



EPÖDER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ

TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

# ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and  
Instructional Studies*

CİLT/VOLUME: 3 SAYI/ISSUE: 6 ARALIK/DECEMBER 2013 ISSN: 2146-3638



**ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ**  
*Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yilda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.*

**INTERNATIONAL JOURNAL of  
CURRICULUM and INSTRUCTIONAL STUDIES**  
*is peer reviewed and published semiannually (June and December)*

**Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)**  
EPÖDER

**Sahibi (Owner)**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Derneği adına**  
Prof. Dr. Özcan Demirel

**Editör (Editor)**  
Prof. Dr. Özcan Demirel

**Editör Yardımcısı (Co-Editor)**  
Doç. Dr. Melek Demirel

**Yayın Kurulu (Editorial Board)**  
Prof. Dr. Zeki Kaya  
Prof. Dr. Lynn Davies  
Prof. Dr. Liliana Ezechil  
Prof. Dr. Nikos Terzis  
Doç. Dr. Ahmet Ok  
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş  
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı  
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

**Dil Editörleri (Language Editors)**  
Doç. Dr. Arda Arıkan (İngilizce)  
Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)

**Kapak Tasarımı (Cover Design)**  
Veysel ŞAYLI  
**Dizgi (Design)**  
Cemal İnceoğlu

**Yönetim Yeri (Address)**  
Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA  
**Tel (phone):** +90 0532 361 9318  
**Belgegeçer (Fax):** +90 312 431 3738  
**e-ortam (Web Page):** <http://www.ijocis.org>  
**e-posta (E-mail):** demirel.ozcan@gmail.com

**Baskı [Publication]**  
Ayrıntı Matbaası  
İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No:  
105 / A Ostim Yenimahalle/ANKARA  
ISSN/2146-3638

## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

ACAT	Bahaddin	Osmangazi Üniv.	Eskişehir/ Türkiye
AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
ARSLAN	Mehmet	Gazi Osman Paşa Üniv.	Tokat / Türkiye
BATTAL	Nevzat	İnönü Üniversitesi	Malatya/Türkiye
BAYKAL	Ali	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
ÇELENK	Süleyman	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu/ Türkiye
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
ERDEN	Münire	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
EZECHIL	Liliana	University of Piteşti	Romanya/ Romania
FER	Seval	Trakya Üniversitesi	Edirne/ Türkiye
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜRKAN	Tanju	Girne Amerikan Üniversitesi	KKTC
GÜROL	Mehmet	Fırat üniversitesi	Elazığ/ Türkiye
HAKAN	Ayhan	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
KAYA	Zeki	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KÖMLEKSİZ	Müfit	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	KKTC
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan/ Bulgaria
ÖZER	Bekir	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PAYKOÇ	Fersun	ODTÜ	Ankara/Türkiye
PINAR	William F.	University of British Columbia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SABAN	Ahmet	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SENEMOĞLU	Nuray	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
SKEVA	João Para	University of Massachusetts Dartmouth	ABD/ USA
SÖNMEZ	Veysel	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
TAŞPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZİS	Nikos	Aristoteles University	Yunanistan/ Greece
TÜRKOĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YANPAR YELKEN	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YAŞAR	Şefik	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
YILDIRAN	Güzver	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
YLILUOMA	Pertti V.J.	University of Oulu	Finlandiya/ Finland
ZABALA	Jesus Goña'i	University of Basque	İspanya/ Spain



## Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, altıncı sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz hem elektronik ortamda, hem de basılı olarak yılda iki kez çıkarılmakta ve ilk sayıdan itibaren Asos (Akademia Sosyal Bilimler Endeksi) ve Arastirmax bilimsel yayın indeksleri tarafından taranmaktadır.

Bu sayıdaki ilk iki makale, Gaziantep Üniversitesi ile EPÖDER işbirliği ile 5-7 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde çağrılı konuşmacı olan Prof.Dr. Şefik YAŞAR ve Prof.Dr. Nevin SAYLAN’ın konuşmalarından oluşmaktadır. Prof.Dr. Şefik YAŞAR *“Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Sosyo-Kültürel Etmenler”*, Prof.Dr. Nevin SAYLAN *“Sürekli Değiştirilen Öğretmen Yetiştirme Sistemi”* başlıklı yazıları ile kongremize katkıda bulunmuşlar ve konuşmalarını dergimizde yayılama olanağı vermişlerdir. Bu nedenle kendilerine teşekkür ediyoruz.

Altıncı sayımızda, dergiye gönderilen makalelerden hakem görüşleri tamamlanan dört makaleye de yer verilmiştir. Doç.Dr. Raşit ÖZEN *“Teaching Profession Anxiety Levels of Preservice Teachers”*, Doç.Dr. Meral GÜVEN ve Arş.Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ *“Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki”*, Öğr.Gör.Dr. Derya ATİK KARA ve Yrd.Doç.Dr. Dilrüba KÜRÜM YAPICIOĞLU *“Çalışma Kağıtlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”*, Arş.Gör. Gülden TANER ve Yrd.Doç.Dr. A.Cendel KARAMAN *“A Metasynthesis of Research on Foreign Language Teacher Identity in Turkey: Implications for Teacher Education”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongre’sinde sunulan bildirilerinizi dergimizde makale olarak değerlendirmeye davet eder, önümüzdeki yıl 22-24 Ekim 2015 tarihlerinde Adana’da düzenlenecek 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’de buluşmak üzere hepинize esenlikler dilerim.

Prof. Dr. Özcan Demirel



## **From Editor**

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) has been appearing in the scientific world with the sixth issue. Our journal is published twice annually both in online and printed format, and is indexed in Asos (Akademia Social Sciences Index) and Arastirma since its first issue was released. The first two articles are the full-text of the paper presented by the keynote speakers, Prof. Dr. Şefik Yaşar and Prof. Dr. Nevin Saylan at the 3rd National Congress on Curriculum and Instruction organised in collaboration with Gaziantep University and the Association of Curriculum and Instruction which took place 5-7 May 2014 in Gaziantep.

Prof. Dr. Şefik YAŞAR addressed his plenary speech on "*Socio-Culturel Factors Affecting Curriculum Development in Education*" and Prof.Dr. Nevin SAYLAN on "*Constantly Modified Teacher Training System*" and also gave an opportunity to publish their speech as an article in the IJOCIS ; for this reason, we would like to thank them for their contribution.

The current issue also consists of four articles peer-reviewed for the publication. All the papers are invaluable contributions of the following authors to the literature and our journal. Assoc.Prof.Dr. Raşit ÖZEN "*Teaching Profession Anxiety Levels of Preservice Teachers*", Assoc.Prof.Dr. Meral GÜVEN & Res.Assist. Bilge ÇAM AKTAŞ "*The Relationship Between Critical Reading and Visual Reading*", Dr.Derya ATİK KARA & Assist.Prof.Dr. Dilrüba KÜRÜM YAPICIOĞLU "*Investigation of Students' Opinions on the Use of Worksheets in a Measurement and Assessment Course*", Res.Assist. Gülden TANER & Assist.Prof.Dr. A.Cendel KARAMAN "*A Metasynthesis of Research on Foreign Language Teacher Identity in Turkey: Implications for Teacher Education*". The above mentioned papers were subjected for peer review completed.

You are cordially invited to submit manuscripts that were presented at the 3rd National Congress on Curriculum and Instruction on the 5-7 May 2014 in Gaziantep. I look forward to meeting you all at the 3rd International Congress on Curriculum and Instruction which will take place 22-24 October 2015 in Adana.

Yours Sincerely,

Prof. Dr. Özcan DEMİREL



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden.....	v
From Editor .....	iv
<b>Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Sosyo-Kültürel Etmenler</b> <i>Socio-Culturel Factors Affecting Curriculum Development in Education</i>	
Şefik YAŞAR .....	1-8
<b>Sürekli Değiştirilen Öğretmen Yetiştirme Sistemi</b> <i>Constantly Modified Teacher Training System</i>	
Nevin SAYLAN .....	9-20
<b>Teaching Profession Anxiety Levels of Preservice Teachers</b> <i>Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri</i>	
Raşit ÖZEN.....	21-30
<b>Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki</b> <i>The Relationship Between Critical Reading and Visual Reading</i>	
Meral GÜVEN, Bilge ÇAM AKTAŞ .....	31-45
<b>Çalışma Kağıtlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi</b> <i>Investigation of Students' Opinions on the Use of Worksheets in a Measurement and Assessment Course</i>	
Derya ATİK KARA, Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU .....	47-61
<b>A Metasynthesis of Research on Foreign Language Teacher Identity in Turkey: Implications for Teacher Education</b> <i>Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Bir Metasentezi: Öğretmen Eğitimi İçin Öneriler</i>	
Gülden TANER, A. Cendel KARAMAN.....	63-76
<b>Yazım Kuralları / Writing Guidelines .....</b>	77



# Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Sosyo-Kültürel Etmenler\*

## Socio-Cultural Factors Affecting Curriculum Development in Education

Şefik YAŞAR\*\*

Anadolu Üniversitesi

### Öz

Bireye kendi yaşıntısı yoluyla toplumun istediği davranışı kazandırma süreci olarak bilinen eğitim, tüm ülkeler tarafından kalkınmanın temel aracı olarak kabul edilmektedir. Buna bağlı olarak ülkeler, bireylerinin gerek doğal gerekse toplumsal yaşama uyum sağlamaşlarını kolaylaştırmak ve onların gelecekte üstlenecekleri rol ve sorumlulukları dikkate alarak eğitim programları uygulamaya koyarlar. Bu programlar yoluyla vatandaşlarını toplumsal yaşama daha kolay uyum sağlayacak, üretken ve sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlarlar. Ancak ne var ki, uygulamaya konan programlar, zamanla, sosyo-kültürel etmenler bağlamında "toplumun bilgiye bakış açısı", "önemli olgu ve olaylar", "dönüşümler", "paradigmalar" vb. etmenlerin etkisiyle işlevini yitirmekte; bireylerin ilgi ve gereksinmelerini karşılayamaz bir nitelik kazanmaktadır. Bu da, eğitim programlarının bilimsel araştırmalar yoluyla sürekli değerlendirilerek geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Bu bildiride, program geliştirmeyi etkileyen sosyo-kültürel etmenler, belli kilometre taşları benimsenerek tarihsel bir süreç içinde kategorik olarak irdelenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Program, program geliştirme, sosyo-kültürel etmenler, davranışçı yaklaşım, yorumlamacı yaklaşım.

### Abstract

Known as the process of bringing the individual through his own experiences in the desired behaviors by the society, education is regarded by all countries as the fundamental tool for development. Accordingly, by taking the roles and responsibilities to be taken by the individuals in the future, countries put their education programs into action in order for the individuals to adapt to both the natural and social life. However, in the course of time education programs lose their functions due to such socio-cultural factors as "the society's viewpoint to information", "important facts and events", "social transformations", "paradigms" and they are no more able to meet the interest and need of the individuals. This situation brings about the fact that programs should continuously be developed and evaluated through scientific studies. In this paper, socio-cultural factors affecting curriculum development will be examined in detail depending on historical process.

**Keywords:** Program, curriculum development, socio-cultural factors, behaviorism interpretive approach.

\* 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan çağrılı bildiri.

\*\* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, e-posta: syasar@anadolu.edu.tr

## Giriş

Gerek az gelişmiş, gerek gelişmekte, gerekse gelişmiş kategorisinde bulunan tüm ülkeler eğitimi kalkınmanın motoru olarak görmekte ve vatandaşı olan üyelerinin niteliklerini geliştirmek için büyük çaba göstermektedirler. Temel amaç bireylerin gerek doğal gerekse toplumsal yaşama uyum sağlamaşlarını kolaylaştırmak ve onları gelecekte üstlenecekleri rol ve sorumlulukları için hazırlamaktır. Kuşkusuz toplumlar bunu belli bir program çerçevesinde gerçekleştirmeye çalışırlar. Ancak ne var ki, eğitim kurumları tarafından uygulamaya konan programlar, zamanla işlevini yitirmekte ve bireylerin ilgi ve gereksinimelerini karşılayamaz bir duruma düşmektedir. Bu durum eğitimde program geliştirme kavramını gündeme getirmektedir.

Program geliştirme kavramı ya “yeni bir programın hazırlanarak uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilerek geliştirilmesi süreci” ya da “hali hazırda uygulanmakta olan bir programın aksayan ve çalışmayan yönlerinin araştırmalar sonucu düzeltilek işlevsel hale getirilmesi süreci” olarak tanımlanabilir. Program geliştirme bir kez yapılan bir iş olmayıp, sürekli devam eden bir süreçtir. Programlar toplumdaki değişme ve gelişmelere koşut olarak sürekli gözden geçirilerek geliştirilmek durumundadır. Program geliştirmeyi genelde, sosyo-kültürel etmenler bağlamında “toplumun bilgiye bakış açısı”, “önemli olgu ve olaylar”, “dönüşümler”, “paradigmalar” vb. etmenler etkilemektedir.

Bu bildiride, program geliştirmeyi etkileyen sosyo-kültürel etmenler, belli kilometre taşları benimsenerek tarihsel bir süreç içinde kategorik olarak verilmeye çalışılmıştır.

### **Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Sosyo-Kültürel Etmenler**

Eğitimde program geliştirmeyi etkileyen soyo-kültürel etmenler, “1920-1940’lı yıllar”, “1940-1960’lı yıllar”, “1960-1980’lı yıllar”, “1980-2000’li yıllar” ve “2000’li yillardan günümüze” başlıklar altında ele alınarak irdelenmiştir.

#### **1920-1940’lı Yıllar**

1920’li yıllarda Avrupa’da Birinci Dünya Savaşı’nın sonucu olarak İmparatorluklar dönemi sona ermiş, İmparatorlukların yerini ulus devletler almıştır. Bu dönemde, Avrupa’nın savaşın etkilerinden sıyrılp, siyasi ve ekonomik bakımından bir toparlanma süreci yaşadığına tanık olunmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ise bu dönemde büyük bir ekonomik bunalım yaşanmaktadır.

Türkiye’de ise ulu önder Mustafa Kemal Atatürk’ün liderliğinde Kurtuluş Savaşı’ndan başarıyla çıkmış ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Türkiye’nin bu dönemde bir yandan Kurtuluş Savaşı’nın yaralarını sarmaya çalıştığı; öte yandan özellikle eğitim ve ekonomik alanda önemli gelişmeler kaydederek çağdaş dünyaya entegre olmaya çalıştığı görülmektedir.

Bu dönemde eğitim, bilim olarak gelişmeye henüz başlamış; genelde tüm ülkeler eğitimi kalkınmanın en temel aracı olarak görmüşlerdir. Öte yandan, pragmatist (yararçı) felsefeyi benimseyen John Dewey, eğitime ilişkin görüş ve düşünceleriyle döneme damgasını vurmuştur. Bu bağlamda Dewey, eğitimin bireyleri yaşama hazırlama süreci olduğunu ve eğitimin yaşamdan farklı düşünülemeyeceğini ileri sürmüştür.

Eğitime yön veren etmenlerden birinin de “paradigma” olduğunu belirmiştir. Paradigmayı “bir alanda belli bir zaman diliminde bireylerin çevresindeki olay ve olgulara nasıl bakması, neleri görmesi gerektiğini belirleyen ilkeler, yöntemler ve varsayımlar bütünü” olarak tanımlayabiliriz. En yalın biçimde paradigmaya, bir gözlük, bir dürbüñ ya da bir pencere olarak görülebilir. Bu dönemde geçerli olan ve bilime yön veren paradigmaya pozitivizmdir. Pozitivist paradigm genelde, olgular ve olaylar arasında nedensel ilişkinin var olduğu üzerine temellenir.

Dünyada bu dönemde eğitimi pozitivist paradigmı kapsamında ortaya çıkan davranışçı yaklaşımın şekillendirdiği görülür. Örneğin, program kavramını ilk kez 1918 yılında kullanan Bobbit'in program ile ilgili görüşlerini davranışçı yaklaşım üzerine temellendirdiğine tanık olunur (Posner, 2004). Bu dönemde öğrenme uyaran-tepki bağlamında açıklanmakta ve genelde tüm eğitim uygulamalarına davranışçı yaklaşım yön vermektedir. Yine bu dönemde Piaget'in öğrenme psikolojisi alanındaki çalışmalarıyla ilk kez eğitim sahnesinde yer aldığı görülmüştür.

Türkiye'de ise yeni kurulan Cumhuriyet'e uyum sağlayacak, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsyecek ve üretken vatandaşların yetiştirmesine yönelik eğitim programları uygulamaya konmuş ve bu yöndeki çabalar yoğun bir biçimde sürdürmüştür. Bir başka deyişle, bu dönemde Türkiye'yi çağdaş dünyaya entegre edecek eğitim uygulamalarına ağırlık verildiğine tanık olunmuştur. Yine bu dönemde, 1924 yılında John Dewey Atatürk'ün çağrırlısı olarak Türkiye'ye gelmiş ve Türk Eğitim Sistemine ilişkin bir rapor hazırlamıştır (Binbaşioğlu, 1999).

### **1940-1960'lı Yıllar**

Bu döneme damgasını vuran siyasi olaylar incelemesinde, 1939 yılında başlayan II. Dünya Savaşı'nın 1945 yılında sonuçlandığı ve bu durumdan ABD ile Sovyetler Birliği'nin kazançlı çıktığı görülür. Bu durum, ABD ve Sovyetler Birliği olmak üzere iki kutuplu dünyanın oluşmasına ve soğuk savaş yılları döneminin başlamasına yol açmıştır. Artık dünyadaki bütün siyasi dengeler bu iki kutup bağlamında gerçekleşmeye başlamıştır. Yine bu dönemde, ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde önemli rol oynayan Birleşmiş Milletler ve NATO gibi iki önemli kuruluş ortaya çıkmıştır.

Bu dönemde geçerli paradigmaya yine pozitivizm olup, eğitim araştırmaları bu paradigmaya bağlamında gerçekleşmiştir. Öte yandan, eğitim uygulamalarına ise büyük ölçüde davranışçı yaklaşım yön vermiştir. Bununla birlikte, bu dönemde davranışçı yaklaşımın öğretme-öğretim süreçlerini açıklamakta yetersiz kalması sonucu bilişsel yaklaşımın ortaya çıktığı görülmüştür. Bilişsel yaklaşımın öncülerinden Piaget, öğrenmeye açıklık getiren dört boyutlu zihinsel gelişim kuramını bu dönemde ileri sürmüştür.

