcı durumunda tutmaktadır (Kayadibi, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin okulda ve sınıfta öğrencileriyle sevgiye ve güvene dayalı ilişki ve ders ortamı geliştirmesinin eğitim-öğretim sürecinin verimini artırdığı söylenebilir. Diğer yandan katılımcılar *gökkuşağı* metaforunu kullanarak öğretmenlerin çok yönlü yani zengin genel kültür bilgi-becerisine sahip olması gerektiğine ve bu özelliklerini öğrencilerini yetiştirirken kullanmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Özabacı ve Acat (2005) tarafından yapılan çalışmada da “çok yönlü” olmanın ideal öğretmen açısından önemli bir özellik olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ideal öğretmene ilişkin katılımcılar tarafından üretilen yüksek frekanslı diğer metaforların ise su, ağaç, anne, Atatürk ve güneş olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından ideal öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından 12 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde *yetiştirici/geliştirici olarak öğretmen* ve *bilgi kaynağı olarak öğretmen* en yüksek frekansa sahiptir. Bu kategoriler, öğretmen kavramına yönelik metaforların toplandığı en yüksek frekanslı kategoriler ile aynıdır. Elde edilen bu bulgu, ideal bir öğretmenin bilgi birikimi, becerisi ve donanımı ile öğrencilerin hayatında etkili olduğunu ve çeşitli yönlerden bireysel gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir. Sarıtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların, ideal bir öğretmenin bilgi dağarcığının ve birikiminin iyi seviyede olması gerektiğini belirtmesi mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. İdeal öğretmene yönelik üretilen metaforların toplandığı dikkat çekici kategorilerden biri de *motivasyon kaynağı olarak öğretmend*ir. Katılımcılar, eğitim sürecinde ve özellikle sınıf

yönetimi açısından öğretmenlerin öğrenciyi motive etmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen, pozitif kişilik özellikleri ve pedagojik formasyon bilgisi ile öğrencileri motive edebilmelidir. Motivasyonu yüksek öğrencilerden oluşan sınıflarda hem öğrenme-öğretme faaliyetleri kolaylaşmakta hem de sınıfta istenmeyen davranışlar azalmakta ve sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015). Bu durum öğretmenin, öğrencini motivasyonunu artırmasının sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturması açısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir. İdeal bir öğretmenin diğer önemli özelliklerinden biri de öğrencilerine doğru biçimde rehberlik yapabilmesi ve öğrencilerini yönlendirebilmesidir. **Yönlendirici/yol gösterici olarak öğretmen** kategorisi mevcut çalışmada ideal öğretmene yönelik üretilen metaforların toplandığı yüksek frekanslı diğer bir kategoridir. Çalışkan, Işık ve Saygın (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları; öğrencilerin kişisel sorunlarına yardımcı olan, öğrencilerini okul içinde ve dışında takip eden, öğrencilerle vakit geçiren, sohbet eden ve ilgilenen öğretmenleri unutmadıklarını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada ideal öğretmene yönelik elde edilen yönlendirici/yol gösterici özellik ile Çalışkan ve diğerlerinin (2013) çalışmasında elde edilen bulgu birbirini desteklemektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, ideal bir öğretmenin öğrencilerini sevmesi ve koruması, öğrencilerine rol model olması, kendini geliştirmesi ve yenilemesi, nesnel ve adil olması ve liderlik özellikleri göstermesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını alan bilgisi ve genel kültür bilgisi açısından donanımlı ve birikimli hale getirecek derslere, içeriklere ve faaliyetlere ağırlık verilmelidir. Mevcut öğretmenlerin bu konularda yaşanan değişimlere uyum sağlayabilmesi açısından hizmet içi faaliyetlerine ve lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri etkili olabilir.
- Öğretmenlerin eğitim sürecini sıradanlıktan çıkarıp öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artıracak faaliyetlere yer vermesi gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilere yönelik sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetlerin artırılması yararlı olabilir.
- Öğrenciler, öğretmenleri kendileri için bir rol model olarak görmektedirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu yönde gelişimini sağlamak açısından hizmet öncesi eğitimlerinde karakter gelişimine yönelik derslere yer verilebilir.
- Alanında başarılı olan öğretmenler belirlenerek bu öğretmenlere yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak için eğitim fakültelerinde çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma potansiyel öğretmen adayları olan pedagojik formasyon öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci, veli ve okul yöneticisi gibi eğitim paydaşlarının ideal öğretmen algısını belirlemeye dönük benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “fen” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *NWSA Education Sciences*, 6(1), 1242-1254.
- Alpan, G.B., Demirkan, O., Koç-Erdamar, G., Yazçayır, N., & Saraçoğlu, G. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 204-218. doi: 10.29329/mjer.2019.185.9
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance administration as building and renovation. *Journal of Education Administration*, 37(1), 80-87.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Aslan, O. (2019). Velilerin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 78- 95.
- Atabek Yiğit, E. & Balkan Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Başaran, A. R. & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* içinde (s. 29-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coştu, B. (2018). Bir meslek olarak öğretmenlik. A. R. Akdeniz ve M. Küçük (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 17-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çalışkan, M., Işık, A. N., & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19): 207-237.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Egüz, Ş. & Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “Öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları Metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Ekiz, D. & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.

- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34: 1-14.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim* (Çev. Mehmet Yalçın). Ankara: İmge Kitapevi.
- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 33-50.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Kuyumcu, F. N. & Özşarı, İ. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(44), 396-407.
- Michael, K. & Katerina, M. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Özabacı, N. & Acat, M. B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 211-236.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1): 24-32.
- Peculea, L. (2017). Investigation of future teachers' perceptions on education, teacher and teaching through metaphor analysis. *Educatia 21 Journal*, 15, 62-69.
- Pektaş, M. & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Skau, K. G. (1989). Congruence of metaphors: Understanding teachers and principals. *Kappa Delta Pi Record*, 25(2), 51-56.

- Soysal, D. & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Şimşek, C. & Tuzluca, C. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141.
- Şişman, M. (2018). *Eğitime giriş* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*. London: Heinemann Educational Books.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Ünal, A. & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39(3), 403-415.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

The Perception of Pedagogical Formation Students towards Teachers and Ideal Teachers: A Metaphorical Study

Extended Abstract

Introduction

The success, quality, and standard of an education system in a country are directly proportional to the proficiency, quality, and standard of the teachers who serve in this system. It was stated that the preparation for the profession of teaching is enabled by general knowledge, specific professional training and pedagogical formation (MoNE, 1973). In addition to these qualifications, teachers' characteristic features are also important in terms of the profession of teaching. In Turkey, one of the mechanisms of training teachers is pedagogical formation certificate education. Therefore, the thoughts, beliefs, attitudes, and expectations of students, who study in pedagogical formation certificate programs as potential teacher candidates, are of utmost importance. Metaphors are important tools to reveal perceptions and loaded meanings about various concepts related to education.

In various studies that utilized metaphors regarding the concept of teachers in and outside Turkey were found to use the perception of different stakeholders. In these studies, it was observed that the perceptions of the students of pedagogical formation programs, who are potential teacher candidates towards the concept of "teachers", were not investigated. In this aspect, the current study is believed to fill the gap in the literature by revealing the perceptions of the students of pedagogical formation towards the concept of teachers. Within this scope, the current study aims to reveal the perceptions of the students of pedagogical formation program towards the concept of teachers and ideal teachers by metaphors.

Method

In this study, the design of phenomenology, which is one of the qualitative research designs, was used. The sample group of the study consisted of 102 students who received education in the pedagogical formation certificate program at Gaziantep University during the spring term of the 2018-2019 education period. In the determination of the sample group, criterion sampling, which is one of the methods of purposive sampling, was used. In the study, the criterion was the "continuation of attendance in the pedagogical formation certificate program educations" of the participants. To collect the data, a form that was developed by the researcher in line with the study was used. The data of the study were collected from the students of the pedagogical formation certificate program. The metaphors generated by the participants regarding the concept of teachers and ideal teachers were subjected to content analysis.

Findings

For the concept of teachers, a total of 102 metaphors was formed by the 102 students of the pedagogical formation program. When similar ones out of these metaphors were grouped, it was observed that 66 distinct metaphors were formed. Among these metaphors, the ones with the highest frequencies included book ($f=6$), tree ($f=5$), pencil ($f=5$), computer ($f=4$), sun ($f=4$) and water ($f=4$), respectively.

It was observed that the metaphors generated by the students of the pedagogical formation program for the concept of teachers were collected under 12 conceptual categories. Among these conceptual categories, the ones with the highest frequencies included teachers as trainers/developers ($f=23$), teachers as sources of information ($f=22$) and teachers as mechanical/monotonous ($f=11$), respectively.

For the concept of ideal teachers, a total of 102 metaphors was formed by the 102 students of the pedagogical formation program. When similar ones out of these metaphors were grouped, it was observed that 74 distinct metaphors were formed. Among these metaphors, the ones with the highest frequencies included book ($f=6$), parent ($f=4$), rainbow ($f=4$) and water ($f=4$), respectively.

The metaphors generated by the students of the pedagogical formation program for the concept of ideal teachers were collected under 12 conceptual categories. Among these conceptual categories, the ones with the highest frequencies included teachers as trainers/developers ($f=29$), teachers are sources of information ($f=12$) and teachers as sources of motivation ($f=12$), respectively.

Keywords: Pedagogical formation, student, teacher, ideal teacher, metaphor

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Examination of the Relation between Parent Teacher Communication,
Collaboration and Children's Social Skills**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Sunay GÖZCÜ BİNBİR
Hatice Gözde ERTÜRK KARA

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Sunay Gözcü Binbir²

Hatice Gözde Ertürk Kara³

Öz: Araştırmanın amacı, aile-öğretmen iletişim ve işbirliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Aksaray’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay arası 350 çocuk ve onların aileleri katılmıştır. Aile- Öğretmen İletişim, İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ), Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OÖSBDÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda; öğretmen aile iletişim ve işbirliğinin toplam ile iletişim, beklenti, işbirliği ve aile katılımı alt boyutları bazında yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyimi arttıkça AÖİİ Ölçeği puanlarının arttığı, çocukların sosyal beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlar bazında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aile- öğretmen iletişim ve işbirliği ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre; öğretmenlerin aile katılımı, işbirliği, beklenti ve iletişim alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, çocukların sosyal beceri puanlarının toplam ve alt boyutlar (başlangıç, arkadaşlık, akademik destek ve duygularını yönetme becerileri) bazında da artacağı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, aile- öğretmen işbirliği, aile- öğretmen iletişimi, sosyal beceriler

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 21.02.2020; *Revizyon Tarihi:* 24.04.2020; *Kabul Tarihi:* 08.06.2020

Kaynakça Gösterimi:

Binbir, S.G. & Kara, H. G. E (2020). Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 133-153.

1) Bu araştırma, Sunay Gözcü Binbir’in “*Aile- Öğretmen İletişim ve İşbirliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

2) Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, sunaygozcubinbir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0385-973X

3) Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gozdeerturk@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7895-8938.

Giriş

Okul öncesi eğitimin önemine uzun yıllardır vurgu yapılmakta ve çocuğun bu dönemi ne kadar nitelikli bir ortam içinde geçirirse yaşama o kadar hazır, güçlü ve donanımlı başlayacağıının altı çizilmektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2008). Çocuklar, özellikle anne başta olmak üzere aileleriyle uzun süre vakit geçirmektedir. Okul öncesi eğitimden en üst seviyede fayda sağlamak için okulun çocuğun yaşadığı çevre, aile hakkında da bilgi sahibi olması önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin aileler ile sürekli iletişim ve öğrencilerin gelişim düzeylerine ilişkin paylaşım hâlinde olması gerekmektedir. Çocuğun gelişim düzeyi ile ilgili paylaşımlar yoluyla çocuk, aile ve öğretmen arasında olumlu bir iletişim sağlanabilir (Yazar, Çelik & Kök, 2008; Çelenk, 2003). Okul ile aile arasında iletişimin olması aileler açısından çeşitli faydalar sunmaktadır. Bunlar; ailelere çocukları hakkında bilgi verilmesi sonucu çocuğu daha iyi tanıması, aile çocuk arasındaki ilişkinin kuvvetlenmesi, çocukların gelişmesi gereken yetilerinin belirlenmesi ve uygulanması kolay etkinlikler sunarak aileye yol gösterilmesi şeklinde sıralanabilir (Arslan & Nural, 2004). Essa (2011), çocukların bu iletişimden sağladıkları faydanın altını çizerek, öğretmenleri ve aileleri etkili iletişim kuran çocukların güven duygusunun geliştiği ve okulda daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Etkili okul-aile işbirliği; aile, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkilerin gelişmesine sağladıkları fayda kadar toplumun gelişmesine de fayda sağlanmaktadır. Martin, Tett ve Kay'a (1999) göre etkili okul-aile işbirliği gelişen toplumlarda okul ve toplum öğelerinin birbirleri ile bağlantılı olduğu, okulların sadece eğitim yeri olmadığı ve çocukları hayata hazırlayan bir yer olduğu fikri yerleşmekte ve bu farkındalık yeni ve yaratıcı fikirleri üretme çabalarını da artırmaktadır. Alan yazında birçok araştırmada okul-aile işbirliğinin önemine vurgu yapmakta ve bu işbirliğinin okul öncesi dönemdeki başarıyı etkilediğinin altı çizilmektedir (Gülleci, 2017; Özen Altınkaynak, 2016; Göktaş, 2015; Yaşar Ekici, 2013; Miller, Maguire & Macdonald, 2012; Kaminsky, Valle, Filene & Boylea, 2000; Ekici Vural, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarının okul aile arasındaki işbirliğini güçlendirmek için çeşitli çalışmalar geliştirmesi gerekmektedir. Oktay'a (1993) göre bunun için okul, sosyal etkinlikler yoluyla ve diğer kurumlarla ortak çalışmalar yapmalıdır. Okul-aile işbirliğinin en önemli öğeleri, öğretmen ve ailelerdir. Bu kişilerin etkileşimlerini güçlendirmek okul-aile işbirliği çalışmalarının temel hedeflerindedir. Ailenin ilgi ve yeteneklerine göre sınıf içi etkinliklerde yer alması etkinlik planlarının hazırlanmasında vazgeçilmez bir unsur olarak görülmelidir. Aile, eğitimin bir unsuru olursa eğitime daha önem verecek ve öğretmenlerle eğitim hakkındaki konuları tartışmada aileye daha fazla fırsat verilmiş olacaktır (Yazar vd., 2008; Arabacı & Aksoy, 2005; Yavuzer, 1999).

Yaşamın ilk altı yılında hızla geliştiği görülen sosyal beceriler üzerinde çocuğun çevresinin doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu dönem, çocuğa en çok model olunan ve bunun sonucunda çocukların davranış geliştirdikleri süreç olarak bilinmektedir (Zembat % Unutkan, 2001).

Çocuğun çevresi, yani içinde bulunduğu sosyal ağın temelleri annesi ile ilişkisi sonucu atılmakta, diğer yetişkinlerin (baba, akraba, kardeş vb.) farkına varması ile genişlemektedir. Ailesinden sonra etkileşime geçtiği ilk ortam ise okul öncesi eğitimi kurumudur. Bu kurumda çocuğun içinde bulunduğu sosyal ağ daha da genişlemekte ve karmaşıklaşmaktadır. Bu nedenle çocuk, bu sosyal ağ içinde diğer çocuklarla ve öğretmenleriyle ilişki kurmak için selamlaşma, paylaşma, yardımlaşma gibi bazı sosyal becerileri edinmek durumundadır (Ogelman, 2016; Gökteş, 2015; Önder, 2005). Edindiği bu beceriler, onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasında, topluma uyum sağlamasında, görevler üstlenmesinde, diğer insanlara karşı duyarlı olmasında ve haklarını savunabilmesinde oldukça etkilidir (Ömeroğlu vd., 2014). Erken yıllarda edinilen sosyal beceriler ilerleyen yıllardaki sosyal ilişkileri doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin önemli işlevlerinden biri de çocuğun var olan sosyal becerilerini geliştirerek ona ihtiyaç duyduğu yeni becerileri kazandırmaktır (Gülay & Yenibayrak, 2010).

Alan yazın incelendiğinde, okul aile işbirliği kapsamında ele alınan kavramlar ile çocukların gelişimleri (dil, bilişsel, sosyal duygusal gibi) arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Gülleci, 2017; Özen Altınkaynak, 2016; Gökteş, 2015; Yaşar Ekici, 2013; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013; Powell, Son, File & San Juan, 2010; Ekici Vural, 2006; Soo-Yin, 2003). Ulusal alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde bu kapsamda ele alınan araştırmalarda genellikle aile katılımı çalışmalarına odaklanıldığı görülmektedir (Gülleci, 2017; Gökteş, 2015; Yaşar Ekici, 2013; Ekici Vural, 2006). Bu araştırma ise mevcut araştırmalardan farklı olarak okul-aile işbirliğini, beklentiler, iletişim, işbirliği ve aile katılımı boyutlarında olmak üzere çok boyutlu bir değerlendirme ile ele almaktadır. Okul öncesi dönemde, öğretmen-aile iletişimi ve işbirliği çalışmalarının çok yönlü ele alınmasının okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin standartlar geliştirme sürecinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber, araştırma çocukların gelişim alanlarından sosyal beceriler üzerine yoğunlaşarak, sosyal beceriler üzerinde çevresel etkenlerin rolünü ortaya koymayı da amaçlamaktadır. Bu noktada, ev ve okul arasındaki etkileşimin çocuğun sosyal becerileri ile ilişkisini ortaya koymanın, sosyal becerilerin desteklenmesi amacıyla geliştirilecek eğitim programlarına ve sosyal beceri yetersizliklerine yönelik oluşturulacak müdahale çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin ailelere yönelik iletişim ve işbirliği düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin yaşının Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
4. Örnekleme yer alan çocukların okul öncesi sosyal beceri düzeyleri nedir?
5. Öğretmenlerin Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ço-

cukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, olgular arası ilişkiler ve bağlar incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu bağlamda bu araştırmada aile öğretmen iletişim ve işbirliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Aksaray ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 48-72 aylık 2996 çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aksaray iline bağlı ilçeler nüfus yoğunluğuna göre sıralanmıştır (Merkez, Ortaköy, Eski, Gülağaç, Güzelyurt, Ağaçören, Sarıyahşi). Bu ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından, 48-72 aylık çocukların nüfus yoğunluğuna göre çalışma grubunda ne oranda yer alacağı tabakalı örnekleme ile belirlenmiştir. Bu çalışmada 350 çocuğa ulaşılmaya hedeflenmiştir. Örnekleme yer alan çocuklara, ailelerine ve öğretmenlerine ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocuklara, Aileye ve Öğretmene İlişkin Demografik Özelliklerin Frekans/ Yüzde Değerleri

Değişken	Frekans	%
Çocuğun Yaşı		
48-60 ay	165	47,1
61-72 ay	185	52,9
Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	188	53,7
Erkek	162	46,3
Anne Öğrenim Durumu		
İlkokul	84	24,9
Ortaokul	64	18,3
Lise	80	22,9
Ön lisans	75	21,4
Üniversite	44	12,6
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul	84	18,3
Ortaokul	64	14,0
Lise	80	23,1
Ön lisans	75	22,3
Üniversite	44	22,3
Öğretmenin Yaşı		
20-35	161	46,3
36-50	189	54,0
Öğretmen Deneyimi		
0-5 yıl	145	41,4
6-10 yıl	145	41,4
10 yıl üzeri	60	17,1

Çalışma grubunda yer alan çocukların yaşları incelendiğinde, %47.1'inin yaşının 48- 60 ay, %52.9'unun yaşının 61-72 ay arasında olduğu görülmektedir. Çocukların %53.7'si kız, %46.3'ü erkektir. Anne öğrenim durumunda en yüksek oran ilkokul mezunu annelere, baba öğrenim durumunda en yüksek oran ise lise mezunu babalara aittir. Öğretmenlerin %46'sı 20-35 yaş aralığında, %54'ü 36-50 yaş aralığındadır. 0-5 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler, öğretmen deneyiminde en yüksek orana sahiptir.

Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Bu bilgi formunda 48-72 aylık çocukların öğretmenlerin mesleki deneyimi ve yaşına ilişkin sorular ile bu çocukların yaşı, cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

Aile-öğretmen iletişimi ve işbirliği ölçeği

Aile-Öğretmen İletişimi ve İşbirliği Ölçeği, Atabey ve Tezel Şahin (2011) tarafından öğretmenlerin ailelerle olan iletişim ve işbirliğini ailelerin bakış açısına göre ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek "Her zaman", "Çoğunlukla", "Ara sıra", "Nadiren", "Hiçbir zaman" maddelerini içeren beşli likert tipi derecelendirme şeklindedir. İletişim, Beklenti, İşbirliği ve Aile Katılımı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. İletişim alt boyutunda; güler yüzlüdür, ilgilidir, çocuğumu alıp bırakma zamanlarımda selam verir gibi 12 madde, Beklenti alt boyutunda; işini sever, işini en iyi şekilde yapmaya çalışır, görüşmek istediğim zamanlarda görüşmeye isteklidir, yapılan etkinlikler ile ilgili bilgi verir gibi 7 madde, İşbirliği alt boyutunda; çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda beni bilgilendirir, çocuklar veya sınıf ile ilgili bir karar alırken fikirlerimi alır ve okul aile işbirliği çalışmalarını için ihtiyaçlarımı göz önünde bulundurur gibi 21 madde ve Aile Katılımı alt boyutunda; haber mektupları gönderir, planladığı sınıf içi etkinliklere katılmamı sağlar, anne babalara yönelik kitapçıklar ve broşürler hazırlar gibi 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (α) .98 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nden elde edilen verilerin Cronbach Alpha değeri .72 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği- aile formu

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Ömeroğlu ve ark. (2012) tarafından çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek "hemen hemen hiç", "nadiren" "bazen", "çoğu zaman", "hemen hemen her zaman" maddelerini içeren 5'li likert tipi derecelendirme şeklindedir. Başlangıç Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerileri olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Başlangıç Becerileri alt boyutunda selamlaşma, yardımlaşma, teşekkür etme ve izin isteme gibi 12 madde, Akademik Destek Becerileri alt boyutunda soruya cevap verme,

alternatif çözümler üretebilme, amaca ulaşmak için çaba gösterme ve eleştiri yapma gibi 12 madde, Arkadaşlık Becerileri alt boyutunda başkalarının haklarını koruma, akran gruplarına katılma, oyuna davet etme ve arkadaşlarını takdir edebilme gibi 13 madde, Duygularını Yönetme Becerileri alt boyutunda ise, başkalarının duygularını anlama, tepki vermeden önce düşünme, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme gibi 12 madde olmak üzere toplam 49 madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları tamamı için .95, alt boyutlar bazında ise Başlangıç Becerileri için .84, Akademik Destek Becerileri için .84, Arkadaşlık Becerileri için .86 ve Duygularını Yönetme Becerileri için .86 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .87 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar bazında ise, Başlangıç Becerileri için .85, Akademik Destek Becerileri için .80, Arkadaşlık Becerileri için .82 ve Duygularını Yönetme Becerileri için .84 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırma, Aksaray merkez ve ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında Aksaray Valiliği'nin onayı (09.01.2017 tarihli 85705372-44-E.319045 sayılı) alınarak yürütülmüştür. Okullar belirlendikten sonra okul müdürleri ile iletişime geçilmiş, uygulama izni paylaşılmış ve ölçekler dağıtılmıştır. Ölçekler ailelere verilmeden önce Aile İletişimi ve İşbirliği Ölçeği ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş ve öğretmenlerin doldurması gereken kişisel bilgi formu da bırakılmıştır. Her iki ölçeğin de araştırmaya katılmaya gönüllü aileler tarafından doldurulacağı öğretmenlere söylenmiştir. Daha sonra aileler tarafından doldurulan ölçekler ve öğretmen kişisel bilgi formu okullara gidilerek araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada Aile-Öğretmen İletişimi ve İşbirliği Ölçeği ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerden alınan en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce verilerin grup içi normal dağılım gösterip göstermedikleri sınanmıştır. Normal dağılıma hem Kolmogorov Smirov hem de basıklık çarpıklık değerleri (-1,+1) kontrol edilerek karar verilmiştir. Normal dağılım göstermeyen veriler üzerinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Krustal Wallis testleri yapılmıştır. Normal dağılım gösteren gruplara ise parametrik testlerden bağımsız örneklem için t Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. 48-72 aylık çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği puanları ile öğretmenlerin Aile-Öğretmen İletişimi ve İşbirliği Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular ve tartışma

1. Aile-öğretmen iletişimi ve işbirliği ölçeği betimsel analize ilişkin bulgular

Aile-Öğretmen İletişimi ve İşbirliği Ölçeği ve alt boyutlarından alınan en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 2’de ilgili değerlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeğinden Alınan Toplam Puan ve Alt Boyutlara İlişkin En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği	En düşük	En yüksek	Ort.	ss
Toplam	136	310	270,44	33,338
Aile Katılımı	24	110	87,81	33,338
Beklenti	19	35	33,4457	2,711779
İş Birliği	29	105	91,71	14,050
İletişim	30	60	57,47	4,163

Tablo 2 incelendiğinde, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeğinden alınan toplam puan ve alt boyutlar bazında; toplam puan için ortalama 270.44, Aile Katılımı alt boyutu için ortalama 87.81, Beklenti alt boyutu için ortalama 33.45, İş Birliği alt boyutu için ortalama 91.71, İletişim alt boyutu için ortalama 57.47 olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puanlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin puanlarının toplam ve alt boyutlar bazında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya neden olarak, çalışma grubunda yer alan ailelerin çocuklarının öğretmenleri ile kurdukları iletişim ve işbirliğinin memnun edici ve beklentileri karşılayıcı nitelikte olması gösterilebilir. Öğretmen, ailenin çocuğun eğitim sürecinde aktif rol oynaması konusunda rehberlik ediyor olabilir. Bununla beraber, ailelerin öğretmenle iletişim ve işbirliğine açık bir tutum sergiliyor olmaları da yüksek düzeyde bir iletişim ve işbirliğinin kaynağı olabilir. Devjak ve Berčnik’in (2009) 20 Slovenyalı aile ile gerçekleştirdiği araştırmasında bu araştırma ile benzer şekilde ailelerin çok büyük bir bölümü, öğretmen ile kolaylıkla iletişim kurduklarını, okulda gerçekleştirilenlerden sık sık haberdar olduklarını, çocuklarıyla ilgili düzenli olarak bilgi alabildiklerini ve onlara anlatılan bilgilerin açık ve anlaşılır olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

2. Aile-öğretmen iletişimi ve işbirliği ölçeği’nin bağımsız değişkenlere göre analizlerine ilişkin bulgular

Aile-Öğretmen İletişimi ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı ile Aile Katılımı, Beklenti, İşbirliği ve İletişim alt boyutları puanları üzerinde öğretmenin yaşı ve mesleki deneyiminin etkisi incelenmiştir.

Tablo 3. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
20-35	161	155,44	25025,50	11984,500	.001
36-50	189	192,59	36399,50		

Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği toplam puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($U=11984.500$) =.001, $p<0.05$. 36-50 yaşındaki öğretmenlerin toplam puanlarının (Sıra ort=192.59), 20-35 yaşındaki öğretmenlerin toplam puanlarından (Sıra ort=155.44) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği Aile Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşına Göre t Testi Sonuçları

Yaş	N	X	SS	sd	t	p
23-35	161	85,69	16,674	348	2,187	.029
36-50	189	89,62	16,815			

Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği aile katılımı alt boyutu puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($t(2,187)=.029$, $p<0,05$. 36-50 yaşındaki öğretmenlerin aile katılımı alt boyutu puanları ($X=89,62$), 20-35 yaşındaki öğretmenlerin aile katılımı alt boyutu puanlarına ($X=85,69$) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 5. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
20 – 35	161	155,47	25030,50	11989,50	.000
36 – 50	189	192,56	36394,50		

Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği beklenti alt boyutu puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir, ($U=11989.50$) =.000, $p<0.05$. 36-50 yaşındaki öğretmenlerin beklenti alt boyutu puanlarının (Sıra ort=192.56), 20-35 yaşındaki öğretmenlerin beklenti alt boyutu puanlarından (Sıra ort=155.47) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği İş Birliği Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşına Göre Mann Whitnay U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
20-35	161	153,61	24732,00	11691,00	.000
36 – 50	189	194,14	36693,00		

Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği iş birliği alt boyutu puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir, ($U=11691,00$) =.000, $p<0.05$. 36-50 yaşındaki öğretmenlerin iş birliği alt boyutu puanlarının (Sıra ort=194.14), 20-35 yaşındaki öğretmenlerin iş birliği alt boyutu puanlarından (Sıra ort=153.61) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşına Göre Mann Whitnay U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
20 – 35	161	157,82	25409,50	12368,500	.001
36 – 50	189	190,56	36015,50		

Analiz sonuçları, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($U=12368.5$)= $.001$, $p<0.05$. 36-50 yaşındaki öğretmenlerin iletişim alt puanlarının (Sıra ort= 190.56), 20-35 yaşındaki öğretmenlerin iletişim alt puanlarından (Sıra ort= 157.82) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşının, Aile-Öğretmen İletişimi ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutlardaki puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Buna göre, yaşı 36-50 arasında değişen öğretmenlerin toplam puanları, iletişim, işbirliği ve beklenti alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamalarının yaşı 20-35 arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 36-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin aile katılımı alt boyutundaki puan ortalamaları yaşı 20-35 olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bulguya neden olarak, yaşı büyük olan insanların yaşam deneyimlerinin fazla olması gösterilebilir. Yaşam deneyimlerinin öğretmenlerin mesleki deneyimlerine de etki gösterebileceği düşünülmektedir (Keyes, 2002). Bayraktar, Güven ve Temel (2016)'in yapmış oldukları çalışma bu çalışma ile paralellik göstermemektedir. Öğretmen yaş grubuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiş ve bu bulgu yaşı küçük olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Buna neden olarak ise; genç öğretmenlerin bilgilerinin güncel olması ile geçmişten günümüze artan aile katılımına verilen önem gösterilmiştir. Atabey ve Tezel Şahin (2009) ise, Ankara ilinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 1200 aile ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin bakış açısına göre aile iletişim ve işbirliği puanlarını incelemiştir. Buna göre, yaşı büyük olan öğretmenler İşbirliği ve Aile Katılımı boyutlarında, yaşı küçük 38 olan öğretmenler ise iletişim ve beklenti boyutlarında diğer gruba göre daha yüksek puan almıştır.

Tablo 8. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	Sıra Ort.	Sd.	χ^2	p	Anlamlı fark
0-5yıl	145	137,16	2	45,824	.000	0-5 ile 5-10 yıl
6-10 yıl	145	188,00				0-5 yıl ile 10 yıl üzeri
10 yıl üzeri	60	237,77				5-10 yıl ile 10 yıl üzeri

Analiz sonuçları, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği toplam puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $\chi^2(sd=2, n=350) =45,824$, $p<0,05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre; 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin toplam puanlarının, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden; 10 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ve 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği Aile Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	Sıra Ort.	Sd.	χ^2	p	Anlamlı fark
0-5yıl	145	144,92	2	32,921	,000	0-5 ile 5-10 yıl
6-10 yıl	145	182,57				0-5 yıl ile 10 yıl üzeri
10 yıl üzeri	60	232,32				5-10 yıl ile 10 yıl üzeri

Analiz sonuçları, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği aile katılımı alt boyutu puanlarında okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $\chi^2(sd=2, n=350) = 32,921, p<0,05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aile katılımı alt boyut puanlarının, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden; 10 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aile katılımı puanlarının 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ve 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Mesleki deneyim	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
0 – 5 yıl	145	147,60	2	24,108	,000	0-5yıl ile 5-10 yıl
6- 10 yıl	145	190,54				0-5 yıl ile 10 yıl ve üzeri
10 yıl üzeri	60	206,59				5-10 yıl ile 10 yıl üzeri

Analiz sonuçları, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği beklenti alt boyutu puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $\chi^2(sd=2, n=350) = 24,108, p<0,05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin beklenti alt boyut puanlarının, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden; 10 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ve 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği İş Birliği Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Mesleki Deneyim	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 – 5 yıl	145	133,20	2	51,105	,000	0-5yıl ile 5-10 yıl
6 – 10 yıl	145	192,99				0-5 yıl ile 10 yıl
10 yıl üzeri	60	235,47				5-10 yıl ile 10 yıl üzeri

Analiz sonuçları, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği iş birliği alt boyutu puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $\chi^2(sd=2, n=350) = 51,105, p<0,05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları

yapılmıştır. Buna göre 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin işbirliği alt boyut puanlarının, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden; 10 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenleri iş birliği alt puanlarının 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ve 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği İletişim Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Mesleki deneyim	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
0 – 5 yıl	145	148,32	2	21,019	,000	0-5 yıl ile 5-10 yıl
6 – 10 yıl	145	191,60				0-5 yıl ile 10 yıl üzeri
10 yıl üzeri	60	202,28				

Analiz sonuçları, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği iletişim alt boyutu puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $\chi^2(sd=2, n=350) = 21,019, p<0,05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin iletişim alt boyut puanlarının, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden; 10 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin iletişim alt puanlarının 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, ölçek puanlarının toplam ve alt boyutların tamamında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri süre arttıkça, daha fazla sayıda aile ile etkileşim kurmaktadır. Aile katılımı çalışmaları kapsamında gerçekleştirdikleri veli toplantıları, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, farklı gereksinimleri olan ailelerle gerçekleştirdikleri çalışmalar ve bilgilendirme toplantıları (Cömert ve Güleç, 2004) gibi çalışmaların sayısı da artmaktadır. Çeşitli aile tipleri ve farklı okul kültürlerinde çalışmak öğretmenin ailelerle iletişimini ve işbirliğini etkilemektedir. Vu'nun (2015) çalışması bu görüşü destekler niteliktedir. Öyle ki, çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce nitelikli bir aile öğretmen etkileşiminin gerekliliklerini öğrenmek için deneyimli öğretmenleri kaynak olarak görmelerini önermiştir. Çalışmada deneyimli öğretmenlerin, ailelerle etkileşime ilişkin zengin bir birikimleri olduğunun altı çizilmiştir. Atabey ve Tezel Şahin (2009)'ın bu araştırma ile paralel olarak araştırmalarında, iletişim, işbirliği, aile katılımı alt boyutları puanları ile toplam puanların, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerle kıyaslandığında 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler lehine olduğunu saptamıştır. Atakan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada ise; mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin daha kısa mesleki deneyime sahip öğretmenlere kıyasla, aile katılımı ile daha olumlu düşüncelerinin olduğu ve aile katılımı çalışmalarını daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

3. Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği'ne ilişkin bulgular

Tablo 13'te Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği betimsel analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Toplam Puan ve Alt Boyutlara İlişkin En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	En Düşük	En Yüksek	X	ss
Toplam Puan	102	245	188,18	27,096
Başlangıç Becerileri	9	60	48,60	7,220
Akademik Destek Becerileri	19	60	46,13	7,790
Arkadaşlık Edinme Becerileri	27	65	52,53	7,847
Duygularını Yönetme Becerileri	15	60	40,92	8,949

Tablo 13 incelendiğinde, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden alınan toplam puan ve alt boyutlar bazında; toplam puan için ortalama 188.18, başlangıç becerileri alt boyut için ortalama 48.60, akademik destek becerileri alt boyutu için ortalama 46.13, duygularını yönetme becerileri alt boyut için ortalama 40.92 olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanlar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların toplam ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya neden olarak öğretmenlerin günlük eğitim akışı içinde sosyal becerileri destekleyecek etkinliklere yer vermesi, çocukların sosyal becerilerini geliştirecek bir sınıf iklimi yaratması gösterilebilir. Öğretmen desteğinin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır (Poulou, 2015; Wubbels, 2005; Wubbels ve Brekelmans, 2005). Bununla beraber, aileler de çocuklarına sosyal becerilerini geliştirecek fırsatlar yaratıyor olabilir. Evde sunulan desteğin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği araştırmalarca ortaya konmuştur (Kol, 2016; Jill ve Siegler, 2010; Kandır ve Alpan, 2008).

4. Aile- öğretmen iletişimi ve işbirliği ölçeği ile okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği arasındaki ilişkiye ait bulgular

İki ölçme aracı arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri

	AÖİİÖ	Aile Katılımı	İletişim	Beklenti	İşbirliği
SBDÖ	.415(**)	.362(**)	.309(**)	.350(**)	.392(**)
Başlangıç Becerileri	.278(**)	.220(**)	.243(**)	.257(**)	.273(**)
Akademik Destek Becerileri	.362(**)	.315(**)	.301(**)	.318(**)	.332(**)
Arkadaşlık Edinme Becerileri	.389(**)	.339(**)	.289(**)	.345(**)	.366(**)
Duygularını Yönetme Becerileri	.376(**)	.347(**)	.223(**)	.272(**)	.359(**)

n:350 **p<0.01

Tablo 14’te yer alan korelasyon katsayılarının referans aralığı $r=.10- .29$ arası düşük, $r=.30- .49$ arası orta ve $r=. 50- 1$ arası yüksek düzey olarak alınmıştır (Cohen, 1988).

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki korelasyonların tamamı pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği toplam puanının, Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği toplam puanı ile orta düzeyde ($r=.415 p<0.01$), aile katılımı alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.362 p<0.01$), iletişim alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.309 p<0.01$), beklenti alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.350 p<0.01$) ve işbirliği alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.392 p<0.01$) ilişkisi vardır.

Aile Öğretmen İletişimi ve İş Birliği Ölçeği toplam puanının, başlangıç becerileri alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.278 p<0.01$), akademik destek becerileri alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.362 p<0.01$), arkadaşlık edinme becerileri alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.389 p<0.01$) ve duygularını yönetme becerileri alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.376 p<0.01$) ilişkisi vardır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği başlangıç becerileri alt boyutunun, aile katılımı alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.220 p<0.01$), iletişim alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.243 p<0.01$), beklenti alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.257 p<0.01$) ve iş birliği alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.273 p<0.01$) ilişkisi vardır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği akademik destek becerileri alt boyutunun, aile katılımı alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.315 p<0.01$), iletişim alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.301 p<0.01$), beklenti alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.318 p<0.01$) ve iş birliği alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.332 p<0.01$) ilişkisi vardır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği arkadaşlık edinme becerileri alt boyutunun, aile katılımı alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.339 p<0.01$), iletişim alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.289 p<0.01$), beklenti alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.345 p<0.01$) ve iş birliği alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.366 p<0.01$) ilişkisi vardır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği duygularını yönetme becerileri alt boyutunun, aile katılımı alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.347 p<0.01$), iletişim alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.223 p<0.01$), beklenti alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.272 p<0.01$) ve iş birliği alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.359 p<0.01$) ilişkisi vardır.

Öğretmenlerin Aile Katılımı, İşbirliği, Beklenti ve İletişim puanları arttıkça, çocukların sosyal beceri puanlarının toplam ve alt boyutlar (Başlangıç, Arkadaşlık, Akademik Destek ve Duygularını Yönetme Becerileri) bazında da arttığı görülmüştür. İlişki düzeyleri incelendiğinde aile öğretmen iletişim ve işbirliği toplam puanı ile çocukların sosyal becerilerinden başlangıç becerileri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, se-

lamlaşma, yardımlaşma, teşekkür etme, izin isteme gibi becerilerin çocuğa kazandırılması konusunda aile ve öğretmen arasındaki etkileşimin daha az olmasından kaynaklanabilir. Öğretmen bu konuda ailenin desteği ve işbirliğini daha az alıyor olabilir. Bir diğer bulgu olan aile katılımı, iletişim, beklenti ve işbirliği puanları ile başlangıç becerileri arasındaki ilişki düzeyinin düşüklüğü bu düşünceyi destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ailelerle kurduğu iletişim ve işbirliğinin başlangıç becerilerine kıyasla akademik destek becerileri ve arkadaşlık edinme becerilerinde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, örnekleme yer alan öğretmenlerin çocukların daha çok sosyal ve bilişsel gelişimlerine odaklanmalarından kaynaklanabilir.