Eğitim programları açısından bu dönemde bakıldığından, ilk kez Ralph Tyler'in eğitimde program hazırlama sürecini dört soru üzerine temellendirdiği ve bu soruları da şöyle sıraladığı görülmüştür (Boone, 1985, s.31):

- Kurum hangi eğitim amaçlarını gerçekleştirmelidir?
- Belirlenen amaçları gerçekleştirmede yararlı olabilecek öğrenme yașantıları nasıl seçilebilir?
- Etkili bir öğretim için seçilmiş öğretim yașantıları nasıl düzenlenebilir?
- Öğrenme yașantılarının içeriği nasıl düzenlenenebilir?

Daha sonra Hilda Taba bu dört soruya üç soru daha ekleyerek ayrıntılı bir model ortaya koymuştur. Modelde yer alan ana başlıklar şöyle sıralanabilir (Taba, 1962, s.12):

- Öğrenci gereksinmelerinin belirlenmesi
- Amaçların belirlenmesi
- İçeriğin seçimi
- İçeriğin düzenlenmesi
- Öğrenme yașantılarının seçimi
- Öğrenme yașantılarının düzenlenmesi
- Nelerin değerlendirileceğinin belirlenerek sınama araçlarının hazırlanması

Bu dönemi etkileyen diğer önemli olaylardan birinin de Sputnik denilen uzay aracının Sovyetler Birliği tarafından uzaya fırlatılması olmuştur. Bu durum kendisini bilim ve teknolojide bir numara olarak gören ABD'de şok etkisi yaratmıştır. Bunun sonucunda, ABD'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının yanı sıra program geliştirme çalışmalarına hız verildiği görülmüştür (Ragan, 1960:112).

Türkiye'de ise bu dönemde, tek partili siyasi yönetim anlayışı terk edilerek çok partili yönetime geçilmiş ve ülkede demokratik yaşam tüm kurallarıyla işletilmeye başlanmıştır. Türkiye Birleşmiş Milletler ve NATO gibi iki önemli kuruluşun yanında yer alarak iyice Batı'ya yaklaşmıştır.

Bu dönemde Türkiye'de nüfusun büyük bir bölümü kırsalda yaşamakta ve daha çok tarım ve hayvancılığa dayalı bir yaşam sürdürmektedir. Bu gerçeği dikkate alan yöneticiler, kalkınmayı köyden başlatacak "köy enstitüleri" adlı önemli bir projeyi uygulamaya koyarlar ve çok başarılı da sonuçlar elde ederler. Hatta 1948 yılında ikinci kez Türkiye'ye gelen John Dewey düşlediği modelin Türkiye'de gerçekleştigiğini belirterek "Köy Enstitüleri"ni dünyaya örnek göstermiştir (Tuncel, 2012). Köy Enstitüleri'nin kurulması, aktif öğretime ve iş öğretimine yönelik eserlerin çoğalmasına katkıda bulunmuştur. Nitekim, Kerschensteiner'in "İş Okulu Kavramı" adlı eseri 1947 yılında Fuat Gündüzalp tarafından dilimize kazandırılmıştır (Binbaşioğlu, 1999).

Bu dönemde Kate Wooford 1951 yılında köy ilkokullarına ilişkin rapor hazırlamak üzere Türkiye'ye davet edilir. Wooford incelemeleri sonunda hazırladığı raporunu Milli Eğitim Bakanlığı'na sunar. Bakanlık bu rapor doğrultusunda, ilköğretim ve ilköğretimde öğretmen yetiştiren kurumların programlarında birtakım değişiklikler gerçekleştirir.

### **1960-1980'li Yıllar**

Bu dönemde dünyada geçerli paradigma yine pozitivizm olup, eğitim araştırmalarını etkilemeye devam etmiştir. Bu bağlamda eğitim araştırmalarında sayı ve nitelik bakımından önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Eğitim uygulamalarına ise büyük ölçüde davranışçı yaklaşımın yön verdiği görülmüştür. Bu dönemde Benjamin Bloom tarafından geliştirilen "tam öğrenme modeli" öğretme-öğrenme süreçlerine yeni bir anlayış getirmiştir.

Yine bu dönemde bilişsel öğrenme yaklaşımının ortaya çıkışına tanık olunmuştur. Bu kapsamında Gagne, bilişsel yaklaşım bağlamında geliştirdiği "bilgiyi işleme kuramı"na açıklık getirmiştir. Bandura, davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşım sentezi olarak değerlendirilebilecek "Sosyal Öğrenme Kuramı"nı ileri sürmüştür. Bilişsel öğrenme, yaşıtı sonucu bilginin işlenişinde meydana gelen değişime olarak tanımlanır. Bilişsel yaklaşımın savunucuları, davranışçılardan farklı olarak öğrenmemeyi, algılama, hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirmektedirler.

Bu dönemde özellikle ABD'de bilgisayarların eğitim amaçlı olarak kullanılmaya başlandığına tanık olunmuştur. Bilgisayarların eğitimde etkili olarak kullanılmaya başlanması eğitimde bilgiden çok, bilgiye ulaşma yollarının önemli olduğu algısının eğitim dünyasında yaygınlaşmasına yol açmıştır. Artık bireylerin eğitim sürecinde seçici olmanın yanı sıra, bilgiye ulaşma yollarına ilişkin becerilere sahip olmaları istenmeye başlamıştır.

Yine bu dönemde eğitim araştırmalarındaki gelişmelerin yanı sıra, gerek bilgisayarların eğitim amaçlı kullanılmaya başlanması gerekse küreselleşme olgusunun etkisiyle ABD'de çağdaş anlamda program geliştirme çalışmalarının başladığına tanık olunmuştur.

Türkiye'de de bu dönemde ABD'deki çağdaş anlamda program geliştirme çalışmalarına koşut olarak program geliştirme çalışmalarının başlatıldığı görülmüştür. Örneğin bu dönemde 1968 ilkokul programı geliştirilmiştir. Programın geliştirilmesi sürecinde eylem araştırmaları ve alan çalışmalarından yoğun bir biçimde yararlanılmıştır. Hazırlanan program taslağı uygulamada değerlendirilerek 1968-1969 öğretim yılı itibarıyle uygulamaya konmuştur (Demirel, 2010).

### **1980-2000'li Yıllar**

Bu dönemde eğitim dünyası pozitivist paradigmmanın yanı sıra, "yorumlamacı paradigma" olarak adlandırılan yeni bir paradigma ile tanışmıştır. Yorumlamacı paradigmaya göre gördüğümüz dünyayı tanımlamaz; sadece tanımlayabildiğimiz dünyayı görürüz. Yorumlamacı paradigmada da "yapılandırmacı yaklaşım" ortaya çıkmış; bu yaklaşım araştırma, eğitim ve öğretim uygulamalarına önemli ölçüde yön vermeye başlamıştır.

Yapilandırmacı yaklaşım, Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirdiği bir yaklaşımındır. Bu yaklaşımı göre öğrenme bireyin zihinde oluşan bir iç süreçtir. Nitekim yapıllandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenler, öğrencilerin zihinsel potansiyellerini ortaya çıkarmak ya da var olan potansiyellerini artırmak için yeni birtakım uygulamalar içine girmiştir. Yapıllandırmacılığa dayalı olarak geliştirilen öğretim programları, öğrencilerin merak, sorgulama, odaklanma, şüphe, yaratıcılık ve gözlem becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğretim programlarında öğrencilerin etkin öğrenmesine vurgu yapılmaktadır (Gültekin, 2010). Öte yandan, öğretim programlarının hazırlanması sürecinde yapıllandırmacı yaklaşım, öğrenmenin temel kavamlar bağlamında yapılandırılmasını, programların öğrenci öngörülerine dayalı olarak düzenlenmesini ve öğrenci öğrenmelerinin öğretme süreci bağlamında değerlendirilmesini temel almaktadır (Yaşar, 2012, ss.61-79). Piaget öğrenmeyi bilişsel yapıllandırmacılık bağlamında açıklarken, çağdaşı Vygotsky, öğrenmeyi sosyal yapıllandırmacılık bağlamında sosyo-gelişim kuramı üzerine temellendirerek açıklamaya çalışmıştır.

"Bilgi çağrı" olarak da adlandırılın bu dönemde iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucu "WEB tabanlı öğrenme", "çoklu öğrenme ortamları", "eleştirel ve yaratıcı düşünme" "yaşam boyu öğrenme" ve "internet ortamında öğrenme" gibi kavamların ortaya çıktığı görülmüştür.

Türkiye'de ise bu dönemde Avrupa Birliği'ne uyum temelli program geliştirme çalışmalarının başladığı, bu kapsamda yaşam boyu öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme kavamları anlam kazanmaya başladığı görülmüştür.

### **2000'li Yıllardan Günüümüze**

Bu dönemde "yorumlamacı paradigma" dünyadaki eğitim uygulamalarını yoğun bir biçimde etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Yine bu dönemde eğitimde internetten ve sosyal paylaşım ortamlarından yararlanma yaygınlaşmıştır. Bu dönemde teknolojinin yaygınlaşması, siyasi yönelimler, ekonomik güç, çok kültürlülük vb. etmenler de eğitim sistemleri üzerinde etkili olmaktadır. Kuşkusuz, eğitim sistemini etkileyen bu etmenler eğitim programlarını da etkilemektedir. Dolayısıyla programların sürekli gözden geçirilerek geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim, Deutsch (2004), program alanındaki gelişmelerin teknolojiden doğrudan etkilendiğini belirterek programdaki kimi yönelimleri söyle sıralamaktadır:

- Bireyler öğrenmelerini daha çok internet aracılığıyla gerçekleştireceklerdir. Öğrenme hem okulda hem evde devam eden bir süreç olarak algılanacaktır.
- Programların hazırlanmasında sosyal ve çevresel etmenler dikkate alınacaktır.
- Programlarda problem çözme becerisi ön plana çıkacaktır.
- Teknoloji, eğitimi doğrudan etkileyen bir etmen olarak anahtar rol oynayacaktır.

Türkiye'de ise bu dönemde, yorumlamacı paradigma ışığında yapıllandırmacı yaklaşıma dayalı program geliştirme çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, 2004 yılında MEB modeli benimsenerek 2004 İlköğretim Programları geliştirilmiştir (MEB, 2004). Programların geliştirilmesi sürecinde, dünyadaki yönelimlere koşut olarak dersler arasındaki bağlantılarla dikkat edildiği, tek disiplinli program deseni yerine disiplinlerarası program deseninin dikkate alındığı ve tematik yaklaşımın benimsendiği görülür. Yine programlarda eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma ve Türkçe'yi güzel kullanma becerileri ön plana çıkarılır.

## Sonuç

Program geliştirmeyi genelde, sosyo-kültürel etmenler bağlamında “*toplumun bilgiye bakış açısı*”, “*önemli olgu ve olaylar*”, “*dönüşümler*”, “*paradigmalar*” vb. etmenlerin etkilediği bilinmektedir. Nitekim eğitimdeki amaçlar, bilim ve teknolojideki gelişmelere koşut olarak sürekli değişmekte ve gelişmekte, bu da eğitim programlarının sürekli değerlendirilerek geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Genelde eğitim programlarındaki yönelimler incelendiğinde, sürecin ve süreçteki etkileşimin niteliğinin önem kazandığı bir yapıya doğru yöneldiği söylenebilir. Öte yandan, eğitim programlarındaki yönelimlerin bireylerde geliştirilmesi gereken becerileri artırdığı ve farklılaştırıldığı görülmektedir. Bu kapsamında özellikle, 21. yüzyıl becerilerine vurgu yapılmakta; bunun sonucu olarak da “*eleştirel düşünme*”, “*problem çözme*”, “*bilimsel araştırma yapma*”, “*yaratıcı düşünme*”, “*girişimcilik*”, “*iletişim*”, “*bilgi teknolojilerini etkili kullanma*” vb. becerileri bireylere kazandıracak eğitim programlarının geliştirilmesi yönünde önemli çabalar sarf edilmektedir.

Dünyadaki yönelimlere koşut olarak Türkiye'de de eğitim küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojileri vb. etmenlerin etkisi altındadır. Özellikle küreselleşme, eğitim uygulamalarını, dolayısıyla program geliştirme çalışmalarını büyük ölçüde etkilemektedir. Sonuçta gerek toplumsal yaşamda gözlenen değişimler gereke ögrenme alanındaki yönelimler, eğitim programlarını yönlendirmektedir. Bu bağlamda eğitim programları küreselleşme ve teknolojiden doğrudan etkilenmektedir. Bu iki etmen günümüz eğitim programlarında değerler eğitimi, etkili vatandaşlık eğitimi, yaşam boyu ögrenme, öğrenmeyi ögrenme, iletişim ve 21. yüzyıl yaşam becerileri konularını ön plana çıkarmaktadır.

## Kaynakça

- Birbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Tekişik Yayıncılık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri.
- Boone, E. J. (1985). *Developing programs in adult education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (Onikinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deutsch, N. (2004). *Curriculum trends*. <http://www.nelliemuller.com/CurriculumTrends.doc> adresinden 25.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gültekin, M. (2009). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki yönelimler. 8. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskeşehr Osmangazi Üniversitesi Bildiri Özeti Kitabı.
- MEB. (2004). *MEB Müfredat geliştirme süreci*. 20.06.2006 tarihinde <http://programlar.meb.gov.tr/index/index.htm> adresinden alınmıştır.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Ragan, W. B. (1960). *Modern elementary curriculum*. (Revised Edition), New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Tuncel, İ. (2012). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. Bulunduğu Eser: Şeker, H. (Ed). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımalar*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.19-70.
- Yaşar, Ş. (2012). Yapılandırmacı anlayış ve ilköğretim birinci kademe programlarına etkisi. Bulunduğu Eser: Hakan, A. (Editör). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*. (5. Baskı). Eskeşehr: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

## Extended Abstract

### **Socio-Cultural Factors Affecting Curriculum Development in Education**

In this paper, socio-cultural factors affecting program development have been examined in detail depending on specific periods in history.

During the 1920s and 1940s many countries regarded education as the basis for development. John Dewey, a supporter of pragmatist philosophy, made his mark in the periods with his views on education. In Turkey, on the other hand, with the foundation of Turkish Republic, education programs aiming to raise productive individuals who were to adapt to the republic and adopt Ataturk's principles and reforms.

In the 1940s and 1960s, Ralph Tyler based education programs on the behaviorist approach. Another very important event that had an impact on the periods was the launch of Sputnik rocket by the Soviet Union. This event shocked the USA, claiming to be number one in science and technology, and following this event, the USA gave priority to curriculum development studies. During these periods in Turkey, the Project of "Village Institutes" was put into action and successful results were obtained from the project.

In the 1960s and 1980s, behaviorism had its impact on the education and the "Mastery Learning Model" by Bloom gave a new impulse to teaching-learning processes. In these periods, while Gagne, in the scope of cognitive approach, made clear the theory of information process, Bandura put the Social Learning Theory forward, which can be regarded as the syntheses of behaviorist and cognitive approaches. In Turkey, curriculum development studies were held depending on those in the USA and the Primary School Education Program of 1968 was put into action.

In the 1980s and 2000s, besides positivist paradigm, "interpretive paradigm" took its place in education world. The Constructivist Approach, coming up with the interpretive paradigm, shaped and gave direction to educational applications. In these periods, such concepts as "WEB-based learning", "multiple learning environment", "critical and creative thinking", "lifelong learning", "Internet-based learning" appeared and affected the educational process in great amounts. During these periods in Turkey, on the other hand, curriculum development studies based on the EU harmonization process started.

From the year 2000 to this date, "the interpretive paradigm" has been very effective on education. In this period in educational terms, utilization from the internet and social networks has gained importance. In Turkey, curriculum development studies depending on constructivist approach have been held and accordingly, the 2004 Primary Education Programs were developed.

To sum up, both social changes and developments and new tendencies in learning shape and give direction to education programs. The educations programs are directly affected by globalization and technology. These two factors bring such concepts as education of values, citizenship education, lifelong learning, communication, 21<sup>st</sup> century skills into the forefront.



# **Sürekli Değiştirilen Öğretmen Yetiştirme Sistemi\***

## **Constantly Modified Teacher Training System**

Nevin SAYLAN\*\*

Balıkesir Üniversitesi

### **Öz**

Bilimsel bir anlayışla toplumları yönlendirme ve geliştirmede ve çağdaş değerlere ulaşmada en etkili sistemlerden biri eğitimdir. Eğitim sisteminin en temel ve etkin elemanlarından biri ise öğretmendir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi, niteliği ve istihdamı konusu hemen hemen her toplumda büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de öğretmen eğitimi Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar önemli değişiklikler geçirmiştir.Çoğu zaman bu değişikliklerin gerekçesi daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi olarak belirtilmekle birlikte öğretmen eğitimi ile ilgili alınan kararların sık sık değiştirilmesi birbirleriyle çelişen uygulamalarla sonuçlanmıştır. Bu makalede, geçmişten günümüze öğretmen eğitimiyle ilgili alınan kararlar uyarınca gerçekleştirilen değişikliklere debynmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen eğitimi, pedagojik formasyon, öğretmen ihtiyacı

### **Abstract**

One of the most effective systems in motivating and developing societies with a scientific concept, and in gaining the contemporary values is education. The teacher is one of the fundamental and active elements of the education system. As a result, the issue of teacher education, qualification, and employment has always been important nearly in every society. Teacher education in Turkey has gone through many changes since the establishment of the Republic to the present day. Most of the time, although the rationale for these changes has been specified as the training of more qualified teachers, decisions about the education of teachers to be replaced often resulted in conflicting applications. In this article, the changes carried out in teacher education in accordance with the decisions taken concerning the training of the teachers are mentioned.