Alan yazında aile iletişim ve işbirliği arttıkça çocukların sosyal becerilerinin de geliştiği yönündeki bulgular ile paralellik gösteren çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Gülleci, 2017; Göktaş, 2015; Yaşar Ekici, 2013; Ekici Vural, 2006; Powell, Son, File ve San Juan, 2010; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013; Soo-Yin, 2003). Ulusal araştırmalarda, aile- öğretmen iletişim ve işbirliği çalışmaları kapsamında yoğunlukla aile katılımı çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda, bu çalışma ile benzer şekilde öğretmenlerin sundukları aile katılımı çalışmalarının niceliği ve niteliği arttıkça çocukların sosyal becerilerinin de geliştiği ortaya konmuştur. Örneğin; Gülleci (2017) çalışmasında annelerin ev temelli katılım düzeyleri arttıkça çocukların sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim puan ortalamalarının da arttığını tespit etmiştir. Ekici Vural (2006) ve Göktaş (2015) ise kurdukları deneysel desende, sosyal beceri puan ortalaması en yüksek olan grubun aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının uygulandığı grup olduğunu saptamıştır. Yaşar Ekici (2013) ise aileleri, okulun aile katılımı çalışmalarına katılan çocukların sosyal beceri puanlarının katılmayan ailelerin çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulguya neden olarak, çocuğun çevresinin becerileri üzerinde etkili olması gösterilebilir. Brofenbrenner'e (1989) göre; çocuğun gelişim ve eğitim sürecinde iç içe geçmiş sistemlerin etkisi söz konusudur. Bu sistemler içinde çocuk öncelikli olarak ailesinden, okula başlama yaşının gelmesi ile okul çevresi ve öğretmeninden etkilenmektedir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin uyumlu bir ilişki içinde olması, çocuğu evde ve okulda tutarlı ve birbiri ile uyumlu olarak desteklemesi, birbirini tamamlayıcı olma işlevini etkili bir biçimde gerçekleştirmesi çocuğun becerilerini geliştirme sürecinde en güçlü faktörlerdendir. Bu araştırmada ortaya konan ilişkilerin, ailelerin günümüzde okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğun gelişimindeki rolleri konularında geçmişe kıyasla daha bilinçli olmaları (Vlasov ve Hujala,2017) neticesinde öğretmen ile işbirliğine daha açık olmalarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve öneriler

Çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin, aile iletişim ve işbirliği çalışmalarına (beklenti, aile katılımı, işbirliği ve iletişim) yüksek düzeyde yer verdiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenden öğretmene öğrenme ilkesi göz önünde bulundurularak çalışma

grubunda yer alan öğretmenlerin diğer meslektaşları ile aile iletişim ve işbirliğine yönelik çalışmalarını paylaşabilecekleri toplantılar, seminerler planlanması önerilebilir. Bununla beraber, ailelerin öğretmenle olan iletişim ve işbirliğine ilişkin deneyimlerini çocuklarının eğitimindeki rolünün henüz farkında olmayan aileler ile paylaşabilecekleri atölye çalışmaları, eğitimler vb. gerçekleştirilebilir. Çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin yaşlarının ve mesleki deneyimlerinin aile iletişim ve işbirliği çalışmaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve yaş grubu büyük olan öğretmenlerin bu çalışmalara daha fazla yer verdiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, yaş grubu büyük ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin özellikle zümre toplantılarında yaşadıkları deneyimleri, karşılaştıkları aile türlerini, ailelerin çocuklara ilişkin beklentilerinin çeşitliliğine ilişkin gözlemlerini yaşı küçük grupta ve daha az deneyimi olan öğretmenlerle paylaşmaları önerilebilir. Zümre toplantıları dışında okullarda aile öğretmen işbirliğinin güçlendirilmesi konulu seminerler düzenlenerek bu seminerler yoluyla da deneyimler paylaşılıp uygun müdahale çalışmaları üretilebilir. Çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç, arkadaşlık, akademik destek ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, akran desteğinin sınıflarda etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenlerin yönlendirilmesi önerilebilir. Sosyal beceri düzeyi düşük olan az sayıdaki çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesi için akran desteğinin yanında aileye bireysel destek de sunulabilir. Son olarak, araştırmada öğretmenlerin aile ile kurduğu iletişim ve işbirliği çalışmaları ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin çocuğun sosyal becerileri üzerinde ne denli önemli olduğunun altını çizen bu sonuçtan hareketle, öğretmenlere aileleri çocuğun eğitiminde bir partner olarak görmeleri, eğitime katılmaları yönünde teşvik etmeleri önerilebilir. Bununla beraber, öğretmenlerin ailelere çeşitli iletişim kanalları yoluyla ulaşarak devamlı irtibat halinde olmaları, çocuğun gelişimi, birlikte kat ettikleri yol konusunda bilgi vermesi, aileyi bu süreçte yüreklendirerek çocuğun eğitime katılımına devam etmesini sağlaması ve çocuğundan gelişimsel olarak gerçekçi beklentiler içinde olması yönünde rehberlik etmesi önerilebilir. Aile ve öğretmen arasında kurulan güçlü ilişki ile çocuğun toplumun bir parçası olmasına, sosyal olarak uygun tutum ve davranışlar sergilemesinin birbiri ile doğrudan ilişkili olduğu aile ve öğretmence unutulmamalıdır. Bu araştırmada söz konusu ilişki standart ölçme araçları ile ailelerin değerlendirmelerine başvurularak ortaya konmuştur. Araştırmacılara, nitel araştırma yöntemlerini de kullanarak daha dar örneklemlerde derinlemesine araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Not: Bu çalışma Aksaray Valiliği'nin 09.01.2017 tarihli 85705372-44-E.319045 sayılı onayı alınarak yürütülmüştür.

Kaynakça

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2008). 7 çok geç: Erken çocukluk eğitiminin üzerine düşünce ve öneriler. http://www.acev.org/wpcontent/uploads/2017/11/7_cok_gec_erken_cocukluk_egitiminin_uzerine_dusunceler_ve_oneriler.pdf adresinden erişilmiştir.
- Arabacı, N. & Aksoy, B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18- 26.
- Arslan, Ü. & Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim*, 162, 99-108.
- Atabey, D. & Tezel Şahin, F. (2011). Aile- öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19(3), 793-804.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bayraktar, V. Güven G.& Temel, F.Z. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci baskı. Ankara: Pegem.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cömert, D. & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 131-145.
- Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3-39.
- Devjak, T.& Berčnik S. (2009). Parents' views on preschool care and education in local community. *US-China Education Review*, 6(7), 68-78.
- Ekici Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education*. USA: Wadsworth Publishing.

- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gülay, H.& Yenibayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülleci, V. (2017). *4-5 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının annelerin okul öncesi eğitime katılımları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Jill, S. & Siegler, R. (2010). *How children develop*, 3rd Edition. New York: Worth.
- Kaminsky, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. & Boylea, C.L. (2008). Meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589.
- Kandır, A.& Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Keyes, C.R. (2002). Parent-teacher partnerships. *International Journal of Early Years Education*, 10, 177-191.
- Kol, S. (2016). The effects of the parenting styles on social skills of children aged 5- 6. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 49-58.
- Martin, J., Tett, L. & Kay, H. (1999). Developing collaborative partnership: limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*. 9 (1), 59-74.
- Miller, S., Maguire, L. K. & Macdonald, G. (2012). *Home-based child development interventions for preschool children from socially disadvantaged families*. Campbell Systematic Reviews.
- Ogelman, G. H. (2016). Sosyal gelişim. İçinde *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (s: 75-83). Ankara: Pegem Yayınları.
- Oktay, A. (1993). *Okul öncesinde kurumsal eğitim ve öğretmen yetiştirme*. MEB. Okul öncesi Eğitimi I. Sempozyumu, Ankara. (103-118).
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhan, A.T., Atabey, D. ve Oğuz, T. (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi eğitim kitapları seti: Öğretmen kılavuz kitabı*. Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri. ISBN: 978-605-63300-0-1, Ankara.

- Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. İçinde A. Okyay ve Ö. Polat Umutkan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa yayınları.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185-204.
- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4 (1), 84-108.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology*, 48 (4), 269-292.
- Soo-Yin, L. (2003). Parent involvement in education. In G. Olsen & M. L. Fuller (Eds.), *Home school relations* (pp. 134-158). Boston: Allyn and Bacon.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8. A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. Mart 19, 2018 tarihinde https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf adresinden erişilmiştir.
- Vlasov, J. & Hujala, E. (2017). Parent-teacher cooperation in early childhood education – directors' views to changes in the USA, Russia, and Finland. *Journal. European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 732- 746.
- Vu, P. J. (2015). Teacher-parent interactions in taiwan: A qualitative investigation of teachers' perspectives, *Universal Journal of Educational Research* 3(5), 307- 316.
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 1-5.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacherstudent relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.
- Zembat, R. & Unutkan, R. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Yapa Yayıncılık.

Examination of the Relation between Parent Teacher Communication, Collaboration and Children's Social Skills

Extended abstract

The aim of this study is to present the relation between parent teacher communication/ collaboration and children's social skills. The subproblems of the study are: 1. What is teachers' level of communication/collaboration with parents? 2. Do teachers' age have a significant effect on teachers' level of communication/collaboration with parents? 3. Do teachers' Professional experience have a significant effect on teachers' level of communication/collaboration with parents? 4. What is the level of childrens' social skills? 5. Is there a significant relationship between teachers' level of communication/collaboration and children's social skills?

Relational screening model was preferred. Stratified and random sampling methods were used in determining the study group. 350 children between 48-72 months attending the pre-school education institution and their parents in Aksaray city center and districts were participated. Parent Teacher Communication and Cooperation Scale, Pre-School Social Skills Assessment Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. Non-parametric, parametric tests and pearson correlation coefficient calculation were used in the analysis of the data.

As a result of the analysis, it was found that the teacher parent communication and cooperation were in high level in total and sub dimensions, the scores of the Parent Teacher Communication and Cooperation Scale increased as the teachers' age and professional experience increased. Children's social skill were in high level. It was determined that there was a significant relationship between parent teacher communication and cooperation and children's social skills on the basis of total and sub-dimensions.

Results of the study underline the importance of parent teacher cooperation and communication on the development of children's social skills. Because the teachers in the study had high level of family communication and cooperation (expectation, family participation, cooperation and communication), considering the principle of learning from teacher to teacher, it may be recommended to plan meetings and seminars where teachers can share their activities/experiences on parent communication and collaboration with other colleagues. However, opportunities can be provided in which parents can share their experiences of communication and cooperation with the teachers with other parents who are not yet aware of their role in the education of their children. Based on the results that teachers' age and experience effects on parent teacher communication and cooperation, older and more experienced teachers can share their experiences about the parents' attitudes they worked with in the past, observations

regarding the diversity of the parents' expectations etc. with their younger and less experienced colleagues especially in the clan meetings. Apart from these meetings, seminars which aim to strengthen parent-teacher cooperation in schools can be organized and experiences can be shared through these seminars and as a result appropriate intervention studies can be produced. It may be suggested that teachers be directed to use peer support effectively in classrooms. Individual support can be offered to the parents to improve the social skills of a small number of children with low social skills in this study. Based on the significant relationships between childrens' social skills and teachers' parent- teacher collaboration and communication scores, teachers may be advised to see parents as partners in the child's education and encourage them to participate in their child's education process. Nevertheless, it can be suggested to teachers to reach the parents through various communication channels; be in constant contact, provide information about the child's development; encourage parents to keep going their participation in the education and encourage to have progressively realistic expectations from their child. It should not be forgotten by parents and teachers that the strong relationship between them make the child be a part of the society, and display socially appropriate attitudes and behaviors. In this research, the relationship was examined by using standard measurement tools that parents fill. Researchers may be advised to conduct in-depth research in narrower samples using qualitative research methods.

Keywords: Early childhood, parent teacher cooperation, parent teacher communication, social skills

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

Genç Yetişkinlerin İnternet Kullanma Alışkanlıkları ile Gelecek ve İş Hayatından Beklentilerinin İncelenmesi Üzerine Ampirik Bir Uygulama

**An Empirical Application on the Study of İnternet Habits, Business Life and
Future Expectations of Young Adults**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Hasan BARDAKÇI
Abdulkadir BARUT
Mehmet Ragıp GÖRGÜN
Selminaz ADIGÜZEL

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Genç Yetişkinlerin İnternet Kullanma Alışkanlıkları ile Gelecek ve İş Hayatından Beklentilerinin İncelenmesi Üzerine Ampirik Bir Uygulama

Hasan BARDAKÇI¹

Abdulkadir BARUT²

Mehmet Ragıp GÖRGÜN³

Selminaz ADIGÜZEL⁴

Öz: Bu çalışma, Genç yetişkinlerin internet kullanma alışkanlıkları ile gelecek ve iş hayatından beklentilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2019 yılında Batman'da yaşayan gençler, örneklemini ise basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 15-30 yaş aralığındaki 410 genç oluşturmaktadır. Elde edilen veriler incelendiğinde, işsizliğin, terörün ve eğitimdeki problemlerin Türkiye'nin en önemli sorunları olduğu görülmüştür. Yeni bir iş bulmamanın en önemli sebebi olarak siyasi görüşün farklı olması, piyasada yeni iş potansiyelinin olmaması ve şahsi referansın bulunmaması olarak belirmiştir. Yeni bir iş bulamayanlardan bunu piyasada iş olmamasına bağlayanlar gençler gelecekte en umutlu kitle iken, cinsiyetinden dolayı yeni bir iş bulamadığını belirten gençler gelecekte en az olan gençler olarak ön plana çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Gençlik, İş, Terör, İşsizlik, Batman

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 03.04.2020, *Revizyon Tarihi:* 04.05.2020, *Kabul Tarihi:* 13.06.2020

Kaynakça Gösterimi: Bardakçı, H., Barut, A., Görgün, M. R. & Adigüzel, S. (2020). Genç Yetişkinlerin İnternet Kullanma Alışkanlıkları ile Gelecek ve İş Hayatından Beklentilerinin İncelenmesi Üzerine Ampirik Bir Uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 155-170 .

1) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Siverek Uygulamalı Bilimler Fakültesi, hasanbardakci@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6181-3115

2) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Siverek Meslek Yüksek Okulu, kadirbarut@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8315-9727

3) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Siverek Uygulamalı Bilimler Fakültesi, mehmetgorgun@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1618-3844

4) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Siverek Uygulamalı Bilimler Fakültesi, sadiguzel@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6808-2888

Giriş

Genel itibarı ile birey davranışları geleceğe yönelik beklentiler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Ancak gençler için geleceğin çok daha önemli olduğu söylenebilir. Çünkü gelecek toplumlarını oluşturacak kişiler genç bireylerdir. Bu sebeple gençlerin kaygı ve beklentileri toplumların geleceğinin şekillenmesine sebep olacaktır (Tolan, 1990). Özellikle son dönemlerde gelecek ile ilgili kaygı, başta üniversite öğrencileri olmak üzere bütün gençler arasında artış göstermiştir. Ekonomi, istihdam, eğitim, hayat kalitesi, gelir ve benzeri faktörlerin gençlerin gelecek kaygısını etkileyen önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir (Kaya ve Göktolga, 2014). Özmete ve Bayoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada gençlerde en çok kaygı yaratan faktörlerin ekonomik koşullar, yoksulluk ve iş bulma olanaklarının azalması olduğu ortaya çıkmış; gençler terörden, eğitim kalitesinden ve yaşam refahı açısından çok kaygılı bulunmuştur. Toplumdaki evsiz, yoksul ve muhtaç insan sayısındaki artış, kaygıların artmasında ayrıca etkili olmuştur. Kadınlar açısından cinsiyet ayrımcılığı, okul ortamının güvenliği, eğitim hakkından yararlanmadaki eşitsizlikler gibi faktörler gençlerin kaygı seviyesinin artmasında etkili bulunmuştur. Tuncer (2011)'e göre Türkiye'de açılan birçok üniversite ve artan üniversiteli mezun sayısı ile gençlerin iyi bir iş bulma kaygısı daha da artmış durumdadır. Aynı pozisyona başvuran işsiz üniversite mezunu sayısında çok fazla artış gözlemlenmektedir. İş bulamayan birçok genç birey son çare olarak ikinci bir üniversite okumaya yönelmektedir. Yapılan üniversite tercihlerinde daha çok iş bulunabilecek bölümlerin tercih edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla gençler sevecekleri alanlardan daha ziyade iş bulma ihtimali yüksek olan bölümlere yönelmektedir. Doğu ve Güneydoğu illeri için ise durum daha vahimdir. Türkiye istatistik kurumunun 2019 yılına ait bölge bazlı işsizlik verilerine göre; Türkiye'de işsizliğin en yüksek olduğu illerin Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt olduğu görülmektedir. Bu bölgede işsizlik oranı 2019 yılında % 30,9 civarında seyretmiştir (TÜİK, 2020). Bu verilere bakıldığında bölgede yaklaşık olarak her üç kişiden birinin işsiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Terör, işsizlik ve eşitsizlik sarmalında kalan gençlerin çok farklı alternatiflere yönelecekleri söylenebilir.

Toplumların gelişebilmesi özellikle gençlerin niteliklerine bağlıdır. Çerik (2002)'e göre demokratik ortamlarda yaşayan genç bireyler bağımsız, özgüveni yüksek, düşük oranda toplumsal ve kişisel çatışmaları olan, yaratıcı, girişimci, özgür bireyler olurlar. Dolayısıyla aile ortamı bireylerin geleceğini etkileyen önemli bir etken olarak ön plana çıkmaktadır. Demokratik ailelerde katılım ve paylaşımın yüksek olması, bireylerin bağımsız olma eğilimini güçlendirmektedir. Aileleri tarafından yaratıcı olarak yetiştirilen gençlerin girişimcilik yeteneklerinin yüksek olduğu ve aile ortamının bireylerin gelecekteki kararlarını etkilediği söylenebilir. Yani aile ortamı ve ebeveynlerin eğitim durumu gençlerin tercihlerini ve gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Bundan dolayı, refah seviyesi yüksek ve daha demokratik bir aile ortamında büyüyen ve sosyo-ekonomik durumu iyi olan bireylerin daha yüksek başarı göstermeleri beklenir.

Türkiye’de gençler arasında kalitesiz eğitim, işsizlik ve zararlı alışkanlıkların en önemli sorunlar olduğu göze çarpmaktadır (Memur-Sen, 2013). Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi (SEKAM) çalışmasına göre bu sorunların başında; bilgisayar ve internet bağımlılığı; iletişim kopukluğu; sosyal bağlılık ve dayanışmanın azalması; gelecek korkusu; geleceğe yönelik plan yapmama; sınırsız tüketim arzusu; marka tutkusu; din algısında zedelenme ve özgüven kaybı gibi nedenler gelmektedir (SEKAM, 2013). Bu çalışma, Türkiye’de gençliğin uçurumun kenarında ve bilinçsiz bir şekilde savrulmakta olduğunun ipuçlarını vermektedir.

Gençlerin teknolojik ürünlere olan bağımlılığını inceleyen Memur-Sen ise gençlerin yaklaşık üçte ikisinin günde birkaç kez sosyal medya, eğlence/oyun ve haber almak amacıyla internete bağlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca Facebook, Twitter, Instagram gibi uygulamaların gençler arasında çok yaygın kullanıldığını ve internete ulaşım aracı olarak en çok akıllı telefonlardan faydalandığını ifade etmiştir (Memur-Sen, 2013). Bu yüzden internetin, bağımlılık yapan ve gençleri etkileyen önemli bir kitle iletişim aracı haline geldiği söylenebilir. Dahası internetin doğru kullanılması ve güvenilir web sayfalarının ziyaret edilmesi gençler açısından hayati derecede önemli olmaya başlamıştır. Birçok örgüt internet aracılığıyla gençlere ulaşarak onları kendi taraflarına çekmeye çalışmaktadır (Çömlekçi ve Başol, 2019).

Genç nüfus oranının çok yüksek olduğu Batman’da özellikle son yıllarda gençler arasında bağımlılık yapan madde kullanımının ve şiddet içerikli olayların giderek artması, Batman’da yaşayan gençlerin durumunu ortaya koyacak bir tarama çalışması ihtiyacı doğurmuştur. İnternet kullanımları, iş hayatı ve gelecek arasındaki ilişkilerin bu sorunları açıklayabileceği düşünüldüğünden, mevcut araştırma bu temel amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Batman’da yaşayan genç yetişkinlerin alışkanlıkları, iş hayatları ve geleceğe dair umutlarını betimsel olarak ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel bir araştırma modeli olarak genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, bir olguyu geçmişte ya da mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 1995: 81). Bu amaçla bir anket hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2018 yılında Batman il merkezinde yaşayan 15 ile 30 yaş aralığındaki gençler, örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilen 410 genç oluşturmaktadır. Araştırmaya temel teşkil eden verilerin toplanması amacıyla, Batman ilinde yaşayan 12 öğrenciye şehrin en yoğun ve karma noktaları olan Diyarbakır Caddesi, Gülistan Caddesi, Bankalar Caddesi,

Gök Taksi ve Mehtap'ta ikili gruplar halinde yüz yüze anket yaptırılmıştır. Gençlere anket yaptırılmadan yönlendirme yapılmaması ve anketi cevaplayan gençlerin özgürce cevap vermeleri konusunda eğitim verilmiştir. Ayrıca anket yapılan 20 kişiye rastgele telefonla ulaşıp teyit alınmıştır. Seçilen noktalar şehrin sosyo-ekonomik yapısını ve karma yapısını en yansıtan yer olduğu için seçilmiştir.

Verilerin analizi

Ankette hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplarla elde edilen frekans ve yüzdelik oranlar; Likert türü ve kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler aritmetik ortalama üzerinden yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın amacına ilişkin olarak elde edilen bulgular çalışmanın bu bölümünde sırası ile verilmiştir. Katılımcılara sorulan demografik bilgiler, iş hayatı ve gelecekle ilgili sorular tablolar halinde verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	266	65.0
	Erkek	144	35.0
	Mezun değil	86	21.0
Eğitim durumu	İlkokul mezunu	29	7.1
	Ortaokul mezunu	107	26.1
	Lise mezunu	151	36.8
	Üniversite mezunu	35	8.5
	Lisansüstü mezunu	2	.5
Kiminle yaşadığı	Ailesiyle yaşıyor	383	93.4
	Tek başına yaşıyor	1	.2
	Arkadaşıyla yaşıyor	6	1.5
	Yurtta yaşıyor	18	4.4
	Diğer	2	.5
Hane halkının aylık net toplam geliri (maaş, ücret, kira, faiz vb. gelirleri)	1500 TL altı bir gelirimiz var.	179	43.7
	1500 - 2999 TL arası	193	47.1
	3000 – 4999 TL arası	28	6.8
	5000 – 7000 TL arası	6	1.5
	7000 TL üstü gelirimiz var.	4	1.0

Demografik özellikleri ölçmeye yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde; Katılımcıların %65 kadınların (n=266), %36'sının lise mezunu(n=151), %93,4 ünün ailesi ile birlikte yaşadığı (n=383), %47,1'inin aylık aile gelirinin 1500 TL ile 3000 TL arasında olduğu (n=193) görülmüştür.

Katılımcıların Türkiye'nin en önemli sorunun ne olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Türkiye'nin En Önemli Sorununa İlişkin Görüşleri

Türkiye'nin en önemli sorunu sizce nedir?	n	%
Eğitim sorunu	165	40.2
Terör sorunu	44	10.7
İşsizlik sorunu	41	10.0
Adaletsizlik	27	6.6
Çevre kirliliği	14	3.4
Ekonomi sorunu	24	5.9
Kadına şiddet	14	3.4
Kürt sorunu	13	3.2
Siyasi sorunlar	17	4.1
Diğer	51	12.4
Toplam	410	100

Batman'da yaşayan gençler %40,2 ülkenin en önemli sorunun eğitim olduğunu (n=165) düşünmektedirler. Bunu takiben önemli görülen sorunlar sırasıyla %10,7 ile terör (n=44) ve %10'luk işsizlik (n=41) olmuştur. Terör örgütlerinin en çok kullandıkları Kürt sorunu ise %3,2 ile Batman'da yaşayan gençler arasında sondan ikinci sırada (n=17) yer almıştır.

Araştırma ikinci sorusuna (Başka bir ülkede yaşama fikrine ne dersiniz?) verilen yanıtlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Başka Bir Ülkede Yaşama Fikrine İlişkin Görüşleri

	n	%
Evet Kesinlikle isterim	31	7.6
Evet İsterim	67	16.4
Kararsızım	60	14.7
Hayır İstemem	133	32.1
Hayır Kesinlikle istemem	119	29.2
Toplam	410	100

Katılımcılar arasında başka bir ülkede yaşamayı istemediğini söyleyenlerin oranı %32,1 (n=133); kesinlikle istemem diyenlerin oranı ise %29,2 (n=119) olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık başka bir ülkede yaşamak isteyenlerin oranı dörtte biri dahi bulmamıştır.

“Sizin için uğrunda en çok mücadele etmeye değer şey nedir?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların En Fazla Önem Verilen Değerlere İlişkin Görüşleri

En fazla değer verdiğiniz şey nedir?	n	%
Meslek ve kariyer	182	44.5
Aile ve çocuklar	84	20.3
Para ve ekonomik imkânlar	64	15.6
Toplumsal çıkarlar	21	5.1
Diğer	43	10.5
Hiçbir fikrim yok / Bilmiyorum	16	3.9
Toplam	410	100

Gençlerin hayatta en çok değer verdiği şeyin ne olduğunu ölçmeye yönelik sorulan soruya cevap verenlerin yarıya yakını uğrunda en çok mücadele etmeye değer şeyi %44,5 ile meslek

ve kariyer (n=182) olarak görmektedir. Bunu, %20,3 ile “aile ve çocuklar” takip etmektedir (n=84).

Katılımcılara yöneltilen “Günde ortalama TV başında ne kadar zaman geçiriyorsunuz?” “Kendinize ait akıllı telefon kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bir günde ortalama ne kadar süre telefon ile meşgul oluyorsunuz?” , “Bilgisayar başında günlük ortalama ne kadar zaman geçirirsiniz?” ve “Son bir ay içerisinde sosyal medyada toplumsal bir sorun ile ilgili paylaşım ya da yorum yaptınız mı?” sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Televizyon, Bilgisayar ve Akıllı Telefon Kullanımı

	n	%
Günde ortalama TV başında ne kadar zaman geçiriyorsunuz?		
1-2 saat zaman harcıyorum.	178	43.4
1 saatten az zaman harcıyorum.	145	35.4
2-3 saat zaman harcıyorum.	56	13.7
3 saatten fazla zaman harcıyorum.	31	7.6
Kendinize ait akıllı telefon kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bir günde ortalama ne kadar süre telefon ile meşgul oluyorsunuz?		
Akıllı telefon kullanmıyorum.	189	46.1
1 saatten az kullanıyorum.	84	20.5
1-3 saat arasında kullanıyorum.	98	23.9
3-5 saat arasında kullanıyorum	23	5.6
5 saatten fazla kullanıyorum	16	3.9
Bilgisayar başında günlük ortalama ne kadar zaman geçirirsiniz?		
Bilgisayar kullanmıyorum	260	63.4
1 saatten az kullanıyorum.	90	22.0
1-3 saat arasında kullanıyorum.	42	10.2
3-5 saat arasında kullanıyorum.	1	.2
5 saatten fazla kullanıyorum.	17	4.1
Son bir ay içerisinde sosyal medyada toplumsal bir sorun ile ilgili paylaşım ya da yorum yaptınız mı?		
Hayır herhangi bir yorum ya da paylaşım yapmadım	266	64.8
Hem yorum hem paylaşım yaptım	75	18.2
Yorum yaptım	47	11.4
Paylaşım yaptım	22	5.3

Katılımcıların %43,4’ü günde 1-2 saat arası televizyon başında zaman geçirdiklerini (n=178); %46,1’i akıllı telefon kullanmadıklarını (n=189); %63,4’ü bilgisayar kullanmadıklarını (n=260); %64,8’si son bir ay içerisinde sosyal medyada toplumsal bir sorun ile ilgili bir paylaşım ya da yorum yapmadıklarını (n=266) ifade etmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Mesleğiniz nedir?”, “Gelecekte nerede çalışmayı ön görüyorsunuz?” ve “Sizce yeni bir iş bulamıyor olmanın en önemli nedeni nedir?” sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 6’da verilmiştir

Tablo 6. Katılımcıların Mesleği, Gelecek Öngörüsü ve İş Bulamama Nedenleri

	n	%
Mesleğiniz nedir?		
Öğrenciyim	339	82.7
Özel sektör çalışanıyım	23	5.6
Devlet memuruyum	17	4.1
Kendimin ya da ailemin iş yerinde çalışan	16	3.9
İşsizim	15	3.7
Gelecekte nerede çalışmayı ön görüyorsunuz?		
Devlette çalışmak	225	54.9
Kendi işimi kurmak	112	27.3
Özel sektörde çalışmak	34	8.3
Fikrim yok	39	9.5
Sizce yeni bir iş bulamıyor olmanın en önemli nedeni nedir?		
Siyasi görüşten dolayı	126	30.7
Herhangi bir Referansımın olmamasından dolayı	96	23.4
Piyasada yeni bir iş olmadığından dolayı	85	20.7
Bireysel yeteneklerin eksikliğinden dolayı	46	11.2
Etnik kökenden dolayı	27	6.6
Cinsiyet farkından dolayı	11	2.7
Mezhep farkından dolayı	9	2.2
Hiçbir Fikrim yok	10	2.4

Araştırmanın örnekleme alınan gençlerin %82,7'si öğrencidir (n=339). Gelecekte bir devlet kurumunda çalışmayı öngörenlerin oranı %54,9 (n=225), kendi işini kurmayı öngörenlerin oranı %27,3 (n=112) ve özel sektörde çalışmayı öngörenlerin oranı %8,3'tür (n=34). Ancak gençlerin onda birine yakını gelecekte ne iş yapacağını öngörememektedir. Gençlerin %30,7'si siyasi görüşünden dolayı (n=126) ve %24,3'ü herhangi bir referansı olmadığı için iş bulamadığını (n=96) düşünmektedir.

Gençlerin gelecekte umutlarını belirlemeye yönelik olarak 1-10 arasında derecelendirilmiş Likert tarzında bir yöneltilmiş ve bu soruya verilen yanıtlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Gelecekte Beklenen Umut

	n	En düşük	En yüksek	\bar{x}	ss
Gelecekte genel olarak umudunuza 1 ile 10 arasında puan verir misiniz?	410	1	10	5,80	2.56

Genç katılımcıların gelecekte umut puanlarının ortalaması 5,80 ve $\pm 2,56$ standart sapma olacak şekilde oraya çıkmıştır. Bu bulgu, gençlerin geleceğe yönelik beklentilerinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcılara yöneltilen "Gençlerden hangisi toplumda daha fazla saygı görür?" sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Toplumda Daha Fazla Saygı Gören Genç Profili

	n	%
İyi bir mesleğe sahip olan genç	98	23.9
Eğitilmiş olan genç	86	21
Zengin olan genç	80	19.5
Toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan genç	60	14.6
Yakışıklı veya güzel genç	31	7.5
Dindar olan genç	29	7.0
Evli olan genç	17	4.1
Hiçbir fikrim yok/bilmiyorum	9	2.1

Toplumda en fazla saygı görmenin nelerden kaynaklandığını ölçmeye yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde; iyi bir mesleği olan gençlerin diğer gençlere oranla toplumda daha fazla saygı gördüğünü düşünenlerin oranı dörtte bire yakındır (%23,9; n=98); evli olan gençlerin ise toplumda fazla saygı görülen bir durum olmadığı en az etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (%4,1; n=17).

Katılımcılara yöneltilen “Genel olarak interneti hangi amaç için kullanıyorsunuz?” sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İnterneti Kullanma Amacı

	n	%
Sosyal medya	200	36.0
Arkadaşlık kurma	109	19.6
Eğitim	98	17.7
Haber takibi	59	10.6
Oyun	60	10.8
İş	1	.2
İnternet kullanmıyorum	28	5.0

Gençlerin interneti en fazla hangi amaçla kullandıklarını ölçmeye yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde; internet çoğunlukla sosyal medya amacıyla %36 (n=200), en az ise %0,2 ile iş için kullanılmaktadır(n=1). Bu soruya bazı katılımcıların birden fazla şıkkı işaretlemesinden dolayı toplam sayı örneklem grubuna alınan 410’u aşmıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Arkadaşlarınızla bir araya geldiğinizde en çok hangi konular hakkında konuşursunuz?” sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Arkadaşlarla Konuşulan Konular

	n	%
Okul sorunları	132	32.1
Spor/sanat	120	29.2
Ailevi	85	20.7
Siyaset	35	8.5
Kız-erkek sorunları	26	6.3
Ülke sorunları	12	2.9

Gençlerin bir araya geldikleri zaman hangi konulardan konuştuklarını ölçmeye yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde; arkadaşlarla bir araya gelindiğinde en çok konuşulan konu okul sorunları (%32,1)(n=132) en az konuşulan konu ülke sorunlarıdır (%2,9) (n=12).

Katılımcılara yöneltilen “İş ya da yeni bir iş bulunamıyor olmanın en önemli sebebi sizce nedir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İş Bulamamanın Temel Nedenleri

İş ya da yeni bir iş bulunamıyor olmanın en önemli sebebi sizce nedir?	n	%
Siyasi görüşten dolayı	129	31,4
Referansa sahip olunmamasından dolayı	98	23,9
Piyasada yeni bir iş olmadığından dolayı	83	20,2
Bireysel yeteneklerimin eksik olmasından dolayı	47	11,4
Etnik kökenden dolayı	29	7,1
Cinsiyetimin farklı olmasından dolayı	13	3,1
Mezhepten dolayı	11	2,6

İş bulunamıyor olmanın en önemli sebebinin siyasi görüş olduğu düşünülmektedir (%31,4) (n=129) bunu sırasıyla bireysel referansın olmaması (%23,9)(n=98) ve piyasada yeni iş olmaması (%20,2)(n=83) takip etmektedir. Farklı bir mezhebe mensup olmak (%2,6) (n=11) ve cinsiyetin (%3,1)(n=13) iş bulamamanın nedenleri arasında en az dile getirilenler olmuştur.

3. Sonuç ve tartışma

Bu çalışma ile Batman ilinde yaşayan gençlerin beklenti ve davranışlarını belirlemek ve internet kullanımları hakkında bilgi edinmek üzere tarama çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Türkiye’nin en önemli sorunlarının işsizlik, terör ve eğitimdeki problemler olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu veriler ayrıca, ülkenin günümüzdeki sorunlarına paralellik göstermektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğuda terör ve işsizliğin birçok akademik ve kültürel çalışmada ön planda olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Doğu ve Güneydoğuda terör için önlem alınmalı ve işsizlik konusu çeşitli teşvik ve yatırımlarla çözüme kavuşturulmaya çalışılmalıdır. Çalışmada ortaya çıkan önemli bir diğer veri ise anketi cevaplayan gençlerin büyük çoğunluğunun başka ülkede yaşamak istememesidir. Ülkede etnik sorunlar yaşanıyor olsa da Batmanlı gençlerin genel görüşünün ülke sevgisinin fazla olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Genç bireylerin uğrunda en çok mücadele edilmeye değer şey olarak gördükleri değerler sırasıyla meslek/kariyer, aile/çocuklar ve para/ekonomik imkânlar olarak görülmektedir. Bu durumda sadece Türkiye’nin değil dünya genç kuşağının algısına paralellik göstermektedir. Çünkü gençlik yaşamla ilgili önemli kararların alındığı bir dönemi ifade eder (Dikaiou, 2000: 20). Gençlik aynı zamanda bir yetişkin olma aşamasıdır. Bu şamaya geçişte fiziksel, duygusal, sosyal ve ekonomik açıdan bağımsız önemlidir. Bunun için kendi hayatları için

sorumluluk almanın yollarını aramaları gerekmektedir. Bununla birlikte, kendilerini yetiştirme hazırlamak amacıyla bilgi ve beceri sahibi olmak, hedeflerine ulaşmak için planlar yapmak, karşılaştıkları güçlükleri yenmek zorundadırlar. Mesleki bir kariyer sahibi olmak aile ve toplum içerisinde gençlere bir değer kazandırmaktadır. Kariyer kazanmanın en önemli evresi olan ergenlik ve genç yetişkinlik döneminin iyi bir şekilde planlanması önemlidir. Sosyal ve ekonomik açıdan bağımsızlığını kazanmanın yolu iyi bir kariyer sahibi olmaktan geçmektedir (Ueno, 2002).

Mevcut katılımcıların televizyon başında çoğunlukla iki saat ve daha az zaman geçirdikleri, akıllı telefon kullanmadıkları, kullanılıyorlar ise de bir - üç saat arasında kullandıkları, çok fazla bilgisayar kullanmadıkları, kullanıyorlar ise bu sürenin saatten az olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, teknolojik ürünlerin kullanımının düşük olduğu görülmüştür. Bunun en büyük nedeninin gelir seviyesi ve imkânlarla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Hodkinson (1998)

Genç bireylerin kişisel olarak geçmiş yaşantılarından, sosyo-ekonomik durumlarından, aile ve arkadaş çevrelerinden ciddi şekilde etkilendiğini ifade etmektedir. Böylece bölge insanının refah düzeyinin yükselmesi ve böylelikle bölgenin kalkınmasının artırılması, bütün Türkiye'nin kalkınmasına etki edebilir.

Katılımcı olan gençlerin gelecekte devlette çalışmayı daha çok istedikleri görülmektedir. Gençlerin özellikle yeni bir iş bulunamıyor olmasının en önemli sebepleri olarak sırasıyla siyasi görüş, piyasada yeni iş fırsatlarının bulunmaması ve şahsi referanslarının bulunmaması olarak görülmektedir. Bu durum Türkiye'nin genel istatistiklerinde sadece bir noktada ayrılmaktadır (İPSOS, 2016). Tüm Türkiye'de iş bulamama sebebi referansın olmaması ve piyasa koşulları görülürken, Batman'da siyasi görüşünden dolayı iş bulmayacağı düşüncesine sahip genç oranının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sırasıyla iyi bir mesleğe sahip olan gençlerin, eğitimli gençlerin ve zengin gençlerin diğer gençlere göre toplumda daha fazla saygı gördüğü algısı hakimdir.

İnternet kullanımının ise daha çok arkadaşlık kurma ve oyun oynama amaçlarına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Papacharissi ve Rubin'in ifade ettiği şekilde (2000), "İnternetin ya da sosyal medyanın alternatif bir iletişim alanı olarak ortaya çıkması, özellikle sosyal çevrede ve kamusal alanda kendini ifade etmekten korkan birçok genç birey için iyi bir fırsat" olarak belirtmiştir. Özellikle gençlerin seslerini duyurabilmeleri, içerik ortaya koyabilmeleri, istihdam alanı olarak görmeleri, kendileri gibi düşünen insanlarla bir araya gelebildikleri ve politik, toplumsal konularda fikirlerini ortaya koyarak demokratik katılımlarını arttırmaları gibi olanaklar sağlayan sosyal ağlar bu bağlamda olumlu etkiler yapabilir. Ancak sosyal medya ve internet öncesi sosyal hayatta giderilebilen iletişim ve eğlence gibi ihtiyaçların sanal ortama geçmesi ve akabinde sosyal medyaya olan bağımlılığı tetiklemesi kişilerin toplumsal

hayattan kopuk bir şekilde yaşayarak bazı ruhsal ve psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olmuştur. İşte bu bağlamda Batmanlı gençlerin sosyal medya kullanım amaçlarını ve sosyal medya bağımlılıklarını ölçerek Batman'daki ve Güneydoğudaki gençler hakkında güncel durumu tespit etmek önemlidir.

Ayrıca yeni bir işi, piyasada iş olmadığından dolayı bulamadığını belirtenler gelecekte en umutlu iken cinsiyetinden dolayı bulamadığını belirtenlerin gelecekte en az olanlar olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de özellikle son dönemlerde gelecek kaygısının geçmişe oranla küçük yaş gruplarına doğru indiği görülmektedir. Özellikle cinsiyetinde dolayı insanların gelecek kaygısının fazla olması da bu duruma ek olarak endişe uyandırmaktadır. İstihdam imkânları bireylerin tek başlarına üstesinden gelebilecekleri bir konu olmaktan çıkmıştır, dolayısıyla genç bireylerin geleceğe yönelik kaygılar barındırması bazı olumsuzlukları beraberinde getirebilmektedir. Nitekim Adler (1994)'in belirttiği gibi insanların davranışları üzerinde geçmişin dışında gelecek beklentilerinin de ciddi oranda söz sahibi olduğu görülmektedir. Bu yüzden iyimser düşüncenin motivasyon ve başarı üzerinde olumlu etkisinin olması gelecek ve geçmiş arasında bir ilişki olduğunun kanıtı olarak gösterilmektedir (Bandura, 1997).

Kaynakça:

- Adler, A. (1994). *İnsan tabiatını tanıma*. Çev. Ayda Yörükân. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Çerik Ş. (2002). Ailelerin gençlere karşı tutumları ve gençlerin ailelerinin tutumlarını algılayışlarına yönelik üniversite gençliği üzerinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1),1-17
- Çömlekçi, M. F. , Başol, O . (2019). Gençlerin Sosyal Medya Kullanım Amaçları İle Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkinin İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 17 (4) , 173-188 . DOI: 10.18026/cbayarsos.525652
- Dikaiou, M. (2000). *Concepts, theories and practices*. (Edt. J. Gibson Cline) In: Youth and Coping in Twelve Nations. London: Routledge.
- Pazarlama ve Kamuoyu Araştırmaları Şirketi (İPSOS) (2016). *Türkiye’de diplomalı gençlerin işsizliği 2015 yılı kamuoyu araştırması*. <http://www.esassosyal.org/files/arastirmalar/EsasSosyal-Arastirmalari-Ozeti.pdf>, Erişim Tarihi: 31.03.2020
- Hodkinson, P. (1998). *The origins of a theory of career decision making: A case study of hermeneutical research*. *British Educational Research Journal*, 24(5), 557-572.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaya M. & Göktoğla Z. G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin gelecek beklentisinin yapısal eşitlik modeli ve Chaid analizi ile belirlenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF öğrencilerine yönelik bir uygulama*. *Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 127-139
- Memur Sendikaları Konfederasyonu (Memur-Sen) (2013). *Türkiye Gençlik Profili Araştırması*. Ankara: SAD.
- Özmete, E. & Bayoğlu, A. S. (2008). *Geleceği yapılandırmak: Gençlerin toplumsal refah ile ilgili konularda geleceğe bakışları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e- Dergisi, 1-16.
- Papacharissi, Z. & Rubin, A. M. (2000). Predictors of internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 175-196.
- Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi (SEKAM). (2013). *Gençliğin özellikleri, sorunları, kimlikleri ve beklentileri*. <https://derinmillet2023.files.wordpress.com/2013/11/sekam-turkiyede-genclikozet-derinmillet2023-wordpress-com.pdf>. Erişim Tarihi:02.01.2020
- Tolan, B. Y. (1990). *Günümüz gençliğinin gelecekte beklenenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 935-948.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *İş gücü istatistikleri, 2019, haber bülteni*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33784> Erişim Tarihi: 10.04.2020.