**Keywords:** Teacher education, pedagogical formation, teacher need

Bir ülkede toplumsal ve ekonomik kalkınmanın sağlanması ve sürdürülmesi, her alan ve düzeyde kalkınmanın gerektirdiği değişme ve gelişmelere uygun bilgi ve becerilerle donatılmış, ulusal ve evrensel değerlere saygılı nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirmesi ile mümkündür. Kalkınmayı sağlayacak insan gücünün kalitesi ülkedeki eğitimin kalitesi ile ilgili, hatta onunla özdeşdir. Bu nedenle, bireyleri ve toplumları dengeli ve uygun bir şekilde biçimlendirme, yönlendirme ve geliştirmede en etkili sistemlerin başında eğitim gelmektedir. Eğitim sisteminin istenilen şekilde işlerliğinin sürdürülmesinde ve eğitimin kalitesini artırmada en önemli, en temel ve etkin elemanlardan biri öğretmendir. Çünkü, eğitim sisteminin başarısı, sistemde yetiştirilen öğretmenlerin başarısına bağlıdır (Erden, 1998).

---

\* 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan çağrılı bildiri

\*\* Prof. Dr. Balıkesir Üniversitesi, e-posta: nsaylan@balikesir.edu.tr

Teknolojinin hızla ilerlediği, insanların eğitimini ve hayatını kolaylaştırmak için çeşitli araçların yapıldığı çağımızda, öğretimi kolaylaştırmak için geliştirilen öğretme makineleri ve bilgisayarlar gibi araçlar bile öğretmenin değerini ve önemini azaltamamış aksine rolündeki değişiklikler ile daha da arttırmıştır (Karagözoğlu, 1995). Öğretmen eğitimini tutarlı, standart hale getirememiş ve öğretmen eğitimi geleneklerini oluşturamamış toplumlar çağdaş toplumlar olamazlar (Çağlar, 1991). Bu nedenle, öğretmen eğitimi, niteliği ve istihdamı konusu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde sürekli üzerinde en çok durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir.

Ülkemiz öğretmen yetiştirmeye konusunda zengin bir deneyime sahip olmakla birlikte bugüne kadar ihtiyaç duyulan öğretmenlerin gerek nicelik gerekse nitelik açısından planlı bir şekilde yetiştirildiğini ve istihdam edildiğini söylemek mümkün değildir.

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmenlerin özel bir eğitim-öğretim kurumunda yetiştirilmeleri için ilk Erkek Öğretmen Okulu (Darülmualimin-i Rüşdi) 1848 yılında İstanbul'da açılmış, bunu 1870'de açılan Kız Öğretmen Okulu izlemiştir. Uzun yıllar bu iki kurum aracılığıyla ülkenin öğretmen ihtiyacı karşılanması çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda çeşitli bölgelerde benzeri okullar açılarak bu okulların sayıları 30'a çıkmıştır (Akyüz, 1997). Ancak, 1869 yılında yürürlüğe giren Maarifi-i Umumi Nizamnamesi'nde öncelik hakkının Darülmualliminin mezunlarına verilmesi gerektiği (Akyüz, 2007) belirtilmekle birlikte, bu okullar artan öğretmen ihtiyacı karşılayamadıklarından 1860 yılından itibaren medreseliler, mülkiye mektebinden mezun olanlar, Darülfünun, idadi mezunları, subaylar, memurlar ve din görevlileri öğretmen olarak görevlendirilmiştir (Öztürk, 1996).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra büyük lider Atatürk'ün önderliğinde eğitim seferberliği ilan edilmiş ve çeşitli mesleklerin temelini oluşturan bilgi alanlarında gerekli nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmeye konusu gündeme gelmiş ve önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir. Ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere 1926 yılında Konya'da açılan 1927 yılında Ankara'ya nakledilen Eğitim Enstitüsünü ülkemizin çeşitli bölgelerinde açılan Eğitim Enstitüleri, Köy Enstitüleri, İlköğretim Okulları ve Yüksek Öğretmen Okulları izlemiştir (Duman, 1991).

Cumhuriyet kurulduktan sonra ilkokulların yaygınlaştırılmasıyla ilkokul düzeyinde öğretmen açığı giderek artmış, daha sonraki yıllarda ortaokul ve lise düzeyinde de öğretmen açığı meydana gelmiştir.

1982 yılına kadar ülkemizde öğretmen ihtiyacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlarda yetişen öğretmenlerle karşılaşmaya çalışılmıştır. Ancak, sık sık değişikliğe uğrayan politikalar, amaçlar ve uygulamalar nedeniyle öğretmen yetiştirmede standartlaşma sağlanamadığından öğretmenler çok değişik kaynaklarda, değişik ölçütlerde göre yetiştirilmiştir. Hızla artan nüfus ve okullaşma oranına paralel olarak yeterli nicelikte öğretmen yetiştirlmediğinden öğretmen ihtiyacı ücretli öğretmenlik, yardımcı öğretmenlik, yedek subay öğretmenlik, mektupla öğretim ve kısa süreli kurslar gibi hızlandırılmış öğretmen yetiştirmeye uygulamalarıyla giderilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 1997). Bu uygulamalar hem öğretimin hem de öğretmenin niteliğinin düşmesine neden olduğu gibi, toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve saygınlığının azalmasına da yol açmıştır.

1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirmeye ve niteliği konusu geniş çapta tartışılmış, sistemin düzenlenmesi ve niteliğin artırılması ile ilgili bir dizi karar alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1982). Öğretmen niteliğinin artırılması, öğretmen yetiştirmede birebir ve bütünlüğün sağlanması, öğretmenin tek bir kaynatkan ve lisans düzeyinde yetiştirilmesi amacıyla, 20 temmuz 1982'de öğretmen yetiştiren dört yıllık yüksek öğretim kurumları eğitim fakültelerine, iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksekokullarına dönüştürüllererek üniversitelere bağlanmıştır.

Bu tarihten itibaren tüm eğitim kamuoyu öğretmen yetişirmenin bilimsel gelişmeler ve çağdaş oluşumlar işliğinde ele alınacağı, eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştiren kurumlar haline geleceği beklenisi içine girmiştir. Ancak öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmesi gerçekleştirmekle birlikte öğretmen adaylarının öğretmenleştirilmesi süreci işletilememiştir ve bu konuda çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır (Demirel, 1991). Çünkü öğretmen yetiştiren kurumlardan eğitim fakültelerine devredilen öğretim kadrosu hem öğrenci yetiştirmeye devam etmiş hem de akademik yapılanmaya uygun hale gelmeye çabalamıştır. Ancak, bu öğretim elemanlarından çok azı disiplin alanlarında akademik unvanlara ulaşmışlardır.

Bu arada yeni yapılanmanın getirdiği yükümlülükler nedeniyle, kendi kurumlarında akademik yükselme yapamayan hemen hemen her disiplin alanından öğretim üyesi eğitim fakültelerinde kadro almaya ve kendi disiplin alanlarındaki dersleri olduğu gibi bu kurumlara aktarmaya başlamışlardır. Yıllarca özel öğretim alanlarında uzman yetiştirmek için gerekli atılımlar yapılmadığı için bu yapılanmanın doğal sonucu olarak öğretmenlik mesleğinin ana disiplinlerinden olan matematik öğretimi, fizik öğretimi gibi özel öğretim alanlarındaki öğretim elemanı açığı büyümüştür.

1982 yılında üniversite düzeyinde birlik ve bütünlüğün sağlanması amacıyla lise ve ortaokul programları dikkate alınarak hazırlanan ve uygulanmak üzere fakültelere gönderilen çerçeve programlar uygulayan eğitim fakültelerinin programlarında zaman içinde yeni kadrolaşmanın da etkisiyle bir dizi değişiklikler yapılmıştır. Böylece, öğretmenlik meslek bilgilerini içeren derslerin kapsam ve saatlerinde azalmalar olmuş, öğretim elemanlarının uzmanlaştiği konularda ve öğretmenlik alanı için gerekli olmayan, disiplin alanı için zorunlu olan konularda dersler programlarda yer almıştır. Eğitim fakültelerinin programları gerek içerik gerekse öğretim süreç ve uygulamaları açısından farklı şekillerde düzenlenmiş ve büyük oranda fen edebiyat fakültelerinin programlarına benzer hale gelerek neredeyse aynı yeterlik ve nitelikte mezunlar verilmeye başlanmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998).

Sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim yüksek okullarının süreleri 1988'de dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakültesine dönüştürülmüştür. Bu düzenleme planlı yapılmadığından iki yıl sınıf öğretmeni mezun edilememiş ve böylece sınıf öğretmeni açığı meydana gelmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni yetiştiren programların açılması ve kontenjanlarının artırılması yerine açılması gereken, ihtiyaç duyulmayan alanlarda yeni bölgeler açılmıştır. Bu durumun kaçınılmaz sonucu olarak sınıf öğretmeni ihtiyacı daha da büyümüştür. 1990'lı yılların ortalarında sınıf öğretmeni ihtiyacı 30 binin üzerine çıkmıştır. Bu açığı kapatmak için Milli Eğitim Bakanlığı branş öğretmeni adaylarından isteyenleri sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Ayrıca, herhangi bir fakülteden mezun olanlar da sınıf öğretmeni olarak atandıktan sonra bunların hafta sonu ve yazın üniversitelerde verilen pedagojik formasyon kurslarına katılmaları sağlanmıştır.

1982'den sonra fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe öğretmenliği programları da ihtiyaç duyulan oranda açılmadığından bu alanlarda da yıllarca yeterli sayıda öğretmen yetiştirememiştir ve bu açık branş öğretmenleriyle kapatılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen yetiştirmeye görevi üniversitelere devredildiğinde, 17 eğitim yüksek okulu, 17 eğitim fakültesi olmak üzere 34 öğretmen yetiştiren kurum vardı. 1992 yılından itibaren çok sayıda yeni üniversitenin açılmasıyla birlikte eğitim fakültelerinin sayısı da çoğalmıştır. Bu durum, gelişmeye başlayan öğretim kadrolarının dağılmasına neden olmuş, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeyle ilgili sorunları giderici önlemlerin alınmasına öncülük edememişler ve gelişme sürecine girememişlerdir. 1990'lı yılların sonlarına kadar öğretmen yetiştirmeye de arz talep dengesi iyi kurulmadığından öğretmen ihtiyacına bağlı olarak sürekli nicelik ön planda tutulmuş nitelik ise ihmal edilmiştir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda ve toplantılarla öğretmen eğitimi ile ilgili olarak ortaya konan sorunlar ve öneriler dikkate alınarak ihtiyaç duyulan alanlar ve düzeyler için nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla 1998-1999 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır.

Yeni yapılanma çerçevesinde eğitim fakültelerinin bölümleri ve anabilim dalları Milli Eğitim Sistemindeki okul yapılışmasına uygun hale getirilmiş, böylece son yıllara kadar eğitim fakültelerinde okul öncesi, ilk ve ortaokullara yönelik öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili bölümlerin yeterli düzeyde açılmamasından kaynaklanan boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, ortaöğretim alan öğretmenliği programları 3,5 yıl alan, 1,5 yıl meslek derslerini içeren 5 yıllık tezsiz yüksek lisans şeklinde düzenlenmiştir. Bu bağlamda, fen edebiyat ve ilahiyat fakültelerinden mezun olanlara da üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek lisans yaparak ortaöğretimde öğretmen olma hakkı tanınmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998). Ancak, bu programlarda yer alan dersler lisans düzeyinde olduğundan mezun olanlara yüksek lisans diploması verilmesi akademik çevre tarafından sakıncalı bulunmuştur (Kavcar, 2002).

Yeni yapılanmayla birlikte alan öğretimi ile ilgili konularda çok sayıda öğretim elemanın öğretim bilimci olarak yetişmesi sağlanarak eğitim fakültelerinin kadrolarındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Yeni düzenleme benimsediği felsefesi ve temel ilkeleri ile olumlu bir gelişme olarak nitelendirilmekle birlikte, yıllardır süren eğitim fakültesi-fen edebiyat fakültesi ikilemine yeni bir boyut kazandırmış ve yeni düzenlemenin olumlu ve olumsuz yanlarının tartışılması gündemden düşmemiştir. Tüm bu tartışmalar, öğretmen yetiştirmeyle ilgili yapılan düzenlemelerin sistemin tüm boyutları ile ilgili yapılan değerlendirmelere dayandırılarak kapsamlı ve bütünsel olarak ele alınması ve ülkenin gerçekleri göz önünde tutularak gerçekleştirilmesi gerektiğini koymuştur.

Yeni yapılandırmayla ortaya çıkan olumsuzlukları revize etmek amacıyla, 2006 yılında ilk ve ortaöğretim programlarındaki meslek bilgisi derslerinde düzenlemeler yapılmış, ortaöğretim öğretmenliği programlarında meslek bilgisi dersleri yarıyillara dağıtılarak 5 yıllık birleştirilmiş program haline getirilmiş, alan derslerinin fen edebiyat fakültelerinde verilmesi uygulamasından vazgeçilmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2007).

2006 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) eğitim fakültelerinin fiziki ve akademik yapılarına dikkat çekerek eğitimin niteliğini düşürecegi gereklisiyle yeni fakültelerin açılmasına karar vermiştir. Ancak bu karara uyulmayarak 2007'den itibaren yeni üniversitelerin kurulmasıyla birlikte eğitim fakültelerinin sayıları artmış ve kontenjanları da arz talep dengesi düşünülmeden her yıl artırılmıştır. Aynı şekilde, fen edebiyat fakültelerinin sayıları ve kontenjanları da sürekli artmıştır. 2000 yılından 2009 yılına kadar eğitim fakültelerinin sayıları 70'in üzerine çıkmış, kontenjanları %16,5 artmış; fen edebiyat fakültelerinin sayıları 100'ün üzerine çıkmış, kontenjanları da %72 artmıştır (Özoğlu, 2010).

Sayıları ve kontenjanları sürekli artan Eğitim Fakültelerinden her yıl çok sayıda mezun verilmesine ve bazı alanlarda öğretmen ihtiyacı doyum noktasına gelmesine rağmen, mezunları çok fazla ve istihdam alanları da çok dar olan fen edebiyat fakülteleri ve mezunlarının baskısıyla 2009 yılında Fen Edebiyat, Dil Tarih Coğrafya ve İlahiyat fakültelerinde dört yıllık lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyon derslerinin verilmesi kararlaştırılmıştır. 2010 yılında bu karardan vazgeçilerek formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyilda verilmesi istenmiştir. Ayrıca, tezsiz yüksek lisans programı kaldırılmış bu programda yer alan meslek bilgisi derslerinin kredileri düşürülerek program yeniden düzenlenmiş ve lisans programlarından mezun olanlara iki yarıyılık pedagojik formasyon eğitimi şeklinde verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararla fen edebiyat fakültelerinde okuyan ve bu fakültelerden mezun olanlara öğretmen olma hakkı verilerek istihdamına ihtiyaç duyulmayan alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır (Azar, 2011).

Yeniden yapılanmanın gerçekleştirildiği yıllarda atanma sorunu yaşamayan öğretmen adayları son yıllarda atanamama sıkıntısı yaşamaya başlamışlardır. Çünkü ihtiyaçtan fazla öğretmen adayı eğitim fakültelerinden mezun olurken öğretmenlik yapmak için formasyon alma hakkı elde eden mezunlar da atanma beklemeye başlamışlardır.

Sayıları yüzlerce bini bulan atanamayan öğretmen adayı nedeniyle 2012 yılında Fen Edebiyat, Dil Tarih Coğrafya ve İlahiyat fakültelerindeki formasyon eğitimi kaldırılmıştır. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'ndeki okul öncesi, İngilizce ve uzaktan eğitim öğretmenlik programlarına öğrenci alınmamasına ve bu bölümlerin kapatılmasına karar verilmiştir. Eğitim fakültelerindeki okul öncesi, özel eğitim ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi öğretmenlikler hariç diğer öğretmenliklerin ikinci öğretimleri de kapatılmıştır.

Birçok öğretmenlik alanın da, özellikle de ilköğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacının çok fazla olması ve bu alanlara hemen atanabilme düşüncesiyle 2000 yılından itibaren öğretmenlik kamuoyunda gözde meslekler arasına girmiştir. Bu durum eğitim fakültelerine talebi arttıracak giriş puanlarının yükselmesine ve böylece başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerine kaydolmasına neden olmuştur.

Fen edebiyat fakülteleri ise daha düşük puanlı öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Ayrıca, çok sayıda fakültenin açılması ve kontenjanların da çok fazla artırılmasıyla bu fakülteler 20 yılda verecekleri mezunları 4-5 yılda vermeye başlamışlar (Güçlü, 2014), böylece istihdam edilmeyi bekleyen çok sayıda mezun olmuştur. Mezunların istihdam alanlarının sınırlı olması nedeniyle özellikle son yıllarda bu fakülteleri tercih edenlerin sayılarında düşüş yaşanmış hatta bazı alanlar kapanma durumuyla yüz yüze gelmiştir. Aslı görevleri temel bilimlerde araştırma ve uzman yetiştirmeye olan fen edebiyat fakülteleri arz-talep dengesi düşünülerek kontenjanlarını azaltmak ve ikinci öğretime öğrenci alınmamasını sağlamak ve kendi akademik alanlarını anlamlı ve işlevsel kılacak dönüşümleri gerçekleştirmek için gerekli önlemleri almak yerine, daha yüksek puanlı öğrenciler tarafından tercih edilmek için alternatifler aramaya başlamışlardır. Bu bağlamda, fen edebiyat fakülteleri yöneticileri ve öğretim elemanları tarafından çeşitli toplantılar konu gündeme getirilmiş; öğretmenlik hakkı verilirse fakültelerin yüksek puan alan öğrenciler tarafından tercih edileceği, öğrenci profilinin değişeceği ve böylece daha nitelikli uzmanlar yetiştireceği; alan derslerinin çoğunlukla fen-edebiyatta yetişmiş elemanlar tarafından verildiği eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştiremediği; eğitim fakültelerindeki ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının kapatılarak alan öğretmenlerinin fen edebiyat fakülteleri tarafından, ilkokul öğretmenlerinin eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilmesi gereği savunulmuştur. Böylece bilim insanı yetiştirmeye görev ve iddiasında olan fen edebiyat fakülteleri aslı hedeflerinden sapmışlardır. Ayrıca çeşitli fakültelerin mezunları da öğretmenliğin kendilerine verilmesi gereken bir hak olduğunu belirterek baskı yapmaya çalışmışlardır.