Ueno, A. (2002). *Career and life planning education: Investigating the meanings*. Unpublished Doctoral Philosophy, University of Alberta, Edmonton, Alberta.

An Empirical Application on the Study of Internet Habits, Business Life and Future Expectations of Young Adults

Extended abstract

This study was carried out with the aim of determining young adults' internet usage habits and their expectations from the future and business life. Questionnaire method was used as data collection tool in the study. The population of the study consists of young people living in Batman in 2019, and the sample is 410 young people between the ages of 15-30 determined by random method. When the obtained data are analyzed, unemployment, terrorism, and it appears that the problems in education is Turkey's most important issues. It is understood that the most important reason for not finding a new job is that the political view is different, there is no new job potential in the market and there is no personal reference. While the young people who cannot find a new job and connect it to the absence of a job in the market are the most hopeful mass of the future, the young people who state that they cannot find a new job because of their gender have come to the fore as the youngest people who have the least hope for the future.

Keywords: Youth, Job, Terrorism, Unemployment, Batman

Research methodology

The universe of this research was formed by young people residing in Batman. The sample consists of 410 randomly selected people in 2018. In this research, general screening method, one of the quantitative research methods, was used. Questionnaire questions were prepared by the researcher. Both open and closed-ended questions were included in the survey questions.

Results

In this study, a survey was conducted to determine the political orientation of the young voters living in Batman province. The data obtained as a result of the analysis is as follows:

Turkey's biggest problem is seen issues such as education, terrorism and unemployment. It has been argued that the data obtained as a result of the survey are in line with the current problems of the country. It is known that terrorism and unemployment are at the forefront of many researches, especially in the east. In this context, measures should be taken for terrorism in the east and unemployment should be resolved through various incentives and investments.

It is not desirable to live in another country. Although there are problems, it is concluded that the general view of the people of Batman loves their country. Adaptation to a new country

and not being able to leave the place where you were born and grown are also thought to be factors in this result.

The most challenging thing for the sake is seen as occupation / career, family / children and money / economic opportunities, respectively.

Most of the time is spent 2 hours or less at the beginning of the TV, if the smartphone is not used, it is used for 1-3 hours, if the computer is not used, it is used less than 1 hour. The use of technology is lower than the general average of Turkey. The biggest reason for this concerns income level and opportunities. Unfortunately, a person who lives in the west of the country and someone who lives in the east cannot always have the same opportunities. Work needs to be done quickly to remove the income gap between east and west. In this way, people can be upgraded to the level of prosperity and development of the region thus achieving pruning will directly affect Turkey's development.

It is seen that the students want to work in the state further. The most important reason for not being able to find a job or a new job is that there are no political views, jobs and references, respectively.

It is thought that the young person who has a good profession, educated gene and rich young people are more respected in the society than other young people, respectively. Generally, the internet is used for social media, friendship and gaming purposes. When friends are met, they talk about school issues, sports / arts and family issues.

Those who state that they cannot find a job or a new job due to lack of work are the most hopeful of the future, while those who state that they cannot find it because of their gender are the least hopeful of the future.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

ÖĞretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi

**Effective Professional Development Approaches
for Teachers a Model Proposal and Implementation Directive**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Abdurrahman İLĐAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi

Abdurrahman İLĞAN¹

Öz: Bu çalışmada öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin türleri ve bunların hangi koşullar altında, öğretmen gelişimi ve nihai amaç olan öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olduğuna dair alanyazında yer alan ampirik çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle, öğretmenler için yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerini oldukça etkili kılan işi içinde öğrenme faaliyetleri olan mentorluk, akran koçluğu, araştırma dersi yaklaşımları açıklanmış, bunlara dayalı olarak hizmet öncesi eğitime giriş basamağından emekliliğe kadar geçen mesleki kariyer aşamalarını kapsayan, mesleki gelişim modeli önerisi ve modelin kullanımına ilişkin yönerge geliştirilmiştir. Model kapsamında hizmet öncesi eğitim sürecinde; eğitim fakültesi kontenjanlarının tedrici olarak düşürülmesiyle pedagojik formasyon sertifika programlarının kapatılması; aday öğretmenlik sürecinde, aday öğretmenlik süresinin iki yıl olarak belirlenmesi, aday öğretmenlerin tecrübeli ve başarılı bir mentor rehberliğinde adaylık sürecini geçirmesi, ortaöğretim öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans yapması; mesleki kariyerinin ortalarında olup makul düzeyde performans sergileyen öğretmenlerin, işi içinde ve meslektaşlarla işbirlikli mesleki gelişim faaliyetleri olan, akran koçluğu, araştırma dersi, zümre işbirliği ve araştırma takımlarına katılımları ve eylem araştırması yapmaları; mesleki anlamda tecrübeli, oldukça başarılı ve liderlik becerileri gelişmiş öğretmenlerin ise, mesleki gelişim faaliyetlerini öz-yönetimli şekilde yürütmeleri, bunun yanında tecrübesiz ve öğretimde problem yaşayan meslektaşlarının gelişiminde sorumluluk yüklenmek suretiyle, mesleki kariyerlerinin bir parçası olarak mentor ve öğretim koçu olarak hizmet etmeleri önerilmiştir. Model kapsamında öğretmenlerin, Eylül ayı seminer çalışmalarında eğitim-öğretim yılı boyunca bireysel mesleki gelişim planı hazırlamaları ve bu kapsamda planlı veya plan dışı katılım sağladıkları veya yürüttükleri formal ve informal mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kanıtları (görsel, işitsel veya doküman) sürekli mesleki gelişim faaliyetleri dosyasında belgelendirmeleri ve yıl boyunca yapmış oldukları mesleki gelişim faaliyetleri ile buna ilişkin kazanımlarını Haziran ayı seminer çalışmalarında meslektaşları ile paylaşmaları ve onlardan geri bildirim almaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, mesleki gelişim, akran koçluğu, mentorluk, araştırma dersi topluluğu

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 24.04.2020; *Revizyon Tarihi:* 01.06.2020; *Kabul Tarihi:* 16.06.2020

Kaynakça Gösterimi:

İlğan, A. (2020). Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 171-197.

1) Doç. Dr. İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abdurrahman.ilgan@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2972-7727

Giriş

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp ölümüyle nihayete eren ve yaşam boyu insanın ayrılmaz bir parçası olmasının yanında; bireyin insani nitelikler kazanması, özgürleşmesi, doğuştan getirdiği yeteneklerini ilerletmesi, yaşamını sürdürebileceği bilgi beceri ve alışkanlık kazanması ve modern toplum yaşamının değerli bir üyesi olmasında temel katalizördür. Eğitim faaliyetleri, insanoglunun yeryüzüne ayak basmasından birinci sanayi devrimine kadar, örgün eğitime ihtiyaç duyulmaması sebebiyle, ağırlık olarak informal şekilde, aile veya sosyal çevre içerisinde yürütülmüştür. Sanayi devrimi sonrası ise, toplumun ve ekonomik üretim mekanizmalarının hızla değişmesi sonucu, örgün eğitim sistemleri kiteselleşmiş, ardında da ilköğretim çağındaki çocukların okullara devamı, aynı zamanda bireyin hakkı olarak, yasal güvenceler altında alınmıştır. Günümüzde örgün eğitim sistemlerinde öğrenci çıktıkları veya öğrenci öğrenmesine bireylerin kendisi, toplum ve kamuoyu oldukça büyük önem ve değer atfetmekte; en somut öğrenme çıktılarının başında gelen ortaokuldan ortaöğretime (LGS) ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişe (TYT, YKS) ilişkin merkezi sınavlarda, çıktıyı etkileyen onlarca değişken ifade etmek mümkündür. Öğrenci çıktıkları üzerinde etkisi olan bu değişkenler içinde en önemli ve etkili unsurun öğretmen (Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011; Darling-Hammond, 2000; İlğan, 2014) olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur. Öğrenci başarısını etkileyen birçok değişken olmakla birlikte, öğretmenin ne bildiği ve yapabildiği, bu değişkenlerin en önemlilerinden biri haline gelmiştir. Öğretmen, doğrudan öğrenci ile çalışan, öğretim programlarını ve teorik düşünceleri sınıf uygulamalarına transfer edip şekillendiren ve öğrenme ortamını düzenleyendir. Buradan hareketle, öğretmenin bilgi, beceri, tutum ve yeteneklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan ve ciddi etkileri olduğu ifade edilmektedir (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007).

Örgün eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenler, Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde hizmet öncesinde teorik ağırlıklı eğitimin ardından öğretmenliğe başlamaktadırlar. Çeşitli araştırmalar (İlğan, 2017; Musset, 2010; OECD, 2005) hizmet öncesi eğitimin, tüm öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunların üstesinden gelmesini sağlayacak bir donanım kazandırmaktan uzak olduğunu ve bu kapsamda öğretmenlere hizmetiçi eğitim süreci olarak yüksek nitelikli Mesleki Gelişim (MG) faaliyetlerinin sunulması tavsiye edilmektedir. Günümüzde bu kadar çok bilginin üretildiği dünyada, diğer profesyoneller gibi, öğretmenler de mesleki yaşamları boyunca öğrenmek, gelişmek ve ilerlemek durumundadırlar. Buradan hareketle bu çalışmada; öğretmenlere yönelik yürütülen MG faaliyetlerinden yüksek nitelik gösterenlerin sahip oldukları özelliklerin yanı sıra; son derece etkili ve öğretmene değerli kazanımlar sağlayan işçinde mesleki gelişim ve buna ilişkin yaklaşımların ardından ifade edilen unsurları temel alan bir model önerisi, buna ilişkin uygulama yönergesi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yüksek nitelikli mesleki gelişim

Personele yönelik yüksek nitelikli MG ve öğrenme fırsatları sunulması, örgütlerin karşılaştığı en önemli ve eskiden beri süregelen zorluklar arasındadır. İş içinde personel yetiştirmeye yatırım yapmanın, yüksek düzeyde işgücü verimliliği sağlama potansiyeli olmakla birlikte; personeli geliştirmede işe yarayan yüksek nitelikli programları geliştirme, değerlendirme ve sürdürmenin zorlukları mevcuttur (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Barrera-Pedemonte (2016) yüksek nitelikli MG'yi; daha nitelikli eğitim çıktıları sağlanmasıyla pozitif ilişkili ampirik araştırmalara dayalı bileşenlerden oluşan hizmetçi eğitim faaliyetleri düzeneği şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise MG, “öğretmenlerin bilgi ve öğretim uygulamalarında ilerlemeyle sonuçlanmasının yanında, öğrenci öğrenme çıktılarındaki gelişme,” şeklinde tanımlanmaktadır (Allensworth, Ponisciak ve Mazzeo, 2009). MG'nin içeriğinin en etkili olduğu durumun, öğretime ilişkin soyut tartışmalar yerine, öğretimin somut görevlerine, ölçmeye, gözlem ve yansıtmaya odaklandığı zaman gerçekleştiği belirtilmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Araştırmalar (Cohen ve Hill, 2001; Liberman ve Wood, 2002; Saxe, Gearhart ve Nasir, 2001; Wenglinsky, 2000; akt. Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009) MG'nin öğretmenin spesifik pedagojik beceriler ile nasıl meşgul olacağı konusundaki bilgisini genişletme ve öğrencilere spesifik içerikleri (kazanımları) nasıl öğreteceğine odaklandığında, öğretmenin elde ettiği kazanımların sınıf uygulamalarına etkili şekilde yansıdığını ortaya koymuştur. Özetle, alana özgü yöntem ve teknik bilgisinin geliştirilmesi ve kullanma becerisinin, MG'yi etkili kılan bir unsur olacağını söylemek mümkündür.

Çok sayıda katılımcı üzerinde yapılan bir araştırmada (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001) öğretmenler; transfer edilebilir çalışma fırsatlarına ve bunun öğretim programı ve yerel politikalar ile uyum sağlandığında öğretimde daha etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında MG faaliyetleri sonucunda bilgi ve becerilerde daha fazla kazanım elde ettiğini beyan eden öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında daha fazla değişim yaptıkları ifade edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca; sürdürülebilirliğin yanında meslektaşlar ve diğer eğitim paydaşlarıyla etkileşim için zaman sağlandığında, aktif öğrenme fırsatlarıyla daha fazla meşgul olacak fırsatlar sunulduğunda, anlamlı ve yapılandırılmış meslektaş işbirliği ve içerik odaklılığıyla beraber, nihai olarak bilgi ve beceri artışı sağlandığı durumda MG'nin öğretmenler için daha etkili olacağı ortaya çıkmıştır.

Saxe ve diğerlerinin (2001) üç farklı MG yaklaşımını karşılaştırdıkları araştırmada, özellikle öğretmenin alan bilgisi ve öğretim uygulamalarını derinleştirmeye odaklanan sürdürülebilir ve işbirlikçi şekilde yürütülen yaklaşımın, öğrenci öğrenmesi üzerinde en etkili yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili MG konusundaki araştırmalar (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995) benzer düzeyde yetki ile sorumluluğa sahip, toplulukların iş ortamında ve işbirlikli şekilde uygulama yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Güven temelli bir şekilde

meslektaşlarla yapılan işbirlikli çalışmalar, öğretmenin kendi öğretim uygulamalarında yansıtma ve sorgulama için dayanak sağlamakla birlikte; risk alma, problem çözme ve öğretim uygulamalarında karşılaştığı ikilemlerle meşgul olmasını sağlar (Bryk, Camburn ve Louis, 1999). İngiltere’de geniş kapsamlı bir araştırmada (Opfer ve Pedder, 2011) öğretmenin alan bilgisine odaklanan, faaliyetlerin planlanma ve uygulanmasında müşterek katılıma imkân veren ve aktif katılım fırsatları sunan MG faaliyetlerinin daha nitelikli eğitim çıktılarıyla tutarlı şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. MG faaliyetlerinin işbirlikli şekilde yürütülmesinin, okul içinde informal şekilde öğrenme fırsatı sağlaması dolayısıyla, kurs ve seminer gibi diğer girişimlere oranla maliyetinin daha düşük olduğu düşünülmektedir (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Meslektaşları ile okuma öğretimi konusunda düzenli şekilde bir araya gelerek tartışma yürüten öğretmenlerin sınıflarında, okuma becerilerinde daha fazla kazanım elde edildiği ortaya çıkmıştır (Harwell, D’Amico, Stein ve Gatti, 2000).

Etkili MG faaliyetleri için, öğretmenlerin zaman, mekân, yapı ve desteğe ihtiyaçları vardır. Okullar öğretmenlere şu konularda verecekleri destekle MG’yi daha etkili kılabilirler (Hawley ve Valli, 1999): Öğretmenlerin kırtasiye türü işleri ile öğretim dışı görevlerini azaltmak; haftalık ders programını MG’ye uygun şekilde düzenlemek; MG faaliyetleri için amaç, kazanım ve öncelikleri tanımlamak; öğretmen ve öğrenci performans ölçümleri elde edilmesi için destek vermek. MG’yi etkili kılan diğer bir unsur, yasal çalışma süresi içerisinde öğretmenlere faaliyetlere katılmaları için zaman tahsis edilmesidir. ABD’de 11 eyalet ve 40 okul bölgesinde uygulanan ve önemli kazanımlar sağlayan Öğretmen İlerleme Programı (The Teacher Advancement Program) kalıcı öğrenme deneyimlerine katılması amacıyla öğretmenlere artırılmış zaman tahsisini gerekli kılmaktadır (Van Hook, Lee ve Ferguson, 2010). Bu kapsamda programı uygulayan okullar, öğretmenlere faaliyetlere katılmalarını sağlamak amacıyla gereken zamanı elde etmek için; haftalık ders çizelgesini blok şekilde yapmak, nitelikli yedek öğretmenleri işe almak, okul çalışma takvimini genişletmek veya öğretmenlerin mevcut zaman yükümlülüğünü değiştirmek gibi seçenekleri tekrar yapılandırmak suretiyle, öğretmenin MG faaliyetlerine katılımı için zamanı yeniden kurgulamışlardır.

MG faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, bunlardan istifade etmesi ve öğretim uygulamalarına olumlu etki yapması önem arz etmektedir. TALIS araştırmasında OECD (2019) ülkelerinden katılan öğretmenlerin %81.8’inin, Türkiye’den katılan öğretmenlerin ise %71.8’nin, MG faaliyetlerine katılmalarının öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu beyan etmesi, MG faaliyetlerinin sürekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Uluslararası bir karşılaştırmada (Barber ve Mourshed, 2007) yüksek performans gösteren okul sistemlerinde, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemeleri ve işbirlikçi şekilde çalışmaları suretiyle, mesleki öğrenme işbirlikli sürece dönüşmektedir. Alanyazın (Garet ve diğ., 2001; Stephens ve Boldt, 2004) öğretmenin kendisinin yapılandığı, okul günü içinde ve meslektaş işbirliği temelinde yürütülen MG faaliyetlerinin, öğretmen üretkenliğine ve tatminine katkı sağladığını belirtmektedir.

DeMonte (2013), yüksek nitelikli mesleki öğrenmelerin mevcut durumda ne bildiği ve onların öğretimlerini geliştirme sürecinin sahip oldukları uzmanlık üzerine inşa edilmesi şeklinde tasarlanmasını önermektedir. Tıpkı öğrencilerin yeni içerik ve becerileri öğrenmeleri için günlerce öğretime ve birçok derse ihtiyaç duymaları gibi, öğretmenler de zamanla inşa edilen süreğen mesleki öğrenmelerden istifade etmektedirler. MG faaliyetlerinin sürekli olmasının önemini ortaya koyan başka bir araştırmada (Archibald ve diğ., 2011) 30 ile 100 saat arasında MG faaliyeti sunulan öğretmenlerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisinin, daha az süre faaliyet sunulanların öğrencilerine oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı MG faaliyetlerinin düzenli aralıklarla sürekli şekilde yapılmasında yarar vardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda önde gelen araştırmacılardan olan Desimone ve Garet (2015), ABD’de MG üzerinde son yıllarda yapılan araştırmalara dayalı olarak etkili olduğu ortaya çıkan bazı bileşenleri ele almaktadırlar. Bu yazarların MG’yi etkili kılan unsurlarını şu şekilde değerlendirmek mümkündür: Etkili olmakla birlikte öğretmenin alan bilgisi ve öğretim yöntem bilgisini değiştirmenin zor olduğunu, bunun yerine yeni bilgi gerektirmeyen sınıf içinde kolay ve hemen uygulanabilir rutinleri değiştirmeye ilişkin taktiklerin etkili olduğu; öğretmenlerin branş, mesleki deneyim, görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile dezavantajlı öğrenci sayısının farklılığı ve akademik yetkinliklerinin farklı olması dolayısıyla, konu, içerik, model bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap eden, farklı MG yaklaşımları ve bu faaliyetlerin öğretmenin branşıyla ilgili olması; MG faaliyetlerinin, yıl içerisinde veya tatil dönemlerinde eğitim paydaşlarının yaptıkları okul değişikliğini kapsayacak şekilde planlanması ve MG faaliyetlerinin etkili olması için, okul müdürünün ihtiyaç duyulan desteğinin sağlanması şeklinde özetlenebilir.