Ceşitli fakültelerin mezunlarına öğretmenlik hakkı tanımak bu mezunların öğretmenlige atanmalarını garanti etmediği gibi, yüksek puan almış öğrencilerin bu fakülteleri tercih etmelerini de sağlamamaktadır. Çünkü 1998'ten itibaren tezsiz yüksek lisans programlarıyla mezunlara, 2009 ve 2010 yıllarında pedagojik formasyon programlarıyla öğrenim gören öğrencilere bu hak tanınmış ancak özellikle fen edebiyat fakültelerini tercih edenlerin sayılarında ve puanlarında artış olmamıştır.

Bu gerçekler ortadayken yapılan baskılar neticesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin ortaöğretimde öğretmen yetiştiren programlarına öğrenci alınmamasına karar verilmiş ve bu programlara öğrenci alınmamıştır. Ayrıca öğretmenlige kaynaklık eden lisans programlarından mezun olan ALES puanı ve not ortalaması 2,5 un üzerinde olanların pedagojik formasyon eğitimi alabilecekleri kamuoyuna duyurulmuş ve bu çerçevede 60 bin mezunun eğitim bilimleri bölümü olan eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerinde eğitimi planlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu 21.01.2014 tarihli yazısı ile bu eğitimin yoğunlaştırılmış olarak 2014 ağustos atamalarına kadar gerçekleştirilmesi istenmiş, 30 bin mezunun eğitimine üniversitelerde başlanmıştır. Böylece geçmişte başvurulan ve etkilerini 10-15 yıl sonra gördüğümüz hızlandırılmış eğitime ülkemizde bir kez daha yer verilmiştir.

Eğitim fakülteleri orta öğretim alan öğretmenliklerinde toplam 4000 civarında olan kontenjana karşılık her yıl binlerce kontenjanı olan diğer fakültelerden mezun olanların sadece sosyal talebe cevap vermek için öğretmenlik formasyonu ile yetiştirmeye çalışılması geçmişte olduğu gibi günümüzde de niteliğin göz ardı edildiğini göstermektedir.

Yükseköğretim Kurulu 26.03.2014 tarihinde öğretmen yetiştirmede rekabet ve niteliğin artırılması amacıyla;

- Eğitim fakülteleri ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına 2014-2015 öğretim yılında öğrenci alınmasına ve öğrenim süresinin 4 yıl olmasına,
- 2015-2016 öğretim yılında alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci alınmasına,
- Hayat boyu öğrenme kapsamında kişisel gelişim olarak değerlendirilen pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenliğe kaynaklık eden yüksek öğretim programlarına devam eden öğrencilerden talep edenlere lisans eğitimi sırasında sunulmasına,
- Lisans mezunları için 2014-2015 öğretim yılı yaz döneminden itibaren iki dönem pedagojik formasyon programlarının düzenlenmesine,
- Programların yürütülmesinde gündüz, akşam, hafta sonu, yaz okulu, uzaktan ve açık öğretim gibi alternatiflerden yararlanılabileceğine karar verildiğini kamuoyuna sunulmuştur.

Bu kararla birlikte, sadece fen edebiyat fakültelerinde değil, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nda belirlenen öğretmenliğe kaynaklık eden tüm fakülteler ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilere ve buralardan mezun olanlara pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olarak atanma hakkı tanınmıştır. Diğer fakültelerin istihdam ve geleceğinin öğretmen yetiştirmeye ile ilişkilendirilmesi öğretmen yetişirme sistemini istikrarsızlığa sürüklendiği gibi haksız rekabeti de beraberinde getirmektedir. Çünkü eğitim fakültelerinden mezun olanlar sadece öğretmen olarak atanmaktadır. Oysa diğer fakültelerden mezun olanlar başka alanlarda da istihdam edilmektedirler. Ayrıca, bu fakültelerin programlarında bir takım düzenlemeler yapılarak çağın gerektirdiği alanlarda yetiştirmeleri sağlanarak çeşitli istihdam olanakları da sağlanabilir. Böylece daha başarılı öğrencilerin bu fakülteleri tercih etmeleri mümkün olabilir.

Pedagojik formasyon programları ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu programların yararlı yönlerinin olduğu ancak işlevsiz ve yararsız yönlerinin de azımsanmayacak kadar çok olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden eğitim fakülteleri ile diğer fakülte mezunlarının 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavındaki başarı durumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bir araştırmada, dokuz bransta eğitim fakültesi mezunu adayların diğer fakültelerden aynı bransta mezun olan adaylara göre daha başarılı ve yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır (Safran ve diğ., 2014). Yapılan bilimsel araştırma bulguları dikkate alınmadan, kamu ve özel sektörde istihdam alanı dar olan diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlara istihdam alanı yaratmak için zorlama uygulamalara gidilmesi birçok sorunu da beraberinden getirecektir.

Binlerce kişiye uygulanacak olan pedagojik formasyon eğitimi, bu eğitimi verecek yeterli ve nitelikli öğretim üyesini, eğitim – öğretim sürecinin gerçekleştirileceği öğretim ortamlarını, öğretmenlik uygulamasının yapılacak okulları gerektirecektir. Mevcut eğitim fakültelerinin şartları, imkanları ve öğretim üyelerinin sayıları bellidir. O halde, binlerce kişiye nitelikli pedagojik formasyon

eğitimi nasıl sağlanacaktır? Bunların okullarda uygulama yapmaları nasıl sağlanacaktır? Öğretim üyeleri bu kadar ders yükünün altından nasıl kalkacaklardır? Öğretmenlik mesleğinin saygınılığı ve niteliği nasıl artırılacaktır? Öğretmen yeterliliklerinin açık öğretim ve uzaktan eğitimle kazandırılması mümkün müdür?

Günümüzde hemen hemen birçok alanda doyum noktasına ulaşmış öğretmen ihtiyacına karşın pedagojik formasyon programlarının uygulanmasıyla istihdam edilmeyi bekleyen çok sayıdaki öğretmen adayına yüzlercesi eklenecek ve bu durum sosyal bir probleme dönüşen işsiz öğretmen sayısının artmasına neden olacaktır. Ayrıca bu gençlerin emekleri, zamanları ve ümitleri de israf edilecektir.

Çeşitli yüksek öğretim kurumlarında lisans programlarıyla birlikte uygulanacak formasyon programları ise bu kurumların adete birer eğitim fakültesine dönüşerek kuruluş amaçlarından uzaklaşmalarına neden olabilecektir. Öğrenciler de kendi alanlarında uzmanlaşma yerine öğretmen olma beklentisine girecektir.

Öğretmen yetiştirmeye programlarının hangi öğretim kademesi için öğretmen yetiştiriliyorsa o öğretim kurumunun özellikleri, programları, çağın, bilgi alanlarının ve mesleğin gerekleri dikkate alınarak tasarlanması gerekmektedir. Çeşitli alan fakültelerindeki dersler ve öğretim süreci öğrencilerin belirli uzmanlık alanlarında yetiştirilmesi hedeflenerek planlandığından ortaöğretim programları dikkate alınarak belirlenmemiştir. Dolayısıyla alan fakültelerinde pedagojik formasyon alarak yetişen öğretmen adaylarının sisteme adapte olmaları zorlaştırmayı beklemektedir.

Pedagojik formasyon programında yer alan derslerin eğitim bilimleri ve özel öğretim uzmanlık alanlarında yetişmiş öğretim elemanları tarafından verilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde bu uzmanlık alanlarında yetişmiş öğretim üyesi çok fazla değildir. Bu durum "üniversitede ders veren herkes eğitimcidir" mantığıyla söz konusu derslerin alan dışı öğretim elemanları tarafından verilmesine neden olabilecektir. Dolayısıyla hem eğitim bilimleri alanının akademik yapısı göz ardi edilecek hem de böyle bir süreçten geçmiş öğrenciler öğretmen eğitiminin gereklerinden olan öğretmenlik meslek bilgisi yönünden donanımlı olamayacaktır.

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmeye ve istihdamında arz-talep dengesi sağlanamamış, izlenen politikalar nedeniyle öğretmenlik "herkesin yapabileceği bir iş" olarak görülmüş ve istihdam alanı olarak düşünülmüştür (Üstüner, 2004). Ayrıca, eğitim tarihimize hiçbir zaman ihtiyaç planlaması yapılmadığından (Akyüz, 2006) ve kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceği ile ilgili standartlar oluşturulmadığından (Özoğlu, 2010) çok değişik kaynaktan yetişmiş kişiler öğretmen olarak atanmış ve nitelik ihmal edilmişdir.

Eğitim sisteminin etkili ve verimli olması, gelecek kuşakların dengeli ve sağlıklı bir şekilde hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi arzu ediliyorsa öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmelidir. Her mesleğin belli özellikleri, değerleri ve ölçütleri vardır. Her mesleğin gerektirdiği yeterlilikler ve eğitim biçimleri diğerlerinden farklıdır. Öğretmenlik mesleğinin de kendi özgü özellikleri, değerleri, yeterlilikleri ve eğitim biçimini vardır. Öğretmen yetiştirmede bu özellikler ve değerlerin dikkate alınması gerekmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir iktisat mesleğidir" denilmektedir. Öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel, teknolojik, boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgisi ve becerisini temele alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir alandır (Erden, 1998). Öğretmenlik özel bir eğitimi gerektirdiğinden öteki meslekler gibi öğretmenlik mesleğinin de ayrı okullarının olması tartışılamaz ve bu okullar eğitim fakülteleridir. Nasıl mühendisler mühendislik fakültesinde, doktorlar tıp fakültesinde yetiştiriliyorsa, öğretmenlerde sistem bütünlüğü içinde eğitim fakültelerinde yetiştirilmelidir.

Ülkemizde diğer meslek alanlarına yönelik eleman yetiştirmede çağın gereklerine yönelik gelişmeler dışında ciddi değişimler söz konusu olmamakla birlikte öğretmen yetiştirmeye sistemi sık sık değiştirilmekte ve bu durum tüm eğitim sistemini etkilemektedir. Eğitim sisteminde nitelikli bireyler yetiştirmenin temel belirleyicisi öğretmenlik mesleğinin özelliklerine sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Çünkü öğretmenler toplumsal rolleriyle bir toplumun tüm bireylerinde tutum, duyu, düşünce ve davranışlarıyla iz bırakacak etkiye sahiptirler. Bir başka deyişle, bugünün toplumu dünkü öğretmenin iz düşümüdür. Bir neslin tutum, duyu, düşünce ve değer dünyası arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle bir toplumun gelecekte nasıl olacağına ilişkin projeksiyonlarda toplumun "Bugünkü öğretmenlerinin nasıl oldukları?" sorusu sorulmaktadır (Özpolat, 2005).

Nitelikli öğretmenlere sahip olmak temel sorun olarak görülmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmeye katkısının olacağını düşünmek hayaldir (Akyüz, 2000). Bu nedenle ülkemizde "yap-boz" dayatma politikalarıyla niteliği ve toplumsal statüsü sürekli düşürülen öğretmenlik mesleğinin niteliğinin arttırılması ve sürekli değişen ve gelişen toplumda beklenilere uygun donanım ve yeterlikte öğretmen yetiştirilmesi için, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde sürekli ve kapsamlı araştırma inceleme ve değerlendirme çalışmalarına dayanan eğitim politikasıyla öğretmen yetiştirmeye sistemi analiz edilmeli ve geliştirilmelidir. Ülkemizde öğretmen atamalarında Milli Eğitim Bakanlığı sadece Kamu Personeli Seçme Sınavı puanını esas almakta fakülte mezuniyet not ortalamasını dikkate almamaktadır. Bu durum Kamu Personeli Seçme Sınavı sınavında rekabeti artırırken hizmet öncesi eğitimi anlamsız hale getirerek öğrencilerin herhangi bir dersten sadece geçecek kadar not alma duygusunu taşımalarına neden olmaktadır. Bireylerin önceki başarıları sonraki başarılarını yordama özelliğine sahip olduğundan, öğretmen atamalarında mezuniyet not ortalamaları da dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmalıdır.

- Değişen ve gelişen toplumda nasıl bir öğretmene ihtiyaç vardır?
- Değişen ve gelişen toplumda öğretmenin rolü ve misyonu ne olmalıdır?
- Bu role ve misyona sahip öğretmen hangi kuruma hangi kriterlerle kabul edilmeli ve nasıl yetiştirilmelidir?
- Öğretmen yetiştirmede arz-talep dengesi nasıl sağlanmalıdır?
- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve statüsü nedir ve ne olmalıdır?
- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve statüsünü sağlamak için neler yapılmalıdır?
- Öğretmen atamalarında kriterler neler olmalıdır?

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi. (Başlangıçtan 1997'ye)*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayıncıları.
- Akyüz, Y. (2006). Türk eğitiminin temel sorunu: öğretmen yetiştirmeye, atama, sağlama ilke ve uygulamaları (1453-2004). Bulunduğu eser: Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (Eds). *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi (ss: 429-443)*. Ankara: Nobel.
- Akyüz, Y. (2000). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncıları.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelikli mi, nicelik mi? *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1, (1), 36-38.
- Çağlar, A. (1991). Atatürk eğitim fakültesinde yapılan öğretmenlik uygulaması üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 53-72.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25-39.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de orta öğretimde öğretmen yetiştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayıncıları: 2322 Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul : Alkan Yayıncıları .
- Güçlü, A. (2014, 16 Şubat). *Türk eğitim sisteminin en büyük sorunu nedir?* Milliyet.
- Karagözoglu, G. (1987). Yüksek öğretimde geçişte öğretmenlik mesleğine yönelik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı: 2, 34-46.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirmeye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *Öğretmen sorunları ve eğitimleri araştırması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *XI. Milli eğitim şurası: Öneriler, konuşmalar, kararlar*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özoglu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştırme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişimelerin tarihsel ve toplumsal bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 166,30-34.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştırme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu .
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M.T., Birbudak, T., ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (171), 13-25.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştırme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştırme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

## Extended Abstract

### Constantly Modified Teacher Training System

Although our country has rich experiences about training teachers, it is impossible to say that the teachers needed so far have not been trained and employed in a planned way in terms of quantity and quality.

In the pre-republic period, the first Teacher Training School for boys (Darülmüallimin-i Rüşdi) was founded to train teachers in 1848 in Istanbul, and this was followed by the Teacher Training School for girls founded in the year of 1870. In subsequent years, similar schools were established in different

regions. However, these schools were not able to satisfy the increasing need for teachers, so the people graduated from other educational institutions were employed as teachers from the beginning of 1860.

After the proclamation of the republic, an educational campaign was declared under the leadership of the great leader Ataturk, and significant leaps were performed to train teachers in necessary quality and quantity. But, because of not being able to train teachers in sufficient quantity in parallel with rapidly increasing population and schooling rate, the need for teachers was tried to be provided with the applications like substitute teachers, assistant teachers, correspondence courses and training teacher by short-term courses (Akyüz, 1997).

Until 1982, teacher training institutions were dependent to Ministry of National Education. With the intention of raising the quality of teachers, 4-year higher education institutions were transformed into the faculty of education, and 2-year classroom teacher training schools were transformed 2-year highereducational schools and they were joined to universities on 20th July 1982. The duration of 2-year classroom teacher training schools was increased to four years in 1988. Because the regulation was not applied in a planned way, any classroom teacher was not graduated for 2 years, thus deficiency of the classroom teacher emerged. In the middle of 1990s, the branch teacher candidates undergraduates from any kind of faculties were employed as classroom teachers to meet the deficit.

With the purpose of training qualified teachers for needed fields and grades, Faculties of Education were reconstructed so as to be applied in 1998-1999 academic year. Within the frame of reconstruction, the branches and departments of education faculties were made suitable fo the school structuring in system of National Education. Besides this, secondary education branch teaching programs were arranged as 5-year non-thesis master's degree including three and a half year field and one and a half year professional lessons. In this context, the opportunity to be a teacher at secondary education institutions was given to the graduates of faculties of arts and sciences and faculty of theology by attending the 3-semester non-thesis master's degree program (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998).

From the year 1992, despite graduating a number of students every year from the Faculties of Education whose number and quota were increasing constantly, and reaching the saturation point for some branches, it was decided that pedagogical formation lessons would be given during 4-year undergraduate program to the students of Faculties of Arts and Sciences, Language History and Geography, and Theology. In the year of 2010, this decision was abandoned and giving formation education beginning in the 5th semester of the undergraduate program was decided. Furthermore, non-thesis master's degree program was cancelled and giving the pedagogical formation lessons for 2 semesters to the graduates of undergraduate programs was decided.

During the years of reconstruction, teacher candidates who were not having employment problems in the last years began having appointment issues. Because, more teacher candidates graduated from faculties of education than needed and also the graduates acquiring formation education rights waited for employment. Due to the hundreds of thousands unemployed teacher candidates, the pedagogical formation program was cancelled in 2012. Furthermore, it is decided that students would not be accepted to some programs of the Faculties of Education.

In the academic year 2013-2014, it was decided not to accept students to teacher training programs for secondary schools. Also, pedagogical formation education program was planned for the graduates of the undergraduate programs which were sources of teachership, and their training was started.

With the purpose of increasing the quality and rivalry in training teachers, Higher Education Council released to the public these:

- Accepting students to the teacher training for secondary school programs at Faculties of Education and the duration of education would be 4 years,

- Accepting students to the teacher training for secondary school non-thesis master's programs in 2015-2016 academic year,
- Providing pedagogical formation education to the demanding undergraduate students of the other faculties continuing their undergraduate education,
- Organizing pedagogical formation programs for bachelors for 2 semesters from 2014-2015 summer term,
- Taking the advantages of choices like daytime, evening, weekends, summer school, distance learning and open university as the program is being carried out.

With this decision, the right for employing as a teacher was given all of the students studying and graduating from all the faculties being a resource for teachership determined by Ministry of National Education.

From past to present, the balance of supply and demand in teacher training and employing has not been ensured. Because of policies pursued, being a teacher is thought as a job and employment area that "anyone can do" (Üstüner, 2004). Also, because of the fact that requirement planning has never been done in our educational history (Akyüz, 2006), people from different sources have been employed as teachers and quality has been ignored.

Unless having qualified teachers is not seen as a main problem, thinking that education will help the social development is a dream (Akyüz, 2006). To increase the quality of the profession of teaching of which social status and quality are constantly being decreased by insisting policies in our country, the teacher training system should be analyzed and improved with the help of education system basing on constant and extensive research analysis and evaluation studies in coherence of education system. Within this framework, these questions should be answered:

- What kind of a teacher is needed in the changing and developing society?
- What should the role and mission of the teacher be in the changing and developing society?
- With which criteria should the teachers having this role and mission be accepted to the institutions and how should they be trained?
- How should the balance of supply and demand be ensured?
- What is and what should be the place and status of profession of teaching in society?
- What should be done to ensure the place and status of teachers in society?
- What should the criteria be while teachers are appointed?



# Teaching Profession Anxiety Levels of Preservice Teachers\*

## Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri

Raşit ÖZEN\*\*

Sevilay YILDIZ\*\*\*

Kaya YILDIZ\*\*\*\*

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### *Abstract*

The present study aims to examine the teaching profession anxiety levels of preservice teachers. The fourth year preservice teachers ( $n=638$ ) studying at their fourth year spring semester at Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu – Turkey formed the study group. The quantitative data were collected through Teacher Candidate Anxiety Scale developed by Saban, Korkmaz and Akbaşlı (2004). In order to analyze the quantitative data, t- test, and One-Way ANOVA were used. The findings of the study indicated that the fourth year preservice teachers have low levels of professional anxiety. While the findings of the study revealed significant differences between the teaching profession anxiety levels of preservice teachers and their genders and their departments, no significant differences were observed between the teaching profession anxiety levels of preservice teachers and whether there is a teacher in their families or not.

**Keywords:** Anxiety, preservice teachers, teaching profession anxiety

### *Öz*

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ( $n= 638$ ) oluşturmaktadır. Çalışma ile ilgili nicel veriler Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışma ile ilgili nicel verilerin analizi için t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği' nin tümünde ve alt boyutlarında düşük seviyede mesleki kaygılarının olduğu bulunmuştur. Ayrıca dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kaygılarının cinsiyetleri ve bölümleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterirken, ailelerinde öğretmen olup olmaması bakımından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** kaygı, öğretmen adayları, öğretmenlik meslek kaygısı

### **Introduction**

There are some emotional states (happiness, sorrow, sadness, etc.) which affect people's personal and professional lives and unless these emotional states are expressed, some physical or psychological symptoms appear, one of which is anxiety. According to Trudel (2009), anxiety is a response from the central nervous system to dangers which enables someone to escape from a source

\*\* Assoc. Prof. Dr. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Department of Educational Sciences, rasitozen@yahoo.com

\*\*\* Assist. Prof. Dr. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Department of Educational Sciences, sevil\_yil@yahoo.com

\*\*\*\* Assist. Prof. Dr. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Department of Elementary School, kaya.yildiz@mynet.com

of danger or help someone deal with it. Moreover, anxiety is a state which affects someone's success positively, protects them from imminent dangers, and helps them be careful and aware of these dangers.

When preservice teachers start their training in the faculties, they bring their personal differences and characteristics about teaching profession in terms of their knowledge, skills, attitudes, self-efficacy beliefs and other personal characteristics. One of these personal differences is the anxieties of preservice teachers about their professions. When these are examined, it is seen that these are related to national exams such as the KPSS (anxiety of being appointed with an exam, not to get into a job), to limited and insufficient job opportunities, to not to be appointed (rareness of personnel cadre), to not to perform teaching adequately, etc.] (Kutucu and Ekiz, 2011; Taşgin, 2006). In Turkey, for a candidate to be able to be assigned as a teacher at public schools, he or she has to take the exam (KPSS) which the government administers to teacher candidates in the teacher assignment and they have to get the necessary score required for his or her assignment (Gökçe, 2013: 189). Therefore, it can be asserted that preservice teachers' anxiety levels are one of the most important factors that can affect their successes or failures in their jobs, affect them not only mentally but also emotionally in a negative way and prevent them from transferring their professional knowledge and potential to their professions.

Within this framework, the aim of the present study is to examine the teaching profession anxiety levels of preservice teachers. In line with the aim of the study, the following four questions below were formulated :

- 1.What are the teaching profession anxiety levels of preservice teachers?
- 2.Do teaching profession anxiety levels of preservice teachers differ in terms of their genders?
- 3.Do teaching profession anxiety levels of preservice teachers differ in terms of their departments?
- 4.Do teaching profession anxiety levels of preservice teachers differ whether there is a teacher in their families or not?

## **Method**

### ***Research Model***

In the study survey method is used as the aim of the study is to examine the teaching profession anxiety levels of preservice teachers and to see whether their teaching profession anxiety levels differs in terms of certain variables or not.

### ***Study Group***

The preservice teachers (n=638) who were in their fourth year training at different departments of Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu – Turkey in the spring semester of 2012 - 2013 academic year formed the study group of the present study. The total number of fourth year preservice teachers in the spring semester of 2012 -2013 academic year at Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education was 1046; however, in the study, 638 preservice teachers answered the scale and they formed the study group.

Table 1.

*Distribution Of Preservice Teachers With Respect To Their Departments*

<b>Department</b>		<b>Female</b>	<b>Male</b>	<b>Total</b>
Primary School Department	Classroom Teacher	73	25	98
	Science Teacher	31	20	51
	Mathematics Teacher	29	20	49
	Social Studies Teacher	30	22	52
	Pre-School Teacher	22	8	30
	Department TOTAL	185	95	280
Fine Arts Department	Arts and Craft Teacher	31	10	41
	Music Teacher	29	15	44
	Department TOTAL	60	25	85
Foreign languages education Department	English Language Teacher	35	18	53
Turkish language education Department	Turkish Language Teacher	55	30	85
Special education Department Educational Sciences Department	Intellectual Disabilities Teacher	30	28	58
	Guidance and Psychological Counseling Teacher	22	12	34
	Computer and Instructional Technologies Teacher	33	10	43
	<b>Total</b>	<b>420</b>	<b>218</b>	<b>638</b>

In terms of their genders, it is seen that 65.8 % (n=420) of them were female preservice teachers while 34.2 % (n=218) of them were males (see Table.1) . As seen in Table 1 when preservice teachers are examined from the view point of whether there is a teacher in their families or not, it is seen that even though 32.8 % (n=209) of them stated there is a teacher in their families, 67.2 % (n=429) of them stated there is not a teacher in their families. Meanwhile when the distribution of preservice teachers with respect to their departments are focus of attention as seen in Table.1, it is observed that 43.9 % (n=280) of them were the students of Primary School Education Department; however, 5.3 % (n=34) of them were the students of Educational Sciences Department.

***Data Collection Instrument***

In the study the quantitative data were collected through Teacher Candidate Anxiety Scale developed by Saban, Korkmaz and Akbaşlı (2004) which was adopted from Borich (1996) by the researchers. The Teacher Candidate Anxiety Scale is a 5-point Likert - type scale ranging from (1) " I am not anxious " to (5) " I am very anxious "(Saban et al.,2004) . There are 45 items in the scale and the scale has three dimensions namely; self - centered anxiety, task-centered anxiety and student-centered anxiety and there are 15 items in each dimension. The highest point in each of these subscales is 75 and the point is 15. In this respect, the highest points indicate high levels of anxiety that a preservice teacher has.

In their study, Saban et al., (2004) found the Cronbach's alpha reliability values as for self-centered anxiety .76, for task-centered anxiety .73 and .76 for student – centered anxiety dimensions. When the present study is concerned, the following Cronbach's alpha reliability values were found, as; for self-centered anxiety .86, for task-centered anxiety .87 and for student – centered anxiety .87 and for the whole scale .85 the Cronbach's alpha reliability value was found.

### **Data Analysis**

In order to analyze the quantitative data collected, the frequency, the percentage values and the mean standard deviation scores were calculated, t- test and One-Way (ANOVA) were used. In the analysis of the data, the following interval rates were considered as, "4.20-5.00" very high, "3.40-4.19"high, "2.60-3.39"moderate, "1.81-2.59" low and "1.00-1.80" very low.

### **Findings and Discussion**

The findings about preservice teachers' anxiety levels are presented in Tables 2, 3, 4 and 5.

#### **1. What are the teaching profession anxiety levels of preservice teachers?**

As Table 2 indicates, the teaching profession anxiety levels of pre-service teachers in all fields of studies were generally low when the scale is examined as a whole ( $\bar{x}=2.53$ ,  $sd=.76$ ).

Table 2.

*The Mean And Standard Deviation Scores About Preservice Teachers' Professional Anxiety Levels*

Field of Preservice Teacher	Preservice Teacher Anxiety Level							
	Self Centered Anxiety		Task Centered Anxiety		Student Centered Anxiety		Teacher Candidate Scale	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
Classroom Teacher	2.17	.78	2.34	.70	2.28	.85	2.27	.73
Science Teacher	2.50	.84	2.48	.70	2.58	.85	2.52	.77
Mathematics Teacher	2.84	.82	2.73	.66	2.99	.94	2.86	.73
Social Studies Teacher	2.63	.75	2.56	.52	2.73	.79	2.64	.64
Pre-school Teacher	2.62	.76	2.58	.56	2.61	.77	2.61	.77
Arts and Craft Teacher	2.74	.86	2.72	.84	2.92	.96	2.79	.93
Music Teacher	2.14	.89	2.35	.62	2.46	.88	2.41	.77
English Language Teacher	2.74	.82	2.65	.52	2.76	.82	2.72	.63
Turkish Language Teacher	2.66	.72	2.62	.55	2.70	.63	2.66	.60
Intellectual Disabilities Teacher	2.44	.79	2.42	.78	2.49	.98	2.45	.82
Guidance and Psychological Counseling Teacher	2.37	.73	2.27	.69	2.34	.82	2.33	.74
Computer and Instructional Technologies Teacher	2.53	.74	2.42	.60	2.59	.83	2.51	.68
All Preservice Teachers	2.51	.85	2.49	.68	2.59	.88	2.53	.76

When the field of preservice teachers is concerned (see Table 2), it is seen that even though preservice mathematics teachers ( $\bar{x}=2.86$ ,  $sd=.73$ ), preservice arts and crafts teachers ( $\bar{x}=2.79$ ,  $sd=.93$ ) preservice English language teachers ( $\bar{x}=2.72$ ,  $sd=.63$ ), preservice Turkish language teachers ( $\bar{x}=2.66$ ,  $sd=.60$ ), preservice social studies teachers ( $\bar{x}=2.64$ ,  $sd=.64$ ), preservice pre -school teachers ( $\bar{x}=2.61$ ,  $sd=.77$ ) had high level of anxiety, preservice classroom teachers ( $\bar{x}=2.33$ ,  $sd=.74$ ) and preservice intellectual disabilities teachers ( $\bar{x}=2.33$ ,  $sd=.74$ ) had low level of anxiety as in table 2.

When the literature (Doğan and Çoban,2009; Dilmaç,2010; Köse,2006; Yıldırım,2011) in relation to professional anxiety levels of preservice teachers is examined, it is seen that preservice teachers' professional anxiety levels are rather low. In this regard, Köse (2006) reported that music teacher candidates have low levels of professional anxiety in all three domains (i.e.self-centered,task-centered, student-centered anxiety domains). Meanwhile, Dilmaç (2010) pointed out that the visual art teacher candidates have low levels of professional anxiety. Yıldırım (2011) stated that primary school teacher candidates have low level of professional anxiety as one of the findings of her study. Moreover, Doğan and Çoban (2009) reported that even though the preservice teachers had low level of teaching profession anxiety, they had positive attitudes towards teaching profession. Based on these, it can be said that there is a similarity between the findings of the present study and the related literature.

## **2. Do teaching profession anxiety levels of preservice teachers differ in terms of their genders?**

The findings revealed significant gender differences in all dimensions of the scale in favour of male preservice teachers ( $t = -1.992$ ;  $p < .05$ ) (see Table 3). In other words, the mean scores of male preservice teachers ( $\bar{X} = 2.61$ ;  $sd = .77$ ) is higher than the female preservice teachers ( $\bar{X} = 2.49$ ;  $sd = .76$ ) as seen in Table 3. When the sub-dimensions of Teacher Candidate Anxiety Scale is concerned, significant differences were found in favour of male pre-service teachers in all dimensions of the scale. That is to say, the mean scores of male preservice teachers were higher than female preservice teachers in self - centered anxiety ( $t = -2.594$ ;  $p < .05$ ), task-centered anxiety ( $t = -1.437$ ;  $p < .05$ ) and student-centered anxiety ( $t = -1.569$ ;  $p < .05$ ) dimensions (see Table 3).

Table 3.

*T-Test Results About Professional Anxiety Levels Of Preservice Teachers And Their Genders*

<b>Teacher Candidate Anxiety Scale and Its Dimensions</b>		<b>Gender</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>s</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Self-centered anxiety	Female	420	2.45	.83	-	636	.010*	
	Male	218	2.64	.87	2.594			
Task-centered anxiety	Female	420	2.46	.68	-	636	.151	
	Male	218	2.54	.68	1.437			
Student-centered anxiety	Female	420	2.56	.88	-	636	.117	
	Male	218	2.67	.87	1.569			
Teacher Candidate Anxiety Scale	Female	420	2.49	.76	-	636	.047*	
	Male	218	2.61	.77	1.992			

\* $p < .05$

The related literature presents various studies that have different findings. In this regard while the following literature (Bozdam and Taşgin, 2011; Dilmaç,2010; Dursun and Karagün,2012; Kafkas, Açık, Çoban and Karademir,2010) present no significant gender differences in the professional anxiety levels of preservice teachers, Taşgin (2006) reports significant gender differences in favor of female preservice teachers as they have higher professional anxiety levels than male preservice teachers in task-centered and and self-centered anxiety domains. Therefore, it can be said that there is a similarity between the findings of the present study and the literature .

## **3. Do teaching profession anxiety levels of preservice teachers differ in terms of their departments?**

There were significant differences between preservice teachers' perceptions about their professional anxiety levels and their departments in all dimensions ( $F_{(6-631)} = 2.648$ ,  $p < .05$ ) (Table 4).

Table 4 .  
One-Way ANOVA Results About Preservice Teachers' Professional Anxiety Levels And Their Departments

<b>Teacher Candidate</b>		<b>Source</b>	<b>Sum of squares</b>	<b>df</b>	<b>Mean Square</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Source of difference</b>
<b>Anxiety Scale and Its Dimensions</b>								
Self-centered anxiety	Between Groups	11.080	6	1.847				1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 5-3, 5-4, 5-7, 6-3, 6-4, 6-7, 7-3, 7-4
	Within Groups	451.678	631	.716	2.580	.018*		
	Total	462.758	637					
Task- centered anxiety	Between Groups	7.225	6	1.204				1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 5-3, 5-4, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4, 7-3, 7-4
	Within Groups	290.547	631	.460	2.615	.016*		
	Total	297.771	637					
Student-centered anxiety	Between Groups	10.489	6	1.748				1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 5-3, 5-4, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4, 7-3, 7-4
	Within Groups	480.630	631	.762	2.295	.034*		
	Total	491.119	637					
Teacher Candidate Anxiety Scale	Between Groups	9.146	6	1.524				1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 5-3, 5-4, 5-7, 6-2, 6-3, 6-4, 7-3, 7-4
	Within Groups	363.242	631	.576	2.648	.015*		
	Total	372.388	637					

\*p<.05 Categories: 1= Primary school; 2= Fine arts; 3=Foreign languages; 4= Turkish language; 5=Educational sciences; 6=Special education; 7= Computer and instructional technologies

One-way ANOVA results revealed that there are some differences between the preservice teachers' professional anxiety levels and their departments (Table 2). When the sources of these differences are examined as seen in Table 2, the sources of these differences were between preservice teachers of primary school department ( $\bar{X}=2.49$ ), and foreign languages education department ( $\bar{X}=2.74$ ), between preservice teachers of primary school department ( $\bar{X}=2.49$ ) and preservice teachers of Turkish language education department ( $\bar{X}=2.73$ ), between preservice teachers of fine arts department ( $\bar{X}=2.58$ ) and preservice teachers of foreign languages education department ( $\bar{X}=2.74$ ), between preservice teachers of fine arts department ( $\bar{X}=2.58$ ) and preservice teachers of Turkish language education department ( $\bar{X}=2.73$ ), between preservice teachers of educational sciences department ( $\bar{X}=2.40$ ) and preservice teachers of foreign languages education department ( $\bar{X}=2.74$ ), between preservice teachers of educational sciences department ( $\bar{X}=2.40$ ) and preservice teachers of Turkish language education department ( $\bar{X}=2.73$ ), between preservice teachers of educational sciences department ( $\bar{X}=2.40$ ) and preservice teachers of computer and instructional technologies ( $\bar{X}=2.51$ ), between preservice teachers of special education department ( $\bar{X}=2.33$ ) and preservice teachers of foreign languages education department ( $\bar{X}=2.74$ ), between preservice teachers of special education department ( $\bar{X}=2.33$ ) and preservice teachers of Turkish language education department ( $\bar{X}=2.73$ ), between preservice teachers of special education department ( $\bar{X}=2.33$ ) preservice teachers of

computer and instructional technologies department ( $\bar{X}=2.51$ ), between preservice teachers of computer and instructional technologies department ( $\bar{X}=2.51$ ) and preservice teachers of foreign languages education department ( $\bar{X}=2.74$ ) and between preservice teachers of computer and instructional technologies department ( $\bar{X}=2.51$ ) and preservice teachers of Turkish language education department ( $\bar{X}=2.73$ ). When the literature (Bozdam, 2008; Bozdam and Taşgün, 2011) is examined, it is seen that differences are reported with respect to preservice teachers' teaching profession anxiety levels and their departments. Bozdam and Taşgün (2011) pointed out preservice teachers' professional anxiety levels showed differences with respect to their ages and departments. Meanwhile, Bozdam (2008) pointed out that preservice teachers' mean scores in self-centered, task-centered and students centered anxiety levels indicate significant differences when their departments are concerned. Hence, it can be said that there is a similarity between the findings of the present study and the literature.

#### **4. Do teaching profession anxiety levels of preservice teachers differ whether there is a teacher in their families or not?**

As shown in Table 5, no significant difference was observed between the professional anxiety levels of pre-service teachers and whether there is a teacher in their families or not. Even though there was no statistically significant difference between the mean scores of pre-service teachers who do not have a teacher in their families and pre-service teachers who have a teacher in their families, pre-service teachers who do not have a teacher in their families had higher mean scores than those who do not have when the self-centred anxiety ( $t= 1.083$ ;  $p < .05$ ) task-centred anxiety ( $t= -1.175$ ;  $p < .05$ ) student-centred anxiety ( $t= -.299$ ;  $p < .05$ ) sub-dimensions of the scale is concerned (Table 5).