İş içinde mesleki gelişim faaliyetleri ve yaygın şekilde kullanılan türleri

Etkili MG faaliyetleri için tanımlanan ortak özelliklerin hemen tamamında yer alan niteliklerin başında, faaliyetlerin günlük öğretim işinin içine yerleştirilmiş (Job-Embedded=iş içinde) şekilde yürütülmesidir. İş içinde MG okul içinde konumlanmış olup, daima okulların mevcut / halihazırda yürüttükleri işlere ilişkin olmayı ve bu kapsamda yürütülmesini ifade etmektedir. İş içinde MG, öğretmenin öğrenci öğrenmesini iyileştirmek amacıyla, içerik odaklı öğretim uygulamalarını zenginleştirmek için tasarlanan ve okul ile sınıf ortamında günlük öğretim işini yürüttüğü süreçte icra edilen faaliyetlerdir (Hirsh, 2009). Zepeda (2015), iş içinde MG’nin, işbirliği, katılımcı problem kurma ve problem çözmeye işaret etmesinin yanında; sınıf içi öğretim uygulamaları ve meslektaşlarla etkileşimden elde edilen / öğrenilen derslerin öğretim uygulamalarını iyileştirmesine ilişkin içten motivasyonu ifade ettiğini belirtmiştir. İş içinde MG, paylaşılan ve yerel okul süreçlerinin parçası haline getirilen, süreklilik arz ederek yürütülen ve öğretmen öğrenmesi ile günlük öğretim uygulamaları arasında doğrudan bağlantı sağlamak suretiyle, öğretmenin işbirliği ve sorgulama temelli iş için gereken aktif katılımına imkân veren bir yaklaşımdır (Hawley ve Valli, 1999). İş içinde MG, öğretmenin öğretimini iyileştirmek için, öğretim deneyimini, okul bağlamını ve öğretmenlerin işbirliğini

kapsama potansiyeline sahiptir (Opfer ve Pedder, 2011). Araştırmalar (Garet ve diğ. 2001), öğretmenlerden mesleki öğrenme faaliyetlerinin sonucu olarak, öğretim uygulamalarında daha büyük değişim ifade edenlerin işi içinde; öğrendiklerini sınıfta uygulama, diğer öğretmenleri gözleme, örnek ders işleme, grup tartışmalarına liderlik yapma ve öğrenci çalışmalarını inceleme gibi faaliyetlere aktif şekilde katıldıklarını ortaya koymuştur. Zepeda (2015), işi içinde öğrenmenin formal ve informal olabileceğini ve öğretmenlerin; öğrencilerine öğretirken, öğrenci çalışmalarını analiz ederken, meslektaşları ile yaptıkları bir konuşmadan, zümre öğretmen toplantısında öğrenci çalışmalarını analiz ederken, kendi çalışmaları ve meslektaşları ile yaptıkları konuşmanın ardından yaptıkları yansıtmadan, tuttukları günlüklerden, Tweeter ve Facebook gibi sosyal mecralardan öğrenebileceğini belirtmiştir. İşi içinde MG faaliyeti olarak değerlendirilebilecek akran öğrenmesi ve ağları şeklindeki faaliyetlere, OECD (2019) ülkelerinde katılan öğretmen oranı %44 iken; bu tür faaliyetler kapsamına girmeyen kurs ve seminerlere katılım şeklindeki faaliyetlere iştirak eden öğretmen oranının ise %70'in üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, dünya ülkelerinde yürütülen MG faaliyetlerinde iş dışındaki faaliyetlerin, işi içinde yürütülenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İş içinde MG faaliyetleri, öğretmenlerin öğretim ve öğrenci öğrenmesine dair somut eylemler hakkında konuşmalarını ve tartışmalarını sağlamak suretiyle, bir takımda veya okulda yer alan tüm öğretmenlerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Wei ve diğ. 2009). Öğretmenlerin “interaktif, bütünlük, uygulamalı ve sonuç odaklı” çalışmalar ile meşgul oldukları işi içinde MG faaliyetleri, bölüm içi, bölümler arası, zümre öğretmenler veya şube öğretmenleri şeklindeki takımlardan oluşabilmektedir. Zepeda'ya (2017) göre, akran işbirliği, tartışması ve geri bildirimini kullanan işi içinde MG yaklaşımlarından olan koçluk, mentorluk, video üzerinden ders incelemesi, zümre öğretmen çalışmaları gibi yaklaşımların etkili olması için, MG faaliyetlerine katılan paydaşlar arasında güven ilişkisinin oluşturulması gerekmektedir. İş içinde MG yaklaşımları kapsamında paydaşlar tarafından elde edilen bilgilerin, daha sonra öğretmen aleyhinde kullanılmaması, özellikle öğretmen performansının değerlendirilmesinde kanıt olarak kullanılmaması önem arz etmektedir. İş içinde MG faaliyetleri olarak değerlendirilen yaklaşımlar şu şekilde belirtilmektedir (Croft, Cogshall, Dolan ve Powers, 2010): Eylem araştırması, örnek olay tartışması, koçluk, eleştirel arkadaşlık grupları, sınav sonuçları geliştirme takımı, öğrenci çalışmalarını inceleme, bireysel MG planı uygulama, ders çalışması, mentorluk, portfolyo dosyası hazırlama, mesleki öğrenme toplulukları. PISA 2009 sınavında en yüksek performans gösteren doğu Asya ülkeleri Hong Kong, Kore, Şangay ve Singapur'da MG'ye ilişkin şu yaklaşımlar kullanılmaktadır (Jensen, 2012): Okul temelli araştırma, aktif meslektaş işbirliği, mentorluk, sınıf gözlemleri, iyi uygulamaları modelleme, geri bildirim ve sürdürülebilir (süreç) mesleki gelişim. İş içinde MG faaliyetlerinden etkili olan ve yaygın şekilde kullanılan; mentorluk, meslektaş koçluğu, araştırma dersi, Şangay araştırma ve ders grupları aşağıda özet şekilde açıklanmıştır.

Mentorluk

Mentorlugu, deneyimli ve başarılı bir öğretmen meslekte yeni veya aday öğretmene, hizmet öncesi eğitimden gerçek öğretime geçişini kolaylaştırmak, karşılaşması olası mesleki ve uyum problemlerinin çözümüne katkı sağlayan uygulamalı, işbirliği ve güven temelinde yürütülen bir tür MG aracı şeklinde kavramlaştırmak mümkündür. Araştırmalara göre (Rockoff, 2008) formal çalıştay ve seminerlerin yanında, aday öğretmenlere tecrübeli ve başarılı öğretmenler tarafından verilen mentorlugin öğretim kalitesini ilerletme potansiyeli yüksek olup, özellikle hizmet öncesinde standart yetişmeye tabi tutulmayanlar için yararlı bir enstrümandır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleğin ilk yıllarında karşılaşacakları zorluklarla baş etmelerini sağlamaya ilişkin beklentileri karşılamaktan uzaktır (OECD, 2019). Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün bir raporunda tecrübesiz öğretmenler, mentorlardan aldıkları desteğin çok kıymetli olduğunu (Behrstock-Sherratt, Bassett, Olson ve Jacques, 2014) ifade etmişlerdir. Mesleki kariyerinin başında, mentorlugin de dâhil olduğu kapsamlı bir aday yetiştirme programına tabi tutulan öğretmenlerin öğrencilerinin, bu tür yetiştirme programlarına tabi tutulmayan öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla kazanım elde ettiğine ilişkin ampirik kanıtlar mevcuttur (Helms-Lorenz, Slof ve Grift, 2013).

ABD'de, meslekte yeni olan öğretmenlerin oryantasyon programının bir parçası olarak, diğer destekleyici bileşenler ile birlikte koçluk ve mentorluk programları geliştirilmiştir (Wei ve diğ., 2009). Bu tür programlara katılım 30 eyalette benimsenmiş ve aday öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yılında sıklıkla kullandıkları birincil MG kaynağı olarak hizmet etmektedir. Evertson ve Smithey (2000) etkili mentorluk programının, mentor öğretmenlerin hem mentorluk teknikleri hem de mentilerin (mentorluk hizmeti alanlar) öğrenmek isteyebilecekleri öğretim uygulamalarında yetiştirilmelerini gerektirdiğini belirtmektedir. Okul müdürleri öğretmenlik işinde ve öğrenci başarısında mentorlugin çok önemli olduğunu ifade etmekle birlikte; OECD (2019) ülkeleri ortalamasına göre, mesleki kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin yalnızca %22'sine resmi prosedürler kapsamında mentor ataması yapılmakta iken; bu oran Türkiye'de ise %15 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Meslektaş koçluğu

Russo (2004) okul temelli koçluğu, "belirli bir branş veya öğretim stratejileri alanında uzmanların, küçük bir grup öğretmen ile öğretim uygulamalarını ve nihai olarak öğrenci başarısını artırmak amacıyla beraber çalışması," şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre koçlar; bir okul veya okul bölgesinde tam zamanlı çalışabilir, yıl boyunca farklı okullarda görev yapabilir, emekli sınıf öğretmenleri olabilir ya da koçluk yaparken kısmi zamanlı olarak öğretmenlik de yapabilirler. Birçok uzman başarılı koçlugin, yetkin akranlar tarafından verilmesi ve süregelen sınıf gözlemleri, model olma, uygulamaların destekleyici eleştirisi ve spesifik gözlemleri

kapsaması gerektiğini ifade etmektedir. Zepeda'ya (2017) göre, akran koçluğu öğretmenlere, birbirlerini destekleme ve birbirlerinden bir şeyler öğrenme ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin öğrenme süreci hakkındaki gerçekçi tartışmalarda bulunma olanağı sağlar. Öğretim Ortaklığı (MyTeachingPartner) isimindeki bir koçluk modelinin incelendiği ve 78 öğretmenin katıldığı deneysel bir çalışma (Sawchuk, 2011), videoya kaydettiği derslerini öğretim koçu (ÖK) ile paylaşım ondan spesifik geri bildirim alan öğretmenin öğrencilerinin, koçluk uygulamasına katılmayan öğretmenin öğrencilerinden daha fazla kazanım elde ettiklerini göstermiştir. DeMonte'ye (2013) göre, koçluk yaklaşımı; uzun soluklu yürütülmesi, öğretmenlerin işbirliği yapması, öğretmenin yaptığı dersin koç tarafından gözlenip gözlem sonuçlarının analiz edilip tartışılması durumunda daha etkilidir. Bu özellikler, koçun uzmanlığını gerektirmektedir ve yeterli uzmanlığa sahip olunmayan koçluk sürecinin etkili olması söz konusu değildir.

Güney Afrika'da kamu okullarında yapılan ve iki yıl süren deneysel araştırmada (Cilliers, Fleisch, Prinsloo ve Taylor, 2019) meslektaş koçluğuna ilişkin MG faaliyeti alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin, merkezi ve toplu şekilde yürütülen MG faaliyetine katılan öğretmenlerin öğrencilerine oranla, okuma becerilerinde makul miktarda artış elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Brezilya'da Ceara programı kapsamında ortaöğretim öğretmenlerine yönelik dokuz ay süreli, ders planında uygulamalı stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrencileri öğretim işi ile meşgul etmeye yönelik desteğin yanında, sınıf gözlemi ve birebir koçluk ile desteklenen programın sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetiminde disiplin için harcadıkları zaman azaltılmak suretiyle öğretim zamanı artırılmış, öğrenci katılımını artıran interaktif stratejiler daha fazla kullanılmış ve nihai olarak da öğrencilerin eyalet ve ulusal düzeydeki akademik çıktılarında iyileşme sağlanmıştır (Bruns, Costa ve Cunha, 2018). Meslektaş koçluğunun öğretim ve öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin 60 nedensel araştırmanın dâhil edildiği bir meta-analiz çalışmasında (Kraft ve diğ., 2018), koçluğun; öğretmen, öğrenci ve müfredatın sınıf ve okul bağlamındaki etkileşimi şeklinde tanımlanan "öğretim" üzerinde büyük, "öğrenci akademik başarısı" üzerinde ise daha küçük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma dersi (ders çalışma)

Japonya'da *Kenkyuun Jugyou* olarak ifade edilen ve Türkçeye "Araştırma Dersi" veya "Ders Çalışma" şeklinde, İngilizceye ise araştırma dersi, anlamında "research lesson" şeklinde (Wiburg, Brown, 2006) çevrilen MG yaklaşımı, Japonya'da öğretmenlerin yönlendirdiği ve yönettiği işi içinde öğrenmenin (Zepeda, 2019) etkili bir enstrümandır. Bu yaklaşım öğretmenin örneğin, öğrencilerin aktif problem çözme becerileri elde etmesi veya öğrencilerin birbirinden daha fazla öğrenmesi gibi belirli bir amacı başarması için, periyodik olarak her öğretmenin meslektaşları ile işbirliği yapmak suretiyle, en iyi stratejileri gösterdiği olası en

iyi dersi hazırlamasını ifade etmektedir. Olası en iyi ders planını yapan öğretmen dersini işlerken, bir grup meslektaş tarafından gözlenmekte ve ders anlatan öğretmenin ilgili olduğu kısma ilişkin gözlemler video kaydı, ses kaydı, hikâye tarzı ve / veya kontrol listesi gibi çeşitli enstrümanlarla kaydedilir. Ardından, gözlem yapan öğretmenlerin yanında bazen dışarıdan eğitimcilerin de dâhil olduğu grup, gözlem yapılan dersin güçlü ve zayıf yanlarını tartışır, sorular sorar ve dersi iyileştirmek için önerilerde bulunur. Bazı durumlarda birkaç gün sonra, gözlem yapılan ders bu defa farklı bir öğretmen tarafından işlenip süreç aynı şekilde, gözlem ve ardından tartışma şeklinde devam eden oldukça etkili bir MG aracıdır (Pang, 2006).

Şangay araştırma ve ders grupları

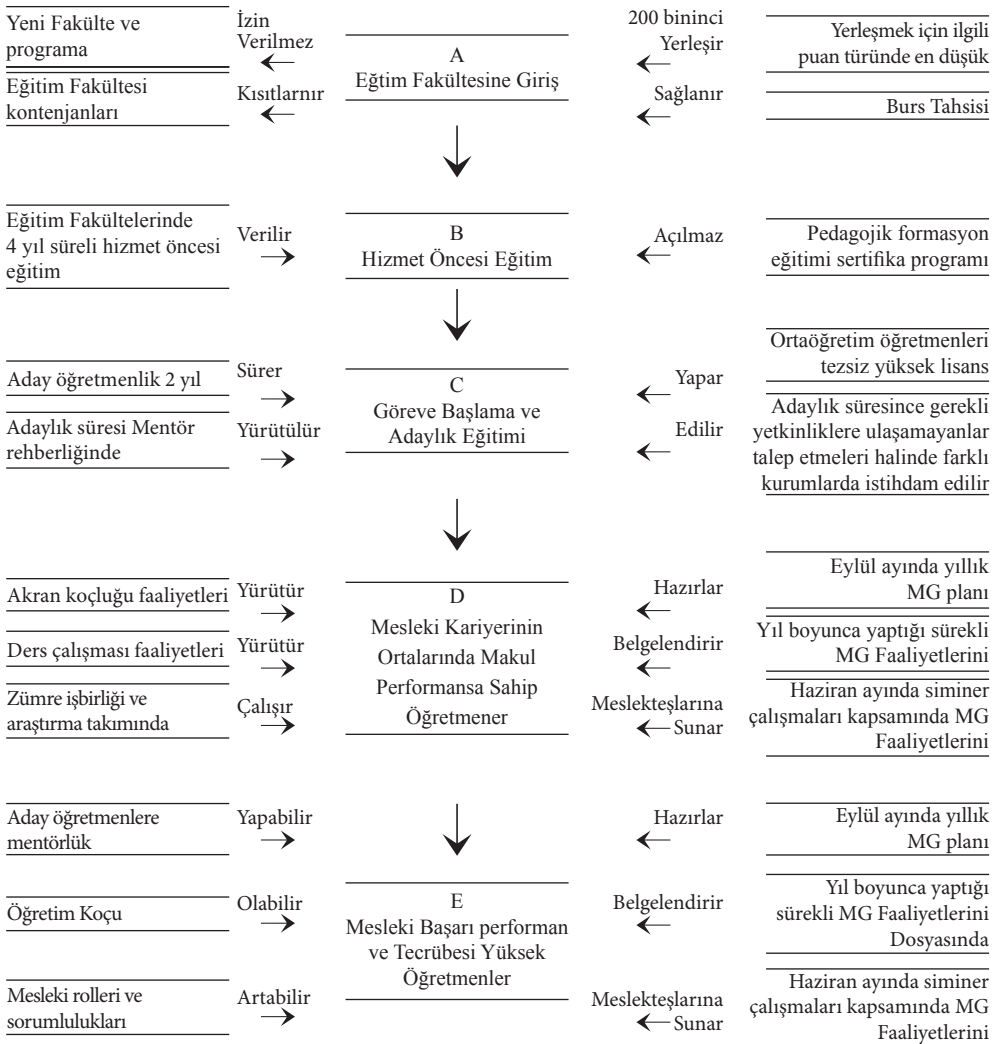
Üçer yıllık döngülerle yapılan PISA sınavlarında, 2009’da müstakil olarak, 2018’de ise Çin’i temsilen katılan dört bölge ile beraber dünya birincisi olmak suretiyle büyük bir başarı elde eden Şangay eğitim sisteminde öğretim, “araştırma-yönelimli” bir meslektir. Tüm öğretmenler, öğrenci öğrenmesinin nasıl artırılacağı konusunda analiz ve kanıtlar üreten araştırma gruplarına katılmak durumundadırlar. Araştırma, öğretmen işinin kritik öneme sahip bir bileşenidir. Öğretmenlerin, kendi okulları ve nihai olarak diğer okul sistemlerinde pedagojiyi geliştirmek ve yaymak amacıyla, yeterli kaliteye sahip araştırma makaleleri üretmeleri beklenmektedir. Örnek bir grup öğretmen, okul bölgesinde yapmış oldukları araştırmanın bulgularını katılıma açık şekilde diğer öğretmenlere sunarlar. Öğretmenlerden, kariyer basamağı olarak ileri ve uzman öğretmenliğe terfi etmek isteyenlerin, uzman bir komisyon tarafından incelenen yayımlanmış makalelerinin olması gerekmektedir. Araştırma grupları ağırlıklı olarak zümre öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma grupları, her öğretim yılının başında belirli bir öğrenme hedefi belirler; teori ve kanıtları inceler, ardından bulgularına dayalı olarak farklı öğretim uygulamaları denerler. Yüksek performans gösteren okullardaki araştırmalar, pedagojik gelişmenin kayıt altına alınması amacıyla diğer okullarda yayınlanır. Bu süreç öğretmenin mesleki öğrenmesinin / gelişiminin temel bir parçası olup, öğretmen kariyer basamağının bir unsurudur (Jensen, 2012).

İlgili alanyazın kapsamında MG’yi etkili kılan ilkeleri; faaliyetlerin uzun süreli dönemlere yayıldığı (örneğin, yıllık toplam 30 saatin üzerinde ve yıl içinde dengeli şekilde dağılan periyodlar ile verildiği); öğretmenlere MG faaliyetlerine katılım için, yasal çalışma süresinin içinde tanımlanmış zaman tahsisinin sağlandığı; meslektaşların bir araya gelmelerini ve işbirliği yapmalarını sağlayan düzenlemelere sahip olduğu; faaliyetlerin, öğretmenlerin elde etmiş olduğu bilgi birikimi üzerine inşa edildiği; öğretmeni aktif kılan ve son derece etkili işiçindeki MG faaliyetleri olan, mentorluk, akran koçluğu ve araştırma gruplarına katılımı sağladığı ve faaliyetlerin planlanmasında, öğretmen ihtiyaçlarının dikkate alındığı, şeklinde özetlemek mümkündür. Yukarıda tartışılan ilgili alanyazın kapsamında, uygulamaya dönük bir model önerisi yapılmıştır.

Mesleki gelişim modeli önerisi ve uygulama yönergesi

Öğretmenlerin MG'sine ilişkin önde gelen araştırmacıların yanında OECD, eğitim bakanlıkları ve düşünce kuruluşlarından elde edilen birikim ve tartışmalar önceki başlıklar altında verilmiştir. Model, mesleki kariyerin hizmet öncesi eğitim ile başladığı varsayımının yanında, modelin bütünsel olmasını sağlamak amacıyla, hizmet öncesi eğitim ve eğitime girişi de kapsayacak şekilde kurgulanmıştır. Bunlara dayalı olarak, Türk eğitim sistemi için, hizmet öncesi eğitimi ve mesleğe girişi de kapsayacak bir mesleki gelişim model önerisi geliştirilmiş, modelin yanında, ilgili yaklaşımların uygulama adımlarını gösteren yönerge ve ilkelere de yer verilmiştir. Modele ilişkin görsel Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Mesleki gelişim modeli



A) Hizmet öncesi eğitime başlama: Eğitim fakültesine giriş

1) Türkiye’de 93 eğitim ve eğitim bilimleri fakültesinde, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında kayıtlı öğrenci sayısı 221.530 olup, bu sayı tüm örgün eğitim lisans sayısının %9’una teka-bül etmektedir (“Lisans öğrencilerinin yüzde”, 2018). Eğitim fakültelerine 2014-2018 yılları arasında toplam 338.111 öğrenci kayıt yaptırmış olup, 5 yıl için yıllık ortalama kontenjan ise 67.622; eğitim fakültelerinden mezun öğrenci sayıları 2014-2018 yılları arasında toplam 299.164 olup; 5 yıl için yıllık ortalama mezun sayısı 59.833; 2015-2019 yıllarını kapsayan 5 yıllık süreçte, KPSS eğitim bilimleri sınavına giren toplam öğretmen aday sayısı 2.063.901 olup, yıllık sınava giren ortalama aday sayısı ise 412.780; öğretmen istihdamına gelince, 2015 yılında 52.736; 2016 yılında 49.311; 2017 yılında 22.026; 2018 yılında 45.000; 2019 yılında ise 39.869 (Çelik, Bozgeyikli, Yurdakul, 2020) olduğu gerçeğinden hareketle, Türkiye’de öğretmen aday arzi ile istihdamı arasında büyük farklar olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Buradan hareketle;

- Yeni eğitim fakültesi ve mevcut eğitim fakülteleri içerisinde yeni lisans programları açılmasının önüne geçilmelidir.