Table 5.

T- Test Results About Professional Anxiety Levels Of Preservice Teachers And Whether There Is A Teacher In Their Families Or Not

Teacher Candidate Anxiety Scale and Its Dimensions	A teacher in the family	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Self-centered anxiety	Yes	209	2.46	.88	1.083	636	.279
	No	429	2.54	.84			
Task-centered anxiety	Yes	209	2.44	.75	-1.175	636	.240
	No	429	2.51	.65			
Student-centered anxiety	Yes	209	2.58	.87	-.299	636	.765
	No	429	2.60	.88			
Teacher Candidate Anxiety Scale	Yes	209	2.49	.80	-.867	636	.386
	No	429	2.54	.74			

p<.05

While Saracaloğlu, Kumral, and Kanmaz (2009) stated that preservice teachers who have a teacher in their families have lower levels of professional anxiety levels than those who do not have, Çelenk, Yıldız and Baycan (2013) reported that preservice teachers who have a teacher in their families have higher levels of professional anxiety levels than those who do not have. Based on these, it can be said that there is no similarity between the findings of the present study and the literature.

### Conclusion and Recommendations

The findings of the study revealed that the fourth year preservice teachers in the study have low levels of professional anxiety when the scale and its sub-dimensions are concerned. Preservice mathematics, arts and craft, English language, Turkish language, social studies, and pre-school teachers have high levels of anxiety. Meanwhile, preservice of classroom teaching and teaching intellectual disabilities teachers have the lowest levels of professional anxiety. In the meantime, a significant difference is observed between the genders and the departments of preservice teachers and their professional anxiety levels and no significant difference is observed between whether there is a teacher in their families or not and their professional anxiety levels. In this regard, it can be said that there are some similarities and differences between the findings of the present study and the literature reviewed within the scope and limits of the present study due to the characteristics of the preservice teachers formed the study group. Based on these findings, the followings can be recommended:

1. Further studies need to be made through using qualitative data collection instruments to examine the reasons of their professional anxieties in a detailed way.
2. Application of the theoretical knowledge need to be emphasized during their training at universities and for this purpose various opportunities need to be provided to them.
3. A special emphasis need to be given to courses, such as; teaching practice, school experience in which school experience of preservice teachers is provided.

### References

- Bozdam, A.(2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.
- Bozdam, A. & Taşgin, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1), 44–53.
- Çelenk, S., Yıldız, S. & Baycan, D. (2013). Öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre kaygı düzeyleri: Kesitsel bir çalışma. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. (pp:430–436). 23–25.Mayıs.2013, Didim.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. (24),49–65. Retrieved February 26,2013, from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/GSED/article/view/6112/5862>
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157 – 168.
- Dursun, S. & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93 – 112.
- Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 171-190.
- Kafkas,M.E., Açıkkırmızı, M., Çoban. & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.11(2), 93-111.
- Köse, H.S. (2006). Müzik öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(12), 80 – 89.
- Kutucu, E.S. & Ekiz, B. (2011). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygıları. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)* ,6(1),736-743.Retrieved February27,2013, from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4b560391-4816-41c9-b22d-55af4e4cc06%40sessionmgr10&hid=1>
- Saban,A., Korkmaz,İ. & Akbaşlı,S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, *Eğitim Araştırmaları*, (17),198 –209.

- Saracaloğlu,A.S., Kumral,O. & Kanmaz,A.(2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,VI(II),38-54.Retrieved February27,2013, from http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\_VI/aralık/2009A\_03\_saracaloglu\_kumral.pdf
- Trudel, E. St-J.(2009). *Le soutien social et l'anxiété: Les prédicteurs de la santé mentale et validation d'un nouvel instrument de mesure*. Unpublished doctoral dissertation, Université Du Québec à Montréal, Montréal. Canada. Retrieved July 12, 2013 from http://www.archipel.uqam.ca/1870/1/D1765.pdf
- Taşgin, Ö.(2006) Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının meslekî kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679 – 686.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Turkey.

### **Geniş Özeti**

#### **Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri**

İnsanların gerek özel yaşamlarını gerekse de iş yaşantlarını etkileyen çeşitli duyguları (sevinç, üzüntü, üzgün, vb. gibi) bulunmakta olup bu duygular dışa vurulmadığı müddetçe insanlarda çeşitli fiziksel ya da psikolojik belirtileri ortaya koymaktadırlar. Bu belirtilerden bir tanesi de kaygıdır. Öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki eğitimlerine başladıklarında öğretmenlik mesleği ile ilgili bilişsel, duyuşsal alandaki çeşitli bireysel farklılıklarını, tutumlarını, yeterlik inançlarını ve diğer kişisel özelliklerini de birlikte getirmektedir. Bu bireysel farklılıklardan bir tanesi de öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili kaygılarıdır çünkü öğretmen adayları dört yıllık eğitimleri sırasında öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceriler ve deneyimleri kazanmış olsalar bile meslekleri ile ilgili çeşitli kaygıları [KPSS (sinavla atanmak zorunda olma kaygısı, yerleşmememe), iş olanaklarının kısıtlılığı, atanamama (adro azlığı), öğretmenliği hayatı yapamama, gibi] taşımaktadırlar (Kutucu ve Ekiz,2011; Taşgin, 2006). Bu sebepten dolayı öğretmen adaylarının mesleklerinde gösterecekleri başarı ya da başarısızlık durumlarını etkileyen, adayın hem bedensel, hem zihinsel hem de duygusal olarak olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilecek ve adayda var olan mesleki bilgiyi, potansiyeli mesleğine aktarmasında engel teşkil edebilen en önemli öğelerden birinin kaygı düzeyleri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çerçeve içerisinde bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfına devam eden öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek çalışma sırasında aşağıdaki dört soruya cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermeye midir?
3. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri nedir böölümüne göre farklılık göstermeye midir?
4. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ailelerinde öğretmen olup olmamasına göre farklılık göstermeye midir?

Bu çalışma, Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerini yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarında öğrenim gören son sınıf öğrencileri (n= 638) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan son sınıf öğrencileri (n=638) cinsiyetleri açısından incelendiklerinde son sınıf öğrencilerinin % 65.8 (n=420)'ının kız, böölümleri açısından incelendiğinde

% 43.9 (n=280)'inin İlköğretim bölümünde öğrenim gördükleri ve % 32.8 (n=209)'unun ailesinde öğretmen olduğu görülmektedir. Bu çalışmada nicel veriler, Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından, Borich (1996)'dan uyarlanarak geliştirilen "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" Ben-merkezli kaygılar, Görev-merkezli kaygılar ve Öğrenci-merkezli kaygıları içeren beşli – likert tipinde üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki her boyut için 15'er madde bulunmakta ve ölçek toplamda 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten her boyut için alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75 puandır. Dolayısıyla öğretmen adayının ölçekten almış olduğu puanın yüksekliği aynı zamanda adayın mesleki kaygı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçegin birinci bölümü (ben-merkezli kaygılar) için .76, ikinci bölümü (görev-merkezli kaygılar) için .73 ve üçüncü bölümü (öğrenci-merkezli kaygılar) içinde .76 olarak hesaplanmıştır (Saban ve diğerleri, 2004). Bu araştırmada da Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçegin birinci bölümü (ben-merkezli kaygılar) için .86 ikinci bölümü (görev-merkezli kaygılar) için .87 ve üçüncü bölümü (öğrenci-merkezli kaygılar) içinde .87 ve toplamda tüm ölçek için .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" ile toplanan nicel verilerin analizi için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

Çalışmada, Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygılarına ilişkin toplam algıları ( $\bar{X}=2,53$ ,  $ss=.76$ ) "düşük" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği"nin alt boyutlarından "Ben Merkezli Kaygıları" ( $\bar{X}=2,51$ ,  $ss=.85$ ), "Görev Merkezli Kaygı" ( $\bar{X}=2,49$ ,  $ss=.68$ ) ve "Öğrenci Merkezli Kaygıları" ( $\bar{X}=2,59$ ,  $ss=.88$ ) da "düşük" düzeydedir. Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, bölüm ve ailede öğretmen olup olmaması) göre bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygı algılarında tüm boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır ( $t=-1,992$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Bu farklılık erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,61$ ;  $S=.77$ ) kız öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=2,49$ ;  $S=.76$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerine ilişkin algılarında tüm boyutlarına ilişkin bölüm değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(6-63)}=2,648$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılığın kaynaklarından biri İlköğretim Bölümü öğrencilerinin mesleki kaygılarına ilişkin ortalama sıklik düzeylerinin ( $\bar{X}=2,49$ ), Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ( $\bar{X}=2,74$ ) ve Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mesleki kaygılarına ilişkin ortalama sıklik düzeylerinden ( $\bar{X}=2,73$ ) küçük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim Fakültesi lisans programları son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygı algılarında tüm boyutlarına ilişkin ailelerinde öğretmen olup olmaması değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır ( $t=-.867$ ;  $p<.05$ ). Bu çalışmada; Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının nedenlerinin nitel veri toplama araçları kullanılarak detaylı bir biçimde araştırılması, öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitimleri sırasında edindikleri teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürebilmeleri üzerinde durulmalı ve bu amaçla öğretmen adaylarına çeşitli olanaklar sunulmalı ve öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi öğretmen adaylarının gerçek iş ortamları ile deneyimlerini kazanacakları derslere özel bir önem verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

# **Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki\***

## **The Relationship Between Critical Reading and Visual Reading**

Meral GÜVEN\*\*

Bilge ÇAM AKTAŞ\*\*\*

Anadolu Üniversitesi

### **Öz**

Eleştirel okuma ve görsel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu iki becerinin öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 2010 – 2011 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Türkiye'deki ilköğretim okullarından rastlantısal olarak seçilen okulların beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 627 öğrenci ile çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Okuma Ölçeği ve Görsel Okuma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve görsel okuma düzeylerinin yüksek olduğu, bazı demografik özelliklere göre her iki becerinin de farklılık gösterdiği ve her iki beceri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel okuma, görsel okuma, demografik değişkenler

### **Abstract**

The purpose of this study is to investigate the relationship between critical reading and visual reading and their relationship with students' various demographic characteristics. The sample consisted of 627 students who were in 5th grade of primary education in randomly selected schools in Eskişehir, in the autumn term of 2010 – 2011 academic year. The data were collected by "Individual Information Form", "Critical Reading Scale" and "Visual Reading Test". The analyses revealed that critical reading and visual reading skills of students' high, both of the skills vary according to demographic characteristics of students' and there is a moderate significant relationship between both of skills.

**Key words:** Critical reading, visual reading, demographic variables

### **Giriş**

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve yaşam boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (Şahinel, 2002). Öğretim programlarında yoğunlukla yer verilen yapılandırmacılık anlayışı bireylerin bilgiyi kendi kendilerine yapılandırdıkları ve bireyin öğrenmede kendi sorumluluğunu üstlenmesi gereği üzerine vurgu yapmaktadır. Yine bu anlayışla öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda "bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılardını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi" (Ozdemir, 2002) şeklinde tanımlanan eleştirel okuma becerisi bireyin yaşadığı çevreyi ve kendi yeteneklerini daha iyi anlamlandırmasını sağlayacak temel becerilerden biri durumuna

\*Bu çalışma 28 Mart – 1 Nisan 2011 tarihlerinde gerçekleştirilen Global Conference on Learning and Technology'de poster bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Doç. Dr.; Anadolu Üniversitesi, e – posta: mguven@anadolu.edu.tr

\*\*\*Araş. Gör. Dr.; Anadolu Üniversitesi, e – posta: mguven@anadolu.edu.tr

gelmiştir. Bununla birlikte, "insanların çevrede karşılaştıkları, doğal veya yapay, görülebilir hareket, nesne ve /veya sembollerin yorumlamalarını ve ayırt etmelerini sağlayan bir grup yetenek" (Stokes, 2005) olarak tanımlanan görsel okuma becerisi de giderek görsellerin ağırlık kazandığı çevremizde etkili iletişim kurarak sunulan görsellerden anlamlı mesajlar üretebilme yeteneği olarak önem kazanmıştır.

Bilgiye ulaşmayı başaran ve bilgiyi kontrol edebilen toplumların oluşturulabilmesinde bireylerin çevrelerindeki dünyayı iyi bir biçimde algılamaları ve kendilerine sunulan bilgileri eleştirel bir biçimde anlamlıracılar gerekmektedir. Bu gereklilikten dolayı da bireylerin okur yazarlıklarının çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Bilgi toplumu insanının okur kavramı, okuma yazmayı bilmenin ötesinde okuduklarını değerlendirmeyi, sorgulamayı, karşılaşmayı ve kendi özgür iradesi ile bir karara varmayı gerektiren eleştirel okumayı (Ünal, 2006) ve çevresinde yaşanan sosyal olayları ve doğadaki değişimleri anlamlıracılarla sunulan bilgileri yorumlayabilmeyi, karikatürlerde verilmek istenen mesajları algılayabilmeyi ve şekil, sembol ve işaretlerin anlamalarını bilerek hareket edebilmeyi sağlayan görsel okuma becerilerinin birleşiminden oluşmaktadır. Eleştirel okuma; okunan olguların eleştirilmesinden çok okunan bilgiler hakkında kesin bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır (Kökdemir, 2003). Eleştirel okuyucular; metinleri nesnel ve derinlemesine düşünerek okuyabilirler (Şahinel, 2002). Görsel okuma ise; resimsel ve grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama becerisidir (Wileman, 1993). Görsel bir okuryazar; nesneleri ayırt edip anlamlıracılar, belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görseller oluşturabilir, başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve değerlendirdir, zihinde oluşturduğu imajlarla canlandırma yapabilir (Brill, Kim ve Branch, 2001). Bireyler günlük yaşamlarında gazete, dergi, afiş, televizyon, bilgisayar gibi farklı araçlar tarafından üretilen mesajları algılamak ve anlamlıracılarla sunmak zorunda kalmaktadırlar. Bu araçlar; mesajlarını hem görsel hem de yazılı olarak bireylere ulaştırmaktadır. Bu bağlamda üretilen mesajların doğru biçimde algılanarak anlamlıracılarla sunulması için hem eleştirel okuma hem de görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Özellikle belirli davranışların temellerinin oluşturulduğu ilköğretim basamağında eleştirel okuma ve görsel okuma becerilerinin üzerinde durulması ve eğitim programlarında bu becerileri geliştiremeye yönelik etkinliklere yer verilmesi oldukça önemlidir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 – 2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulamaya koyduğu yeni ilköğretim programında da eleştirel okuma ve görsel okuma becerileri vurgulanmaktadır ve tüm sınıflar düzeyinde bu iki becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmektedir (MEB, 2009). Ancak her iki becerinin birbiri ile olan ilişkisini ve bu becerileri etkileyen değişkenleri ortaya koyan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Çam (2006) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada eleştirel okuma ve görsel okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş yine Baş ve Kardaş (2014)'ın dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada da öğrencilerin görsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sadioğlu ve Bilgin (2008)'ın çalışmalarında eleştirel okuma ile anne baba eğitim durumu arasında fark bulunmazken, kız öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ünal (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise eleştirel okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

### **Araştırmmanın Amacı**

Bu araştırmmanın temel amacı, eleştirel okuma ve görsel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin görsel okuma düzeyleri nedir?

- Öğrencilerin görsel okuma düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
- Eleştirel okuma ile görsel okuma beceri düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve görsel okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılmıştır (Karasar, 1998). Tekil tarama modeli; eleştirel okuma ve görsel okuma düzeylerinin belirlenmesinde, ilişkisel tarama modeli ise, eleştirel okuma ve görsel okuma becerilerinin ilişkisini belirlemede kullanılmıştır.

### **Evrden ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2010 – 2011 öğretim yılı güz döneminde Türkiye - Eskişehir il merkezinde yer alan ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Türkiye - Eskişehir il merkezinde yer alan eğitim bölgelerinden rastlantısal olarak seçilen ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 627 öğrenci oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında “ Kişisel Bilgi Formu”, “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve “Görsel Okuma Testi” kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu;* araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

*Eleştirel Okuma Ölçeği;* Ünal (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; tek faktör ve 22 maddeden (olumlu – olumsuz) oluşan beşli likert türünde bir ölçektir. Ünal (2006) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ölçünün Cronbach Alfa Katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçünün cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

*Görsel Okuma Testi;* Çam (2006) tarafından geliştirilmiştir. Test; görsellerin tanımlanması, anlamlandırılması ve yorumlanması dayanan 40 adet, dört seçenekli çotkan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Çam (2006) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda testin KR- 20 değeri .93 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise testin KR – 20 değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde öncelikle, verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra, öğrencilerin eleştirel okuma ve görsel okuma düzeylerinin belirlenmesinde ortalama puanlar alınmış; demografik değişkenlere göre eleştirel okuma ve görsel okuma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için cinsiyet ve dergi takibi değişkenleri için t-testi, diğer tüm değişkenler için tek yönlü varyans analizi yapılmış, tek yönlü varyans analizlerinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

### *Öğrencilerin Eleştirel Okuma Düzeyleri*

Öğrencilerin eleştirel okuma ölçüğinden alabilecekleri en düşük puan 22; en yüksek puan ise 110'dur. Öğrencilerin eleştirel okuma ölçüği ortalaması ve alınan en düşük ve en yüksek değerler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

### *Öğrencilerin Eleştirel Okuma Düzeyleri*

	X	En Düşük	En Yüksek
Eleştirel Okuma	87,6156	43,00	110,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel okuma puanları ortalaması 87,61'dir. Bu değer araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek düzeyde eleştirel okuma puanına sahip olduklarını göstermektedir.

### *Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Eleştirel Okuma Düzeyleri*

Öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri baba eğitim durumuna ( $p=.145 >0,05$ ), evde gazete bulunma sıklığına ( $p=.101 >0,05$ ) ve bir çocuk dergisi takip etme durumuna ( $p=.673>0,05$ ) göre farklılık göstermezken; cinsiyet, ailinin ortalama geliri, anne eğitim durumu, günlük kitap okuma süresi, günlük internete bağlanma süresi ve günlük televizyon izleme süresine göre farklılaşmaktadır.