- Son beş yıllık kontenjan ortalaması 67 binin üzerinde olan eğitim / eğitim bilimleri fakültelerinin toplam yıllık öğrenci kontenjanı yarıya düşene kadar tedrici olarak azaltılmalıdır.

2) Ortaöğretim mezunu öğrencilerinden YKS sınavı sonucuna göre, 2020 yılında eğitim fakültelerine yerleşebilmek için ilgili puan türünde en düşük 300 bininci şeklinde belirlenen sıralamanın (Kaplan, 2019), 200.000’e yükseltilmesi ve eğitim Fakültesi öğrencilerine, yükseköğretim öğrencilerine verilmekte olan burslara ilaveten, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilave olarak burs vermesi, ortaöğretim mezunları arasında daha nitelikli adayların mesleğe girişine imkân tanıyabilir.

B. Hizmet öncesi eğitim

1) Eğitim fakülteleri lisans programlarında uygulamalı derslerin oranı oldukça düşüktür. Eğitim fakültesine giriş başlığı altındaki istatistikler ile birlikte, eğitim fakültesi öğrenci sayısı, mezunu ve KPSS eğitim bilimleri sınavına giren öğretmen sayıları dikkate alındığında, uzun yıllar boyunca öğretmen arzına ilişkin eksikliğin olmayacağını öngörmek mümkündür. Mevcut öğretmen aday havuzu dikkate alındığında, öğretmen atanma oranının düşük olması dolayısıyla, teorik eğitimin fazla olduğu eğitim fakülteleri lisans programlarındaki uygulama eksikliğinin -hizmet öncesi eğitimde değil de- hizmet içinde, iki yıl olması öngörülen -tavsiye edilen- aday öğretmenlik sürecinde (mesleğe giriş başlığı altında açıklanmıştır) telafi edilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

2) Halihazırda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin öğrenci ve mezunlarına yönelik yürütülmekte olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, süresinin yetersiz olmasının yanında, programa devam eden öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin düşük

beklentileri dolayısıyla verimlikten ve verilme amacına hizmet etmekten oldukça uzaktır. Belirtilen gerekçelerden dolayı sertifika programlarına son vermekle birlikte; eğitim fakültelerinde lisans programı olmayan birçok (büro yönetimi, biyomedikal cihaz teknolojileri, elektrik-elektronik, gazetecilik, muhasebe, gıda teknolojisi, metal teknolojisi, sivil havacılık, uçak bakım) ortaöğretim öğretmenliği alanında öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla ve eğitim fakültesinde ilgili branşın lisans programı olduğu halde, fen-edebiyat fakültesi mezunu olmakla birlikte, merkezi sınavlarla yapılacak ölçümlere dayalı olarak, yalnızca alan bilgisi noktasında oldukça yetkin öğrencilere, kamu yararı adına, ilgili yasal mevzuatlarda yapılacak değişikliklerle, pedagojik formasyon eğitimi sertifikası olmaksızın KPSS sınavıyla öğretmen adayı olarak atanabilmelerine imkan verilmelidir.

C. Mesleğe giriş ve adaylık süreci

1) Kamu okullarında öğretmenlik mesleğine giriş KPSS sınavı sonucuna dayalı olarak, ihtiyaç olsa dahi mesleğe girişte asgari yeterliklerin teminat altına alınması amacıyla, baraj puanı 70 olarak belirlenir. Eğitim fakültesi mezunları (ortaöğretim alan öğretmenliği programları hariç olmak üzere) alan bilgisi, genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında; eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği programı mezunları ile eğitim fakültesi dışında öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden lisans programlarından mezun olanlar ise KPSS alan bilgisi ile genel kültür-genel yetenek sınav sonucuna dayalı olarak atanırlar.

2) Halihazırda diğer devlet memurluklarının birçoğunda olduğu gibi, bir yıl süren aday öğretmenlik süresi; mesleğin önemi ve saygınlığını artırmak, adayların daha nitelikli yetişmelerini sağlamak, hizmet öncesi eğitimdeki uygulama eksikliğini telafi etmek, ortaöğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları amacıyla, iki yıl olarak belirlenir.

3) Ortaöğretim alan öğretmenlerinin iki yıl süren adaylık sürecinde öğretmen adayının atanması, MEB'in belirleyeceği altyapısı yeterli ve yurt sathına yayılmış eğitim fakültelerinden birinin olduğu bir şehre yapılmalı ve adaylık sürecinde ortaöğretim alan öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans (TYL) programından mezun olmaları sağlanmalıdır.

4) Ortaöğretim öğretmen adaylarının TYL programlarına devam ederken, aynı branştan ve alanında tecrübeli ve başarılı bir mentor nezaretinde adaylık süresince, alacağı diğer eğitimlerin yanında, mentorluk hizmeti almak suretiyle mesleğe oryantasyonu sağlanmalıdır. Ortaöğretim aday öğretmenlerine, TYL programlarında 3-4 yarıyıl sürecek eğitime devam edebilmeleri için adaylığın ilk öğretim yılında yasal olarak ders verme sorumluluğu verilmez, maaş karşılığı ders verme sorumluluğu adaylığın ikinci yılında verilir.

5) Eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarına da aynı branştan, alanında tecrübeli ve başarılı bir mentor nezaretinde adaylık süresince, alacağı diğer eğitimlerin yanında, mentorluk hizmeti vermek suretiyle mesleğe oryantasyonları sağlanır. Bu durumdaki öğretmen adaylarına, mesleki oryantasyonlarının sağlanması amacıyla, adaylığın ilk yılında sadece maaş karşılığı ders verilir.

6) Öğretmen adayları, iki yıllık adaylık süresince; mentorluk, diğer mentorlerin derslerini gözleme, öğrenci çalışmalarını inceleme, farklı okullardaki öğretmen ve sınıf ziyaretleri, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerini ziyaret, konferans-panel-sempozyum-seminer-çalıştay katılımları, kitap-dergi türü mesleki okumalar gibi yapmış oldukları tüm MG faaliyetlerine ve bunlardan elde edilen kazanımlara ilişkin deneyimlerini, buna ilişkin günlük notları, yansıtma yazılarını ve mesleki anlamda ilerleme kaydettikleri hususları takvim tarihi sırasında portfolyo dosyasında belgelendirirler.

7) Öğretmen adaylarının, tam zamanlı mentorlerinin yanında, farklı konulardaki bakış açıları ve karşılaştıkları sorunlara daha geniş bir perspektif elde etmeleri ve yansıtma yapmalarını sağlamak amacıyla, her hafta son mesai gününde, varsa aynı okuldan yoksa çevre okullardan beş öğretmen adayı ve beş mentorden oluşan Aday Gelişim Takımı (AGT) kurulur. AGT toplantılarında, her hafta iki veya üç aday (her adaya iki haftada bir gelişimine ilişkin sunu sırası gelir) iki hafta süresince yaptıkları çalışmaları sunar, bunların derslerine ilişkin video kayıtları incelenir, öğretim sürecinin nasıl iyileştirileceğine ilişkin tartışmalar yapılır, sonraki hafta ise diğer iki veya üç adayın ilerlemelerine ilişkin tartışmalar yapılır. Her hafta bir mentor dönüşümlü olarak AGT toplantılarına başkanlık yapar. Öğretmen adayı bu toplantılara ilişkin kayıtları portfolyo dosyasında belgelendirir. AGT ayda bir defa bir ders saatinde canlı olarak, bir veya iki öğretmen adayının örnek dersini izler, dersin hemen ardından dersi analiz etmek ve yansıtma yapmak üzere kısa bir toplantı tertip edilir.

8) Aday öğretmenler yılda iki defa AGT'deki mentorler ve görev yaptığı okul müdürünün görüşleri ve TYL yapan öğretmen adayları için de TYL'deki ders başarısı ve gerekli görülmesi halinde ders veren öğretim üyelerinin de görüşü dikkate alınarak, yılda iki defa değerlendirmeye alınarak, ikinci yılın sonundaki dördüncü değerlendirmeyi beklemeden, ilgili kanıtlar ve ölçümler doğrultusunda adayın yetersizliği durumunda veya öğretmenlik mesleğine uygunsuzluğu durumunda adaylık süreci sonlandırılabilir.

9) Yılda iki defa yapılan ve toplamda dörde ulaşan ara değerlendirmeler, portfolyo dosyası, TYL programındaki başarısı, verdiği derslerdeki performansı, yaptığı mesleki okumalar, iki yıl içinde katıldığı formal ve informal MG faaliyetlerini değerlendirmek üzere, adayın görev yaptığı okul müdürü başkanlığında AGT'de yer alan mentorların, geçerliği ve güvenilirliği sağlanan, mülakat sınavında vereceği karara göre, asli öğretmen olarak atanırlar. KPSS'nin bilişsel alana ilişkin son derece geçerli ve güvenilir ölçümler vermesinin yanında, geniş bir aday havuzu içinde genelde yüksek KPSS puanına göre ataması yapılan öğretmen adaylarının; alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgilerinin yeterli olduğu varsayımıyla, aday öğretmenlikten kadrolu öğretmenliğe geçişte, bilişsel bilgilere yönelik merkezi bir sınava ihtiyaç duyulmamıştır.

10) İki yıllık aday öğretmenlik sürecinde, ortaöğretim alan öğretmenliği TYL programından mezun olamayanlar, yılda iki defa yapılan adaylıktan kadrolu öğretmenliğe geçiş sürecinde yapılan değerlendirmelerde gerekli yetkinliklere ulaşamayanlar, okul müdürü başkanlığında

AGT mentorlerinden oluşan mülakat sınavında yeterli performansı sağlayamayanların veya mesleğin kendilerine uygun olmadığını düşünenlerin öğretmenlik yerine; talep etmeleri halinde, diğer kamu kurumlarında kamu idare hizmetleri veya veri hazırlama kontrol işletmeni şeklinde istihdamları sağlanır. Bu şekilde mesleğe uygun olmayanların, on yıllarca ders verecekleri öğrencilerin, sonraki sınıf düzeyi ve eğitim kademelerine eksik öğrenme ile geçmelerini engellemek mümkün olabilir.

Kadrolu öğretmenlere yönelik MG faaliyetleri

Kadrolu öğretmenlerin mesleki tecrübe, performans, yetkinlik ve meslekte yeni olan öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesine ilişkin motivasyonları bakımında farklı olmalarından hareketle, bu kademedeki öğretmenleri iki kategoride değerlendirmek mümkündür. Buna göre, mesleki kariyerinin ortalarında ve mesleki performans noktasında makul ve kabul edilebilir performans gösteren öğretmenlerin yanında, tecrübeli olduğu halde görev yaptığı okulda yeni olan öğretmenlere yönelik “işçinde ve işbirlikli ağırlıklı” MG faaliyetleri yürütürler. Bu öğretmenlerin MG amacıyla işbirliği temelli; zümre öğretmen çalışmaları, meslektaş koçluğu, araştırma dersi, diğer okul ve sınıf ziyaretleri, online mesleki ağlara katılım türü faaliyetler ile MG faaliyetleri yürütürler. Bunun yanında mesleki tecrübesi ve performansı oldukça yüksek, mesleki anlamda uzmanlaşmış, bu uzmanlığını ileriye taşımak ve tecrübesiz meslektaşlara aktarma konusunda liderlik yapma motivasyonu ve sosyal ilişkileri güçlü olan öğretmenler, MG faaliyetlerini “öz-yönetimli ve daha yüksek sorumlukta” yürütür. Bu gruptaki öğretmenlerin, öğretim yanında daha yüksek sorumluluk gerektiren mentor, ÖK ve zümre başkanı gibi rolleri yerine getirmeleri beklenir.

Kadrolu öğretmenler, her eğitim-öğretim yılının başında Eylül ayında yapılan seminer çalışmaları içerisinde Bireysel MG Planları (BMGP) yaparlar. Öğretmenler plan kapsamında veya plan dışında, formal veya informal şekilde, katıldığı tüm MG faaliyetlerine ilişkin; notları, yansıtma yazıları, yıl boyunca elde edilen kazanımları, nelerin işe yaradığı ve nelerin ilerletilmesi gerektiğini kapsayan, “Sürekli MG Faaliyetleri”ne ilişkin raporlarının (SMGF) bir örneğini, portfolyo dosyasında muhafaza eder, bir örneğini de okul idaresine teslim eder. Bunun yanında öğretmenler eğitim-öğretim yılının sonunda haziran ayındaki seminer çalışmaları kapsamında SMGF’lerine ilişkin raporlarının özetini paylaşır ve buna ilişkin meslektaşlarından geri bildirim alırlar.

D. İşçinde ve işbirlikli MG faaliyetleri

Bu başlık altında, işçinde ve işbirlikli şekilde yürütülen, oldukça etkili, kullanışlı ve eğitim sistemi başarılı olan ülkelerde yaygın şekilde kullanılan MG faaliyetlerinden meslektaş koçluğu, araştırma dersi, zümre işbirliği ve araştırma dersi açıklanmış ve bunların nasıl yürütüleceğine ilişkin uygulama ilkelerine yer verilmiştir.

Meslektaş koçluğu (MK)

Aralarında güven ilişkisi olan akran iki öğretmenin, eşleşmek suretiyle, sırayla birbirlerinin derslerini gözleme ve ders gözlemlerine ilişkin geri bildirim, yansıtma ve analiz süreçleri kullanılmak suretiyle öğretmenin öğretim becerilerini iyileştirme, rafine etme ve geliştirmeyi amaçlayan bir MG aracıdır. Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmasına ilişkin yasal bir düzenleme olmamasının yanında, okullarda bunu teşvik etmeye yönelik uygulamaların yeterli olmadığını ifade etmek mümkündür (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Bu noktada MK ve sınıf gözlemlerinin okullarda teşvik edilmesi ve uygulanmasına ilişkin yönerge şu şekilde özetlenebilir:

- 1) MK sürecine katılacak öğretmenlere koçluk eğitimi verilir.
- 2) Mümkünse aynı branştan aralarında güven ilişkisi olan iki öğretmen eşleştirilir.
- 3) MK sürecinde haftalık ders programının öğretmenlerin koçluk sürecine katılımını sağlayabilmesi için okul müdürünün desteği alınır.
- 4) Partnerlerin ayda iki defa bir araya gelmek suretiyle, eğitim-öğretim sürecinde MK sürecine katılan öğretmenlerin ayda bir defa ders anlatırken koç tarafından gözlenmek, bir defa da koçluk yapmaları sağlanır.
- 5) Dersi gözlenen öğretmen ile koç dersten önce dersin amacı, beklenen öğrenci çıktıları, derste yapılacak faaliyetler ve yalnızca gözlem amacına hizmet edecek şekilde yalın ve basit gözlem aracının geliştirilmesi için bir araya gelip paylaşımında bulunurlar.
- 6) Koç veri toplama aracıyla topladığı verileri inceler, öğretmene yansıtma yapması amacıyla 2-3 soru hazırlar.
- 7) Koç ve öğretmen dersin ardından bir araya gelir. Koç hazırlamış olduğu yansıtma sorularını sorar, öğretmeni konuşmaya teşvik eder, koç ve öğretmen derse ve toplanan verilere ilişkin yansıtma yapar; partnerler ayrılmadan önce, sonraki döngüde rolleri değiştirecek şekilde planlama yapar ve ayrılırlar.
- 8) Partnerler MK yaklaşımını geliştirmek ve aksayan yönleri düzeltmek amacıyla, ayda bir süreci değerlendirmeye ve iyileştirmeye çalışırlar.
- 9) Partnerlerin her biri, öğretim yılının sonunda biten MK sürecine ilişkin analizlerini içeren bireysel değerlendirmelerine ilişkin raporunu ve faaliyetleri yürüttüklerine ilişkin (görüntü, ses, fotoğraf vb.) kanıtları SMGF dosyasına ekler.
- 10) MK süresince toplanan verileri (görsel, işitsel, gözlem süresince toplanan veriler), öğretmenlerin olası eksik ve zafiyetlerini göstermesi dolayısıyla, portfolyo dosyası (olası terfi ve kariyer aşamalarında karar vericiler tarafından incelemeye açık olması dolayısıyla) yerine haricen güvenli bir yere dosyalanır.

Araştırma dersi (AD)

Öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla takım halinde bir grup öğretmenin, örnek ders sunumlarını ve buna ilişkin takımın geri kalanından geri bildirim alması ve daha sonra farklı bir öğretmenin örnek ders sunması ve geri bildirim alması şeklinde yürütülen süreci ifade etmektedir.

AD uygulama yönergesi şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Takım halinde çalışan öğretmenler, 5 ile 7 arası sayıda olabilir, bir önceki toplantıda kararlaştırılmış olan, öğretim sürecinde okulda yaygın ve geliştirilmesi gereken ve örnek bir derste sergilenecek bir öğretim alanı ve buna ilişkin ders planını tartışmak üzere bir araya gelirler.
- 2) Grup içinden dersi sunacak öğretmenin özenli şekilde hazırladığı, çeşitli yöntem ve stratejileri kapsayan plan, takım içerisinde tartışılır ve takım üyelerinden gelen geri bildirimlerin ardından revize edilen ders planı gerçek sınıf ortamında icra edilir.
- 3) Öğretmen hazırlanmış plan doğrultusunda dersi işlerken, takımın diğer üyeleri ders planına uygun şekilde gözlenecek kısımları video kaydı, ses kaydı, boş kâğıda metin şeklinde veya kontrol listesi gibi, gözlemci öğretmenler kendilerine kolay gelen veri toplama enstrümanını kullanır, böylece tek tip veri toplamanın sınırlıklarının da önüne geçilmek suretiyle kapsam geçerliği daha fazla olan veri toplanmış olur.
- 4) Takım üyeleri dersin hemen ardından toplanır, ders içinde öğrenci öğrenmesini sağlayan etkili ve başarılı kılan hususların yanında, geliştirilmesi gereken noktalar paydaşlar tarafından tartışılır. Tartışmanın ardından, sonraki oturumda işlenecek örnek dersin planı incelenir, öneriler doğrultusunda revize edilir ve sonraki derste gerçek sınıf ortamında icra edilir.
- 5) Öğretmenlerin katılacağı / yürüteceği diğer MG faaliyetlerine zaman kalması ve faaliyetleri çeşitlendirilebilmesi amacıyla, AD toplantıları da MK gibi, ayda iki defa yapılır.
- 6) Takım üyelerinin her biri, öğretim yılının sonunda biten MK sürecine ilişkin analizlerini içeren bireysel değerlendirmelerine ilişkin raporunu ve faaliyetleri yürüttüklerine ilişkin (görsel, işitsel veya doküman) kanıtları SMGF dosyasına ekler.

Zümre işbirliği ve araştırma takımı (ZİAT)

ZİAT, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi, ders planları, öğrenci ilerlemesi, olası öğrenci başarı / başarısızlıkları, disiplin problemleri, ölçme-değerlendirme, öğretim programının okulun öznel koşullarına uyarlanması, öğretim yöntem ve teknikleri vb. eğitim-öğretime ilişkin süreçleri incelemek, tartışmak, araştırmalar yürütmek üzere bir araya gelen öğretmenlerin oluşturduğu takımdır.

ZİAT uygulama yönergesi şu şekilde özetlenebilir:

- 1) İlkokulda, aynı sınıf düzeyinde ders veren, ortaokul ve ortaöğretimde ise aynı branştan öğretmenlerden oluşmakla birlikte; öğretmenlerin farklı yaklaşımlara sahip meslektaşlarından da istifade etmesi amacıyla, ilerleyen yıllarda takım üyeleri tedrici olarak değişeceği için, ZİAT'da farklı branşlarda öğretmenlerin de olması sağlanır.
- 2) Öğretmenlere ZİAT'ın nasıl yürütüleceğine ve öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı becerilere ilişkin mentorler veya öğretim koçları tarafından eğitimler verilir.
- 3) ZİAT'da yer alan öğretmen sayısı, etkili iletişim ve güven ortamının sağlanması amacıyla 5 ile 11 arasında belirlenir.
- 4) ZİAT Eylül ayında seminer döneminde yıllık çalışma planını oluşturur.
- 5) Okuldaki her bir ZİAT'a Mentor veya ÖK unvanı olan öğretmen moderatör olarak görev yapar. Okul içinde yeterli sayıda mentor veya ÖK yoksa, takım üyeleri aylık sıralar şeklinde moderatörlük yaparlar.
- 6) ZİAT'daki öğretmenler haftada bir defa, bir ile iki saat arasında, gündemi önceki toplantıda belirlenmiş konu üzerinde; görüşmek, tartışmak, fikir yürütmek ve eşgüdüm sağlamak amacıyla toplanırlar. Takım üyeleri bunun yanında, yaptıkları mesleki okumaları, sınıflarında yaptıkları özgün uygulama ve örnekleri, MK ve AD tecrübelerini, katılımcısı oldukları eylem araştırması veya projeye ilişkin deneyimlerini de takım üyeleri ile paylaşırlar.
- 7) ZİAT takımındaki öğretmenlerden, üçerli gruplar halinde eylem araştırması (EA) ekibi oluşturulur. EA ekibi, öğretim süreçlerini veya öğrenci öğrenmesini ilerletmeyi hedefleyen ve bir yarıyıl veya bir öğretim yılı süren EA planlar ve yürütür. EA ekibi, rutin yapılan haftalık ZİAT toplantılarında EA'ya ilişkin ilerleme kaydettikçe buna ilişkin deneyimlerini paylaşırlar.
- 8) ZİAT'daki her öğretmen hem ZİAT toplantıları hem de EA'ya ilişkin tüm süreçleri (görsel, işitsel veya doküman şeklinde) belgelendirir ve buna ilişkin kanıtları SMGF dosyasında belgelendirir.

E. Öz-Yönetimli ve sorumluluk yüklenen MG faaliyetleri

Mesleki tecrübesi ve performansı oldukça yüksek, mesleki uzmanlığını ileriye taşımış ve bunu tecrübesiz meslektaşlara aktarma konusundaki motivasyonu ve liderlik becerileri ile sosyal ilişkileri güçlü öğretmenler, MG faaliyetlerini öz-yönetimli ve meslekte yeni meslektaşların mesleki gelişiminde sorumluluk almak suretiyle yaparlar. Bu gruptaki öğretmenlerin öğretim faaliyetleri yanında, daha yüksek sorumluluk gerektiren mentor, ÖK ve zümre başkanı gibi rolleri yerine getirmeleri beklenir. Mentor, aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerini geliştirmenin yanında onların mesleğe, okula ve okul çevresine oryantasyonunu sağlamak gibi geniş rolleri olan bir kişi iken; ÖK ise pedagoji ve öğretim becerileri ile bunla-

rın sınıf içinde uygulanmasına ilişkin beceri ve ustalık sahibi olan kişidir. Buna göre mentor, aday öğretmenin mesleki, belki de yaşam anlamındaki akıl hocası iken, ÖK ise pedagoji, öğretim becerileri ve bunların sınıfa uygulanmasında hem aday hem de ihtiyaç halinde tecrübeli ama sınıfta problem yaşayan öğretmenlere uygulamalı şekilde rehberlik eden kişidir. Zümre başkanı ise, meslek liselerindeki bölüm şefi gibi yasal bir role sahip olup, zümre öğretmenlerin MG faaliyetlerine yönelik toplantılarında moderatörlük ve meslektaşlarına mesleki rehberlik yapar.

Mentor ve öğretim koçu

1) Mentor ve ÖK'lar en az 15 yıllık öğretim tecrübesi olan, öğretim becerileri konusunda son derece başarılı, mümkünse alan eğitimi veya eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitime sahip, geçerli ve güvenilir ölçümlere dayalı yazılı ve mülakat sonucuna göre önce aday olarak seçilirler; ardından bu amaçla açılacak sertifika programları kapsamında uygulama ağırlıklı verilecek eğitimleri başarıyla bitirenlerin alacakları Mentor ve ÖK sertifikasıyla, kendi okulları veya okul bölgesinde, belirtilen unvanlarda çalışmalarını sağlarlar.

2) Mentor ve ÖK'ların öğretmenlik yanında, diğer öğretmenlerin yetiştirilmelerine katkı sunmaları amacıyla yasal rolleri tanımlanır ve bu unvanları kullanmaları sağlanır.

3) Aday öğretmenlerin ataması, adaylık sürecini geçirecekleri ve kendi branşlarında bir mentorun bulunduğu okullara yapılır.

4) Alanında tecrübeli, başarılı ve temayüz etmiş mentorler, aday öğretmenlerin adaylığı süresince, adayların hizmet öncesi aldıkları teorik ağırlıklı eğitimi uygulama becerilerini artırmak suretiyle bütünleştirmeleri beklenir. Bunun yanında, görev yapılan okulun öznel koşullarına uyarlanmış öğretim programları, ders planları, sınıf yönetimi becerileri, akademik başarıyı uygun tekniklerle ölçme ve değerlendirme, sınıf içi öğretim yöntem ve teknikleri vb. mesleki bileşenlerde uygulama ağırlıklı yetiştirme faaliyetleriyle adayların mesleki oryantasyonlarına katkı sağlarlar.

5) Aday öğretmenlerle daha nitelikli zaman geçirebilmeleri için, mentorlerin ders yükleri haftada en fazla 15 ders saati ile sınırlandırılır.

6) Ortaöğretim okulu aday öğretmenin adaylığının ilk yılında yasal ders verme sorumluluğu olmayacağı için, TYL eğitimi dışındaki mesai saatlerini, eğitim fakültesi mezunu öğretmen adayları ise maaş karşılığı zorunlu dersleri dışındaki mesai sürelerini mentorleri ile beraber ders planı, ders gözlemi ve örnek ders sunumlarıyla ve buna ilişkin analizler ile geçirirler.

7) ÖK'lar kendi okulları veya, birkaç okuldan oluşan okul bölgesinde, kadrolu öğretmen olduğu halde sınıf içi öğretim süreçlerinde problem yaşayan öğretmenlere uygulama ağırlıklı destek verir; bunun yanında ortaya çıkmış yeni ve farklı öğretim ve yöntem teknikleri ile ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınıf ortamında nasıl uygulanacağı ve buna ilişkin ör-

nek uygulamaları paylaşır, meslektaşlarına bunlara ilişkin eğitimler verir ve meslektaşlarına yönelik atölye ve çalıştaylarda moderatörlük yapar.

8) Mentor ve ÖK'lar haziran ayı seminer çalışmaları sırasında yıllık MG planını yapar, yıl boyunca yaptıkları faaliyetlere ve bu faaliyetler neticesinde kendi ve meslektaşlarının elde ettiği kazanımlara ilişkin analiz raporları ile birlikte; katıldıkları ve yürüttükleri MG faaliyetlerine ilişkin (görsel, işitsel ve doküman vb.) kanıtları da SMGF dosyasında bulundurur.

Kadrolu öğretmenlerin eylül ayı seminer çalışmaları sırasında yıllık bireysel MG planı yapması, yürütmesi ve bu kapsamda, planlı veya plansız şekilde katıldığı formal (lisansüstü eğitim, mentorluk, meslektaş koçluğu, eylem araştırması, ZİAT toplantıları, seminer-konferans-atölye çalışmaları-çalıştay) veya informal (meslektaş sanal ağları, sosyal medya, forum-bloglar, mesleki kitap-makale okumaları, farklı okul ve sınıf ziyaretleri, uzman akademisyenler ile etkileşim, meslektaşla ile mesleki sohbetler, öğrenci ürünlerini inceleme, öğrencileri gözleme, toplantılara katılma, seyahat etmek, ders işleme videoları izleme, mesleki dergilere makale yazmak) tüm MG faaliyetlerine ilişkin özet bir rapor hazırlar, bunu Haziran ayındaki seminer çalışmalarında meslektaşları ile paylaşır ve meslektaşlarından faaliyetlerine ilişkin geri bildirim alır. MG planı kapsamında yaptığı faaliyetlerden ve meslektaşların geri bildiriminden elde ettiği yansıtmayı sonraki eğitim-öğretim yılının bireysel MG planında, faaliyetlerini iyileştirmek amacıyla girdi olarak kullanır.

Sonuç ve öneriler

Bu derleme araştırması kapsamında Türk eğitim sisteminde, hizmet öncesi eğitime giriş aşamasından, emekliliğe kadar geçen kariyer sürecini kapsayan bir MG modeli geliştirme çalışması yapılmıştır. Model kapsamında, eğitim fakültesi kontenjanlarının tedrici olarak azaltılmasının yanında, fakülteye girişte daha yüksek sıralamaya sahip olanların yerleşmesi; hizmet öncesi eğitimin dört yıl süreli olması ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının kapatılması önerilmiştir. Ataması yapılan öğretmenlerin adaylık süresinin iki yıla çıkarılması ve adayların bu süreçte tecrübeli ve başarılı bir mentor nezaretinde yetiştirilmesinin sağlanması önerilmiştir; ortaöğretim kademesinde görev yapanların ise adaylık sürecinde TYL yapmaları önerilmiştir. Öğretmenlik mesleğine uygun olmayanların on yıllarca öğretmenlik yapmak suretiyle, öğrencilerin nitelikli eğitim alma hakkının ihlal edilmemesi amacıyla, iki yıl süren adaylık aşamasında, mesleğe uygun olmayanların veya TYL programını başarıyla bitiremeyenlerin, öğretmenlik yerine diğer kamu kurumlarında istihdamı önerilmiştir. Kıdemli ve kadrolu öğretmenlerin ise kariyerlerinde buldukları konuma göre, iki farklı şekilde MG faaliyetlerine katılımları öngörülmüştür. Buna göre, mesleki kariyerinin ortalarında ve makul (kabul edilebilir) bir mesleki performansa sahip öğretmenlerin, ağırlıklı olarak meslektaşlar arasında güven iklimi tesis edilmek suretiyle, işbirliğini gerektiren meslektaş koçluğu, araştırma dersi, zümre meslektaş takımları yoluyla MG'lerini sağlama-

ları önerilmiştir. Diğer yandan mesleki tecrübesi ve performansı yüksek öğretmenlerin ise bireysel MG'lerini ağırlıklı olarak kendilerinin yönlendirdikleri öz-yönetimli faaliyetler ile yürütmeleri önerilmiştir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin ayrıca, meslekte yeni (aday) veya kıdemli oldukları halde öğretimde problem yaşayan öğretmenlerin MG'lerine katkı sunmanın yanında, yeni yöntem ve yaklaşımların sınıf ortamında uygulanmasına yönelik örnek uygulama ve atölye çalışmaları yapmaları da önerilmiştir.

Öğretmenlerin yürüttükleri veya katıldıkları MG faaliyetlerinin tamamına ilişkin kanıtların (görsel, işitsel ve doküman); kariyer basamaklarında yükselme amacıyla kullanılmasının yanında, kalıcılığının sağlanması, sonraki nesillere aktarılması ve diğer meslektaşların istifade edebilmesi amacıyla belgelendirilmesi önem arz etmektedir. Buna göre aday öğretmenlerin, adaylık boyunca katıldıkları / yürüttükleri MG faaliyetlerinden aldığı mentorluk hizmeti, katıldığı ders gözlemleri, farklı okul ve öğretmen ziyaretleri, yapmış oldukları okumalara ilişkin çıkarımlar, günlük notlar ve yansıtma yazılarını kapsayan deneyimlerini portfolyo dosyasında belgelendirmeleri önerilmiştir. Kadrolu öğretmenler ise eğitim-öğretim yılının başında yıllık bireysel MG planı yapar, bu kapsamda yaptıkları planlı ve plan dışı tüm etkinlikleri sürekli MG faaliyetleri dosyasında belgelendirirler. Bu dosyada, yansıtma yazıları, mesleki anlamda elde edilen ilerlemeler, test edilen hipotezler ve bunlara ilişkin sonuçlar, diğer sınıf ve okullara yapılan mesleki ziyaretler, işbirlikli şekilde yürütülen meslektaş koçluğu, mentorluk, öğretim koçluğu, zümre işbirliği takımları ve araştırma dersine ilişkin deneyimlerin görsel, işitsel ve doküman şeklinde belgelendirilmesi önerilmiştir.

Etik: Bu makale derleme niteliğinde olup, model geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda insan veya hayvanlar üzerinde deney veya veri toplama işlemi gerçekleştirilmemiş olduğu için, etik onay alınmasını gerektiren bir husus mevcut değildir.

Kaynakça

- Allensworth, E., Ponisciak S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools' teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools, consortium on Chicago school research*, University of Chicago, Chicago.
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for the Teacher Quality.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013*. OECD Education Working Papers 141, OECD Publishing, Paris.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Behrstock-Sherratt, E., Bassett, K., Olson, D., & Jacques, C. (2014). *From good to great: Exemplary teachers share perspectives on increasing teacher effectiveness across the career continuum*. American Institutes for Research.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bruns, B., Costa, L., & Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics and Review*, 64, 214-250. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Cilliers, J. Fleisch, B., Prinsloo, C., & Taylor, S. (2019). How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching. *Journal of Human Resources*. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.
- Croft, A., Cogshall, J., Dolan, M., & Powers, E. (with Killion, J.). (2010). *Job-embedded professional development: What it is, who is responsible, and how to get it done well* (Issue Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Erişim Adresi: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/job-embedded-professional-development.pdf>
- Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2020). *Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- DeMonte, J. (2013). High quality professional development for teachers: Supporting teacher training and to improve student learning. *Centers for American Progress*. Erişim Adresi: <https://cdn.americanprogress.org/wpcontent/uploads/2013/07/DeMonteLearning4Teachers-1.pdf>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégées' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Harwell, M., D'Amico, L., Stein, M. K., & Gatti, G. (2000). *Professional development and the achievement gap in Community School District #2*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 15 February 2000.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Grift, W. V. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *Journal of Staff Development*, 30(4), 10-16.
- İlğan, A. (2014). Öğrencinin akademik başarısını etkileyen öğretmen karakteristikleri. İ. Aydın ve K. Yılmaz (Editör) *Prof. Dr. Haydar Taymaz Armağan Kitabı* içinde. (s. 367-391). Ankara: Pegem Akademi.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Summary Report. Victoria, Australia: Grattan Institute. Erişim Adresi: https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/129_report_learning_from_the_best_main.pdf

- Kaplan, P. (2019). *2020 YKS: Hangi bölümlerde baraj var?* Erişim Tarihi ve Adresi: 11.04.2020; <http://www.pervinkaplan.com/detay/2020-yks-hangi-bolumlerde-baraj-var/8832>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the casual evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lisans öğrencilerinin yüzde. (2018). *Lisans öğrencilerinin yüzde 9'u eğitim fakültelerinde*. Erişim Tarihi ve Adresi: 11.04.2020; <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363>
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers 48*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and training policy*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Opfer, V., & D. Pedder. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Pang, M. (2006). The use of learning study to enhance teacher professional learning in Hong Kong. *Teaching Education*, 17(1), 27-42.
- Rockoff, J. (2008). *Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City*, NBER Working Paper 13868, National Bureau of Economic Research, March 2008, www.nber.org/papers/w13868.
- Russo, A. (2004). School-based coaching: A revolution in professional development – Or just the latest fad? *Harvard Education Letter*. 20 (4) Erişim Adresi: https://www.academia.edu/22570318/SchoolBased_Coaching_A_revolution_in_professional_development_or_just_the_latest_fad
- Saxe, G., Gearhart, M., & Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, 55–79.
- Sawchuk, S. (2011). Teacher-coaching boosts secondary scores, study finds. *Teacher Beat* blog, Erişim tarihi ve adresi: 22 Mart 2020; http://blogs.edweek.org/edweek/teacher-beat/2011/08/teacher-coaching_boosts_scores.html

- Stephens, D., & Boldt, G. (2004). School university partnerships: rhetoric, reality, and intimacy. *Phi Delta Kappan*, 9(85), 703–707.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Erişim Adresi: <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Trust, T., Krutka, D., & Carpenter, J. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34, <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>.
- Van Hook, K., Lee, D., & Ferguson, S. (2010). *Voices from the field: Teachers describe their experience with a bold system of reform*. Santa Monica, CA: National Institute for Excellence in Teaching.
- Zepeda, S. J. (2015). *Job embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Zepeda, S. J. (2019). *Professional development: What works*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Technical Report. USA: National Staff Development Council. Erişim Adresi: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Wiburg, K. M., & Brown, S. (2006). *Lesson study communities: Increasing achievement with diverse students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Effective Professional Development Approaches for Teachers a Model Proposal and Implementation Directive

Extended abstract

Education start with birth of human and end off with death which humans learning during their life span. Schools as a formal education institution have important mission in modern era that students acquire abilities related with 21th century skills. There are many variables in school aspects effect student outcomes and the most important variable one is teacher as researches (Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011; Darling-Hammond, 2000; İlğan, 2014) suggests. Teachers' professional development (PD) is important issue for education systems to update teachers and ensuring deliver high qualified instruction to students in high stakes era. This non-empirical casual research tried to develop a PD model, based on implications of empirical causal researches about PD of teachers, in Turkish context. Model starts with enrollment to faculty of education and terminates with retirement. Developed PD model for teachers could be summarized as followed:

Enrollment to faculty of education and pre-service service teacher education

- 1) Since surplus of students are studying in education faculties, calculated in 2018-2019 academic year as 221.530 students, student quotation for education faculties should be decreased gradually.
- 2) Pre-service teacher's pedagogical formation course, aimed for undergraduate students as a part of teaching profession compulsorily regulated to get teaching certificate, should be terminated due to insufficient of these courses to be effective teachers. Students, graduated such as science and literature faculties does not have teaching certificate, have chance to get teaching certificate in induction process.

Induction and prospective

- 1) Induction process advised to continue two years instead of traditionally managed a year.
- 2) High school prospective teachers, they will teach to grades between K-9 and K-12, should have get master's non-thesis grade will continue 3 or 4 semesters as a teaching certificate, during their induction career.
- 3) Mentors were assigned for each prospective teacher, during their induction career guiding novice teachers to adapting teaching profession they will face many challenges in this process.
- 4) Prospective teachers, document continuous PD activities such as mentoring, observing other mentors' lessons, examining students work, participating to conference-symposi-

um-course-workshop- visiting school district office, reading professional literature, attended / participated during their induction program in their portfolio folder.

5) Prospective development team (PDT) consisted of five prospective teachers and five mentors. PDT supposed to enhance teachers' perception and tackle with challenges teacher will face when teaching, gather once a week for an hour or two hours. Two or three prospective teachers share their teaching experience, improvement and reflection fortnightly during PDT meetings and get feedback from team members to refine their teaching.

Tenured teachers

Teachers have acceptable teaching performance in their mid-career suggested to participate in job-embedded PD opportunities in collegial environment. These kind of PD activities could include peer coaching, Japanese lesson study, collegial collaboration and research team. Veteran teachers (VT) have highly satisfied teaching performance as well as extended teaching philosophy and repertoire. Teachers assigned to this group if desired could have served as mentor and instructional coach with more responsibilities to train novice and adjust them to profession.

1) Each teacher in this group create individual continuous PD plan at the beginning of academic year. Teacher assigned to this group participates on peer coaching, Japanese study and collegial collaboration simultaneously.

2) Teachers varies types of continuous PD activities instead of overwhelming a type of PD activities. Due to participating varies types of PD activities weekly teachers schedule should be well planned to arrange coincidence of teaching and PD activities.

3) Veteran teachers administrate continuous PD opportunities as self-directed. They have individual PD plan generated at the beginning of academic year.

4) Veteran teachers, as well as tenured teachers, have continuous PD opportunities folder, that included planned-unplanned as well as formal-informal PD opportunities with evidence such as visual, auditorial or documentary as well as mentorship and instructional coaching experiences.

5) Veteran and tenured teachers at the end of academic year present their PD activities to colleagues especially gained improvements / developments for novice teachers as well as reflections about what worked and did not worked and receive feedback to improve PD plan for next year.

Key words: Professional development, teacher, peer coaching, mentoring, lesson study community

21.Sayı Hakem Listesi

Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ Mardin Artuklu Üniversitesi

Prof. Dr. Burhan AKPINAR Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan FURKAN Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT Yozgat Bozok Üniversitesi

Prof. Dr. Nail YILDIRIM Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Abidin DAĞLI Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet KAYA Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Ali KIŞ İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir GÜR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Hilal KAZU Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin ŞEYHANLIOĞLU Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hanife Gülhan KARSAK Kırklareli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt KARA Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ Siirt Üniversitesi

Dr. Halil TAŞ Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Müslim ALANOĞLU Emniyet Genel Müdürlüğü



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