Eleştirel okuma puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

### *Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Okuma Puanları*

	n	X	S	T	P
Kız	323	89,05	13,53	2,71	0,007
Erkek	304	86,08	13,87		

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel okuma puanları, cinsiyetlere göre farklılık göstermektedir ( $t_{(627)}=2,71$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre kızların eleştirel okuma düzeylerinin erkeklerle oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Eleştirel okuma puanlarının ortalama gelir değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.  
Öğrencilerin Ortalama Gelirine Göre Eleştirel Okuma Puanları

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	2000,534	500,134	4	2,712	,029	2-5
Grup içi	110449,418	184,390	599			
Toplam	112449,952		603			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu ortalama gelire göre eleştirel okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F_{(599)} = 2,712$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın 501 – 750 TL'lik ortalama gelir ( $X=3,93$ ) ile 1501 TL ve üzeri gelire sahip olanlar arasında ( $X=4,15$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre gelir düzeyi yüksek olan ailelere sahip öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Eleştirel okuma puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.  
Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Okuma Puanları

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	2193,094	548,274	4	2,943	,020	1-4
Grup içi	112720,684	186,315	605			1-5
Toplam	114913,779		609			2-4

Tablo 4 incelendiğinde; annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(605)} = 2943$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın annesi okuryazar olmayanlar ( $X=3,74$ ) ile lise ( $X=4,10$ ) ve üniversite ( $X=4,11$ ) mezunu olanlar ve annesi ilkokul mezunu olanlar ( $X=3,96$ ) ile lise mezunu olanlar arasında çıktıgı görülmüştür. Buna göre annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının günlük kitap okuma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.  
Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Eleştirel Okuma Puanları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	6282,226	2094,075	3	11,574	,000	1-2, 1-3
Grup içi	112360,414	180,935	621			1-4, 2-3
Toplam	118642,640		624			2-4

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin günlük kitap okuma süresine göre eleştirel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(621)} = 11,574$ ,  $p < 0,00$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın günlük hiç kitap okumayanlar ( $X=3,43$ ) ile

günlük daha uzun süre( 1-2 saat ( $X=3,96$ ), 3-4 saat ( $X=4,24$ ), 5 saat ve üzeri ( $X=4,44$ )) kitap okuyanlar arasında ve günlük 1-2 saat kitap okuyanlar ile 3-4 saat ve 5 saat ve üzerinde kitap okuyanlar arasında çıktıgı görülmüştür. Buna göre günlük kitap okumaya ayrılan süre arttıkça eleştirel okuma puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının günlük internete bağlanma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

*Öğrencilerin Günlük İnternete Bağlanma Sürelerine Göre Eleştirel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	df	F	p	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	3191,959	1063,986	3	5,738	,001	2-3
Grup içi	115328,791	185,416	622			2-4
Toplam	118520,749		625			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin günlük internete bağlanma süresine göre eleştirel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(622)} = 5,738$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın günlük 1-2 saat internete bağlananlar ( $X=4,06$ ) ile günlük 3-4 saat ( $X=3,78$ ) ve 5 saat ve üzeri internete bağlananlar ( $X=3,58$ ) arasında çıktıgı görülmüştür. Buna göre günlük internete bağlanmak için ayrılan süre arttıkça eleştirel okuma puanlarının düşüğü söylenebilir.

Eleştirel okuma puanlarının günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7.

*Öğrencilerin Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Eleştirel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	7291,893	2430,631	3	13,595	,000	1-3
Grup içi	111382,474	178,784	623			1-4
Toplam	118674,367		626			2-4

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin günlük televizyon izleme süresine göre eleştirel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(623)} = 13,595$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın günlük hiç televizyon seyretmeyenler ( $X=4,27$ ) ile günlük 3-4 saat ( $X=3,92$ ) ve 5 saat ve üzerinde televizyon seyredenler ( $X=3,46$ ) ve günlük 1-2 saat televizyon seyredenler ile ( $X=4,08$ ) günlük 5 saat ve üzerinde televizyon seyredenler arasında ( $X=3,46$ ) çıktıgı görülmüştür. Buna göre günlük televizyon izlemek için ayrılan süre arttıkça eleştirel okuma puanlarının düşüğü söylenebilir.

*Öğrencilerin Görsel Okuma Düzeyleri*

Öğrenciler görsel okuma testinden en düşük 0, en yüksek 40 puan alabilir. Öğrencilerin görsel okuma puan ortalaması ve alınan en düşük ve en yüksek değerler Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8.  
Öğrencilerin Görsel Okuma Puan Ortalamaları

	X	En düşük	En yüksek
Görsel Okuma	30,25	5	40

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin görsel okuma puanları ortalaması 30,25'tir. Bu değer araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek düzeyde görsel okuma puanına sahip olduklarını göstermektedir.

#### Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Görsel Okuma Düzeyleri

Öğrencilerin görsel okuma düzeyleri araştırmada sorgulanan değişkenler içinde yalnızca cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir ( $p=.06 > 0,05$ ). Diğer tüm değişkenler ile öğrencilerin görsel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Görsel okuma puanlarının ortalama gelir değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9.  
Öğrencilerin Ortalama Gelire Göre Görsel Okuma Puanları

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	p	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	1277,608	319,402	4	8,100	,000	2-5
Grup içi	23620,530	39,433	599			3-5
Toplam	24898,137		603			

Tablo 9'da ortalama gelire göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(599)} = 8,100$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın ortalama geliri 501 – 750 ( $X=29,38$ ) TL ve 751- 1000 TL arasında ailelere sahip öğrenciler ( $X= 30,28$ ) ile ailelerinin geliri 1500 TL ve üzeri olan öğrenciler ( $X= 32,69$ ) arasında çıktıgı görülmüştür. Buna göre öğrencinin ailesinin ortalama geliri arttıkça görsel okuma puanlarının yükseldiği söylenebilir.

Görsel okuma puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10.  
Anne Eğitim Durumuna Göre Görsel Okuma Puanları

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	3122,407	780,602	4	22,065	,000	1-2, 1-3
Grup içi	21403,226	35,377	605			1-4, 1-5
Toplam	24525,633		609			2-4, 2-5 3-5

Tablo 10 incelendiğinde annenin eğitim durumuna göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(605)} = 22,065$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın annesi okur yazar olmayan öğrenciler ( $X=20,94$ ) ile annesi ilkokul ( $X=29,5$ ), ortaokul ( $X=30,12$ ), lise ( $X=32,2$ ) ve üniversite ( $X=33,84$ ) mezunu olan öğrenciler,

annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler ve annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında çıktıgı görülmüştür. Buna göre annenin eğitim durumu yükseldikçe görsel okuma puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11.

*Baba Eğitim Durumu ve Görsel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	1526,987	381,747	4	10,055	,000	2-4
Grup içi	22550,729	37,964	594			3-4
Toplam	24077,716		598			3-5

Tablo 11 incelendiğinde babanın eğitim durumuna göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(594)} = 10,055$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ( $X=28,43$ ) ile babası lise mezunu olan öğrenciler ( $X=31,26$ ) ve babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ( $X=29,24$ ) ile babası lise ( $X=31,26$ ) ve üniversite mezunu olan öğrenciler ( $X=32,58$ ) arasında çıktıgı görülmüştür. Buna göre babanın eğitim durumu yükseldikçe görsel okuma puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma puanlarının evde gazete bulunma sıklığı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12.

*Evde Gazete Bulunma Sıklığı ve Görsel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	P	Fark çikan gruplar
Gruplar arası	2175,808	1087,904	2	27,775	,000	1-2
Grup içi	24402,313	39,169	623			1-3
Toplam	26578,121		625			2-3

Tablo 12 incelendiğinde evde gazete bulunma sıklığına göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(623)} = 27,775$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın evlerinde hiç gazete bulunmayan öğrenciler ( $X=24,44$ ) ile evlerine ara sıra gazete alınan ( $X=29,62$ ) ve evlerine her gün gazete alınan öğrenciler arasında ( $X=31,17$ ) çıktıgı görülmüştür. Buna göre evde gazete bulunma durumu sıklaştıkça görsel okuma puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma puanlarının bir çocuk dergisi takip edip etmeme değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13.

*Dergi Takip Etme Durumuna Göre Görsel Okuma Puanları*

Dergi takip etme	N	x	S	T	P
Evet	244	30,9262	6,21583	2,072	,039
Hayır	382	29,8220	6,68133		

Tablo 13 incelediğinde öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin bir çocuk dergisi takip edip etmemeye durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir ( $t_{(612)}=2,072$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre bir çocuk dergisi takip eden öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin dergi takip etmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma puanlarının günlük kitap okuma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14.

*Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Görsel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	P	Fark çıkan gruplar
Gruplar arası	431,720	143,907	3	3,419	,017	2-4
Grup içi	26141,842	42,096	621			
Toplam	26573,562		624			

Tablo 14 incelediğinde günlük kitap okuma süresine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(621)} = 3,419$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın günlük 1-2 saat kitap okuyanlar ( $X=26,60$ ) ile günlük 5 saat ve üzeri kitap okuyanlar arasında ( $X=30,42$ ) çıktıgı görülmüştür. Buna göre günlük kitap okumaya ayrılan süre arttıkça görsel okuma puanlarının yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma puanlarının günlük internete bağlanma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15.

*Günlük Internete Bağlanma Süresine Göre Görsel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	P	Fark çıkan gruplar
Gruplar arası	1342,440	447,480	3			2-3
Grup içi	25238,175	40,576	622	11,028	,000	2-4
Toplam	26580,615		625			

Tablo 15 incelediğinde, günlük internete bağlanma süresine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(622)} = 11,028$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın günlük 1-2 saat internete bağlananlar( $X=31,47$ ) ile günlük daha uzun süre internete bağlananlar arasında çıktıgı görülmüştür.

Buna göre günlük internete bağlanmak için ayrılan süre arttıkça görsel okuma puanlarının düşüğü söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma puanlarının günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16.

*Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Görsel Okuma Puanları*

	Kareler toplamı	Ortalama toplamı	Df	F	p	Fark çıkan gruplar
Gruplar arası	643,782	214,594	3	5,154	,002	2-4
Grup içi	25937,388	41,633	623			
Toplam	26581,171		626			

Tablo 16 incelendiğinde, günlük televizyon izleme süresine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(623)} = 5,154$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik analizlerde farkın günlük 1-2 saat televizyon izleyenler ( $X=30,63$ ) ile günlük 5 saat ve üzeri televizyon izleyenler arasında ( $X=26,5$ ) çıktığı görülmüştür. Buna göre günlük televizyon izlemek için ayrılan süre arttıkça görsel okuma puanlarının düşüğü söylenebilir.

*Öğrencilerin Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Eleştirel okuma ve görsel okuma arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur:

Tablo 17.

*Görsel Okuma ve Eleştirel Okuma Arasındaki İlişki*

	n	x	S	r	P
Görsel Okuma	627	30,2552	6,51628	,311	,000
Eleştirel Okuma	627	87,6156	13,76865		

Tablo 17 incelendiğinde eleştirel okuma ve görsel okuma puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.311$ ,  $p < 0,01$ ). Buna göre görsel okuma puanı düşük olan öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının da düşük olduğu; görsel okuma puanları yüksek olan öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

**Sonuç ve Tartışma**

Bilgi toplumu ile birlikte bireylerin sahip olmaları gereken önemli nitelikler arasında öğrenmeyi öğrenme becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler bilgiye etkili bir biçimde ulaşabilme, kendisi için gerekli bilgiyi seçip düzenleyebilme, kullanabilme ve değerlendirebilme özelliklerine sahiptirler. Öğrenmenin temel anahtarlarından birisi okumadır. Ancak, okuduğunu anlayan, yorumlayan, üzerinde düşünen öğrenciler öğrenme sürecinde başarılı olabilirler. Bu nedenle etkili okuma becerilerine sahip olmayan bireylerin öğrenme sürecinde yeterli başarı göstermeleri olanaklı değildir (Köksal, 2001; Akyol, 2005). Son yıllarda okuma ile ilgili önemli iki kavram ön plana çıkmıştır. Bunlardan birincisi “bir okuma materyalinin geçerliliğini ve doğruluğunu değerlendirme ve onunla ilgili bir görüş oluşturma” (Cervetti, Pardales, & Damico (2001; Akt: Demiröz, 2007) olarak tanımlanan eleştirel okuma, ikincisi ise “resimsel ve grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama yeteneği” (Wileman, 1993, s.114) olarak tanımlanan görsel okumadır. Bu iki beceri bireylerin çevrelerinde yaşanan değişimleri algılamalarını ve kendilerine sunulan bilgileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmelerini sağlayarak etkili

okuma becerisi kazandırmaktadır. Bu araştırmada etkili okuma sürecine önemli katkıda bulunan eleştirel okuma ve görsel okuma arasında bir ilişkinin olup olmadığı irdelenmek istenmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve görsel okuma puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Çam (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ünal (2006) ise bu araştırma bulgularının aksine gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yeterli olmadığı yönünde bir sonuç elde etmiştir. Bu tür araştırma bulgularının olması oldukça doğaldır. Önemli olan öğrencilerin gerek aile gerekse okul ortamlarında eleştirel okumaya yönelik araştırma, sorgulama, merak etme gibi temel becerileri kazanmış olmalarıdır. Bu ise ancak ailede anne ve babanın, okulda da öğretmenlerin bireylere okuduğu üzerinde düşünme, ne, neden ve niçin gibi temel kimi soruları yöneltme, okuduğu metni daha önceki bilgileri ile birleştirme ve ona anlam katma konusunda doğru ve etkin yönlendirmeleri sağlamaları yoluyla olabilir. Türk Eğitim Sistemi'nde yenilenen ilköğretim programları ile birlikte özellikle öğretim ortamlarında görsel açıdan farklı öğretim materyallerinin, araç ve gereçlerin kullanılması yine öğretim etkinliklerinin görsel okumayı desteklemesi önemle vurgulanmıştır. Nitekim, Kuru tarafından 2008 yılında yapılan bir araştırmada ilkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretim programlarında görsel okumaya yönelik etkinlikleri çoğunlukla yeterli buldukları yönünde bir araştırma bulgusunun olması da bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu açıdan araştırmada elde edilen bu bulgu üzerinde ilköğretim programlarının etkisi tartışılabılır. Bununla birlikte, görsel okuryazarlık konusunda doğru yönlendirmelerin öğrencilere öğretmenler tarafından yapılacak unutulmamalıdır. Bu açıdan öğretmen eğitimi programlarında bunların üzerinde durulması ve öncelikle görsel okuryazarlık becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılması gereklidir (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007).

Araştırmada, öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin cinsiyet, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, günlük kitap okuma süresi, günlük internete bağlanma ve günlük TV izleme saati gibi kimi değişkenler açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde görsel okuma düzeylerinin de gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, evde gazete bulunma sıklığı dergi takip etme durumu, günlük kitap okuma süresi, günlük internete bağlanma ve günlük TV izleme saati gibi kimi değişkenler bakımından farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum kız öğrencilerin akademik başarı oranlarının daha yüksek olması ve yine akademik güdülenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Çünkü bu yaş grubundaki kız çocukların gelişim özellikleri açısından (bilişsel, fiziksel ve duyuşsal) erkek çocukların daha önde olmaları onların okul hayatlarında daha disiplinli olmalarını sağlamakta, öğrenmeye yönelik etkinliklerde daha istekli olmalarını desteklemektedir. Nitekim, alanyazında benzer ya da benzer olmayan konuda gerçekleştirilen birçok araştırmada da kız öğrencilerin lehine sonuçlar çıktıgı görülmektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2005; İnan, 2005; Rudell, 2002; Kudek ve Sinclair, 2001; Berber, 1990).

Ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hem eleştirel okuma puanları hem de görsel okuma puanları yükselmektedir. Alan yazında okuma becerisi üzerine gerçekleştirilen birçok araştırmada da gelir düzeyi okuma düzeyini etkileyen bir değişken olarak ön plana çıkmıştır. İnan (2005) anne – babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okuma alışkanlık düzeylerinin de yükseliğini saptamıştır. Bayram (1990) da yapmış olduğu araştırmada ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma seviyelerinin de arttığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmaların çoğu, sosyo – ekonomik düzeyin, ebeveynin is durumunun, dini eğilimlerin, kültürel bekâtların, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin başarı ve başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Özabacı ve Acat, 2005).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu eleştirel okuma puanlarının annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe yükseldiği, görsel okuma puanlarının da hem anne hem de baba eğitim durumundan etkilendiği yönündedir. Ailelerin eğitim düzeyleri çocukların gelişimlerini doğrudan ilgilendirmektedir. Bu açıdan burada elde edilen anne- baba eğitimlerinin yükselmesi ile birlikte hem eleştirel okuma hem de görsel okuma puanlarının yükselmesi çok şartsız bir sonuç değildir. Çünkü eğitimli anne- babaların çocuklarına kitapları, materyalleri ya da oyuncakları onların yaş düzeylerine göre seçebilecekleri, bu konuda onları daha etkili yönlendirebilecekleri düşünülmektedir. Eğitim, ailede baslar, okulda devam eder ve yaşamın sonlanmasıyla da sona erer. Eğitimin nitelikli olması da ön öğrenmelerdeki eğitimin niteliğine bağlıdır. Diğer eğitimsel yaşıtların temelini oluşturacak aile eğitiminin önemi de buradan gelmektedir.

Öğrencilerin günlük kitap okuma saatleri arttıkça eleştirel okuma ve görsel okuma puanları yükselirken, günlük internete bağlanma ve TV izleme oranları arttıkça da hem eleştirel okuma hem de görsel okuma puanlarının düşüğü belirlenmiştir. TV ve bilgisayar doğru ve yerinde kullanıldığında hayatı kolaylaştırır ya da eğlenceli duruma getiren teknoloji ürünleridir. Ancak çocukların bunları tamamen yaşamalarının bir parçası haline getirmeleri ya da zamanlarının çoğunu TV ya da bilgisayar karşısında geçirmelerini önlemek gereklidir. Çünkü bu araçlar doğru kullanılmadığında öğrencilerin etkin, yerinde düşünmelerini engelleyebilir. Araştırmalar çocukların sadece eğlenmek için televizyon seyrettiklerini ortaya koymaktadır (İşman, 2003). Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin dikkatli davranışları önemlidir. Fran (1986'dan akt: Ünal, 2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da çok televizyon izleyen çocukların kitap okumayı sevmediği ve düşük kalitede materyallere yönlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmak önce ailelerin sonra da öğretmenin görevidir. Bu ne kadar sağlanırsa beraberinde eleştirel okuma ve görsel okuma becerileri de gelebilir.

Araştırmada, evde sıkılıkla gazete bulunan ya da bir çocuk dergisini düzenli takip eden öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin görerek öğrenmesine yönelik etkinliklerin sayısı arttıkça görsel okuma düzeylerinin bu durumdan olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Yine, araştırmada ortaya çıkan bir bulgu olan ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe görsel okuma düzeylerinin yükselmesi de bu bulgular ile ilişkilendirilebilir. Nitekim gelir düzeyinin iyi olması bir eve görsel materyallerin daha kolay sağlanması yönünden oldukça önemli bir etmendir. Budak (2002), kitle iletişim araçlarının okul yaşamına etkisini yaptığı araştırmasında; öğrencilerin zamanlarının çoğunu dışında, en azını okulda geçirdiği ve kitle iletişim araçlarının çeşitliliğinin çوغون sosyal ve psikolojik gelişimine etkide bulunacağı söylenebilir. Ayrıca kitle iletişim araçları, konuları öğrenciler için daha çekici yaparak, içeriği zenginleştirerek, çeşitli yöntem ve araçları kullanarak eğitim sürecini daha etkili duruma da getirebilmektedir.

Araştırmada son olarak eleştirel okuma ile görsel okuma arasında belli düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çam (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bu iki beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler çevresindeki görselleri ne kadar iyi fark ederler, yorumlarlar, bunlar üzerinde düşünürler ise o ölçüde analiz ve sentez yeteneklerinin gelişebileceği başka bir deyişle eleştirel bir bakış açısı kazanabilecekleri ya da okuyabilecekleri söylenebilir.

Yukarıda tartışılan sonuçlardan yola çıkılarak öğrencilerin eleştirel ve görsel okuma düzeylerinin geliştirilmesi için ailelerin gelir düzeyleri arasındaki uçurumların yok edilmesinin yolları aranabilir ya da gelir düzeyi düşük ailelere sahip öğrenciler burs, devlet parasız yatılı okulları, vb. olanaklarla desteklenebilir. Eğitimli anne ve babaların çocuklarına aile içinde daha iyi bir eğitim sunacağından yola çıkılarak aile eğitimlerini geliştirecek anne - çocuk eğitimi, aile içi iletişim, okuma - yazma gibi çeşitli konularda yaşamboyu eğitim kursları düzenlenebilir. Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerini artırmak için anne ve babalar evlerde, öğretmenler ise okulda yalnızca okuma için ayrılmış saatler belirleyebilir ve bu saatlerde çocuklarla birlikte okuma etkinlikleri düzenleyebilirler.

Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süreleri ile televizyon izlemek için ayırdıkları süreler sınırlanırabilir ve bu süreler içerisinde televizyondan izledikleri, bilgisayarı kullanma amaçları denetlenebilir. Çocukların dergi, gazete gibi kitle iletişim araçlarıyla tanışmaları ve bu araçlar ile televizyon ve bilgisayardan daha fazla zaman harcamaları sağlanabilir. Bu, ailelerin desteğiyle birlikte öğretmenlerin verdiği araştırma ödevleri yoluyla da sağlanabilir.

Sonuç olarak, bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyumları ancak toplumun gelişimi açısından temel olan kimi becerileri yerine getirmeleri ile olanaklı olacaktır. Bireylerin bu biçimde yetişmeleri önce ailelerine daha sonra da okullarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili düşünmek için ancak etkin bir biçimde okuyabilmek gereği unutulmamalıdır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, Ö., Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlaması becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağında çocukların okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphaneleri gezici kütüphane hizmeti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berber, S. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*. Yayınlannamamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brill, J. M., Kim, D., & Branch, R. M.. (2001). Visual literacy defined. the results of a delphi study can define visual literacy? In R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds). Exploring the visual future: art design, science and technology. (9-15) VA : IVLA
- Budak, Y. (2002). Kitle iletişim araçları: okula tehdit mi, destek mi?. *Eğitim Araştırmaları*. 9, 18-23.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlaması, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demiröz, H. (2007). Critical reading its key concepts, and importanca in foreign language education. *KKEFD / JOKKEF*, 16: 66-78
- Güngör, A., ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlaması üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı. Cilt 2, 275 – 282. Denizli Pamukkale Üniversitesi
- İşman, A. (2003) Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. İstanbul: Değişim.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *PIVOLKA*, 2(4), 3-5.
- Kudek, A. L. & Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3) 451- 455
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu 1-5. sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Özabacı, N., Acat, M. B. (2005). Sosyo – ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-169.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.
- Ruddell, R. B. (2002). *Becoming an effective literacy teacher*. London: Allyn & Bacon
- Sadioğlu, Ö., ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sanalan, V. A., Sülün, A., ve Çoban, T. A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 33-47.
- Şahineli, S. (2002) *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stokes, S. (2005). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10-18.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlamaya okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.

### **Extended Abstract**

#### **The Relationship Between Critical Reading and Visual Reading**

The future of individuals and society depends on the skills of accessing, using and producing knowledge in today's information age. For acquiring these skills and maintaining them lifelong, contemporary education based on producing knowledge should be established. Constructivist approach underlines the necessity of individuals' configuration of the knowledge themselves and take the learning responsibility. It also features the concepts of "learning to learn" and "lifelong learning". In this context the critical reading skills described as "thinking, evaluating and using their own judgments about readings" (Ozdemir, 2002) became one of the basic skills which provides individuals' explaining their living environment and their own abilities. In the same way the visual reading skills described as "an ability of interpreting and separating natural and artificial objects and symbols in individuals' environment" (Stokes, 2005) is getting to be more important in today's world.

The individuals need to perceive the environment surrounding them very well and to be able to make sense of the information submitted to them in a critical way in establishing societies, which may reach and control information. Due to such a need, the literacy level of the individuals should show variety. The concept of literate for the people of the information society consists of skills of critical reading, which requires evaluation, questioning and making decision upon their own freewill beyond being a literate (Unal, 2004) and visual reading, which ensures making sense of the social events and natural changes around them, interpreting the information provided from the mass media, making sense of the messages sent by the caricatures and acting on knowledge of the meanings of shapes, symbols and signs. Especially in the level of elementary school, where the bases of certain behaviours are established, the skills of critical reading and visual reading should be worked on and the curriculum should include activities for improving such skills.

The skills of critical reading and visual reading are emphasized in the curriculum of the elementary schools implemented throughout Turkey by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey since the academic year of 2005-2006; and activities for improvement of these two skills are applied in all class levels (Ministry of National Education, 2009). In recent years, both the changes created by the information society and the prominence of such concepts in the curriculum of elementary schools have led the researchers to work on this issue. When we look at these studies, we observe that critical reading and visual reading are mostly dealt separately but that there are very few studies showing the relationship of these two skills and the variables affecting these skills. Therefore, there has been a need to study the learning levels of the students of especially the elementary school and the relationship between these two skills.

The purpose of this research is to investigate the relationship between critical reading and visual reading. For this aim the singular and relational survey models were used (Karasar, 1998). The sample of research was 627 students who were in 5th grade of primary education in randomly selected schools in Eskişehir in the autumn term of 2010 – 2011 academic year. The data were collected by "Individual Information Form", "Critical Reading Scale" and "Visual Reading Test". *Individual Information Form* was developed by the researchers. Questions to determine demographic characteristics of the students were given in this form. *Critical Reading Test* was collected by Ünal (2006) and the Cronbach's alfa value was calculated as .88. In this study the scale's crobach alfa value was calculated as .89. *Visual Reading Test* was devoloped by Çam (2006) and it's KR-20 value was calculated as .93. In this study the test's Cronbach's alfa KR-20 value was calculated as .90. In data analysis, the students' average points were calculated to determine critical reading and visual reading levels, t-tests and variance analysis were used to determine critical reading and visual reading level vary according to demographic variables and the correlation analysis was used to determine the relationship of critical reading and visual reading. At the end of the research it was seen that critical reading and visual reading skills of students were high, both of the skills vary according to some demographic characteristics of students and there is a moderate significant relationship between both of skills.



# **Çalışma Kâğıtlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi\***

## **Investigation of Students' Opinions on the Use of Worksheets in a Measurement and Assessment Course**

Derya ATİK KARA\*\*

Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU\*\*

Anadolu Üniversitesi

### **Öz**

Ölçme ve Değerlendirme dersinde, öğrenme sürecini desteklemek amacıyla yararlanılan çalışma kâğıtlarına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, var olan durumu betimlemeye yönelik nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Ölçme ve Değerlendirme dersini alan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 21 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı-yapilandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış, toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları "çalışma kâğıtlarının öğrenme sürecine katkısı", "çalışma kâğıtlarının kullanımı", "çalışma kâğıdında kullanılan etkinlik türleri", "çalışma kâğıtlarının değerlendirilme durumu" temaları altında sunulmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak öğrencilerin çalışma kâğıtlarının kullanılmasının öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkıları sağladığını, öğrencilerin coğunuğunun ders süresince çalışma kâğıtlarını düzenli olarak kullandığını, farklı türde hazırlanan çalışma kâğıtlarını etkili bulduklarını, çalışma kâğıtlarını öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılmamasının öğrenme ve düzenli çalışma açısından daha etkili olacağını düşündüklerini göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çalışma kâğıdı, ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretim süreci

### **Abstract**

This study was designed as a qualitative study which involved students' opinions regarding worksheets used in the Measurement and Evaluation course. They were enrolled in the Measurement and Evaluation course during the 2011 spring semester. The data were collected through semi-structured interviews, and analyzed through descriptive analysis. Findings were presented under four themes: (1) contribution of the worksheets to the learning process, (2) the use of worksheets, (3) question types used in worksheets and, (4) overall evaluation of worksheets. It was revealed that the use of worksheets had positive effects on students' learning process. The majority of students used worksheets regularly and found them effective. Finally, it was suggested by the students that worksheets should not be used to assess student success so that more effective learning outcomes and more regular study habits are achieved.

**Keywords:** Worksheet, measurement and evaluation, learning-teaching process

\* Bu çalışma, 27-29 Eylül 2012 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi tarafından düzenlenen 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özetleri kitabında yayımlanmıştır.

\*\* Öğr.Gör.Dr. Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi e-mail: dakara@anadolu.edu.tr

\*\*\* Yrd.Doç.Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi e-mail: dilrubak@anadolu.edu.tr

## Giriş

Öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilginin nasıl öğrenildiği kadar, öğrenilen bilginin kalıcılığının sağlanması da oldukça önemlidir. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında ya da hatırlanmasında karşılaşılan güçlükler araştırmacıları öğrenmeyi destekleyici, kolaylaştırıcı ya da sağlayıcı strateji, yöntem, teknik, materyal, araç-gereç gibi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Etkili öğrenme olarak da adlandırılan bu süreci Şahinel (2003:7), öğrencinin dikkatini öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaştırması ve öğrenilecek konuları inceleyerek ilişkiler kurması gibi yollarla öğrenme sürecini yürütmesi olarak tanımlamaktadır. Buna göre etkili öğrenme, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin bir biçimde katılmalarıyla gerçekleşmektedir (Özar, 2013; Kalem ve Fer, 2003; Ün-Açıköz, 2000).

Öğrencilerin, öğrenme sürecinde etkin olabilmelerinde yaparak yaşayarak öğrenme olanaklarının sunulması, bununla birlikte öğrenme sorumluluğunun kazandırılması önemli görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olabilmesi, öncelikle öğretmenin süreci amaca uygun bir biçimde planlayabilmesi ve bu plana göre öğretim hizmetini sunabilmesini gerektirmektedir. Öğretmenin bu süreçteki en önemli yardımcılarından birisi öğretim materyalleridir. Öğretim materyalleri, öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmelerini sağlayan, diğer bir deyişle kalıcı izli öğrenmelerin oluşmasını destekleyen araçlar olarak tanımlanabilir (Yanpar-Yelken, 2011). Birden fazla duyu organına hitap edebilmesi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşısına yardımcı olması, dikkati çekme ve hatırlamayı kolaylaştırması, soyut kavramları somutlaştırmayı (Yanpar-Yelken, 2011; Dahir ve Faize, 2011; Okobia, 2011; Seferoğlu, 2006; Aydın Yılmaz ve Mahiroğlu, 2004) gibi özellikleri, öğretim materyallerini etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesinde önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenme-öğretim sürecinde görsel, işitsel, hem görsel hem de işitsel birçok öğretim materyali kullanılabilmektedir. Bu öğretim materyallerinden biri de çalışma kâğıtlarıdır.

Yanpar-Yelken (2011)'e göre çalışma kâğıtları, bir konunun öğretimi sürecinde öğrencilerin yapacağı etkinlikler için yol gösterici nitelikteki açıklamaları içeren kâğıtlardır. Kurt (2002) çalışma kâğıtlarını, öğrencilerin edindiği bilgileri zihinlerinde kendilerinin oluşturmalarına yardım eden, sınıf ortamında bütün öğrencilerin verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlar olarak tanımlamaktadır. Tan (2008)'a göre de çalışma kâğıtları, soyut kavramları somutlaştıran, öğrencilere yaparak-yasayarak öğrenme olanağı sağlayan ve öğrencilerin bilgiyi ezberlemeden kendi zihinlerinde yapılandırmalarına yardımcı olan bir materyaldir. Kaymakçı (2006) ise çalışma kâğıtlarını, okul içi veya dışında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan ve öğrencilerin bilgiyi, beceriyi ve değerleri kazanmalarına yardımcı olmak için öğretmenler tarafından hazırlanan bir tür basılı öğretim materyali olarak tanımlamaktadır. Yapılan bu tanımlara göre çalışma kâğıtlarının etkili bir öğrenmenin ve öğretimin gerçekleştirilebilmesinde önemli katkılar sağlayan bir yardımcı olduğu söylenebilir.

İlkokul, ortaokul ve lise programlarında da yer alan ve öğrenme-öğretim sürecinde uzun yıllardır kullanılan çalışma kâğıtları, tek başına yeterli olmamakla birlikte, ilgili alanyazına göre, uygun bir biçimde hazırlanıklarında hem öğrenciye hem de öğretmene katkı sağlayan ve hemen hemen her dersin öğrenme-öğretim sürecinde kullanılabilen bir öğretim materyalidir. Çalışma kâğıtlarının öğrenciler açısından sağladığı katkılar arasında öğrenilen bilgileri pekiştirme ve öğrenmelerin kalıcılığını sağlama, konuya ya da derse karşı olumlu tutum geliştirme, öğrenme eksikliklerini giderme, bilginin bireyin kendi zihninde oluşturulmasına yardımcı olma, öğrenme sorumluluğunu kazandırma, güven duygusunu geliştirme, öğrenmeyi eğlenceli ve zevkli kılma, bilimsel becerileri geliştirme gösterilmektedir. Öğretmenler açısından çalışma kâğıtlarının sağladığı katkılar arasında ise; sınıf içinde kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olma, sınıfta yaşanan öğrenme sorunlarının en aza indirgenmesi, öğrencilerin konuya ilgili önbilgilerini belirleme, bireysel farklılıklara uygun olarak bir konunun farklı biçimlerde öğretimini yapabilme, zamanı etkili

kullanma, ödev ve değerlendirme amaçlı olarak kullanma sıralanmaktadır (Atasoy ve Akdeniz, 2006; Demircioğlu ve Atasoy, 2006; Coştu, Karataş ve Ayas, 2003; Kurt ve Akdeniz, 2002; Saka ve Akdeniz, 2001; Johnson, Wadow & Franklin, 1997; Anderson, 1995). Çalışma kâğıtlarının öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkileri bir bütün olarak incelendiğinde bu materyallerin öğretmenler açısından öğrenme-öğretim sürecini daha etkili biçimde gerçekleştirmelerine olanak sağladığı, öğrenciler açısından ise etkili ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Çalışma kâğıtlarının öğrenme-öğretim süreçlerinde etkili biçimde kullanılabilmesi, daha önce de belirtildiği gibi uygun bir biçimde hazırlanması ve uygulanmasıyla olanaklıdır. Yanpar-Yelken (2011) çalışma kâğıtlarının etkili olabilmesinde konuya ilişkin az ve öz bilgi içermesi, bilginin uygun bir biçimde örgütlenmesi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması ve biçimsel düzenlemesine dikkat edilmesinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Bir öğretim materyali olarak çalışma kâğıtları ders içi etkinlik olarak dersin çeşitli aşamalarında kullanılabileceği gibi, ders dışı bir etkinlik olarak (Krombaß ve Harms, 2008) da kullanılabilirler.

Çalışma kâğıtları ile ilgili olarak yanıtlanması gereken bir başka soru ise bu öğretim materyalinden hangi amaçlarla yararlanılacağıdır. Çalışma kâğıtlarının kullanımına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, bu materyallerin çeşitli amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Alanyazına göre kavram ve konu öğretimi, kavram yanılışlarının belirlenmesi ve giderilmesi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun sınıf etkinliklerinin hazırlanması, öğrenci başarısının artırılması, problem çözme becerisinin kazandırılması, geliştirilme, ev ödevi vb. amaçlı etkinlikler çalışma kâğıtlarının kullanım alanları arasında yer almaktadır (Kaymakçı, 2010; Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2010; Akgün, Gönen, Yılmaz, 2005; Kurt ve Akdeniz, 2002; Anderson, 1995).

Sonuç olarak bu özellikleri ile çalışma kâğıtlarının, Göcer (2012)'in de belirttiği gibi, alternatif bir öğrenme aracı olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin özellikleri, öğretilecek olan konunun içeriği ve sahip olunan olanaklar dikkate alınarak uygulanmasının etkililiğini artıracağı söylenebilir. Bu araştırma gerek kuramsal gerekse uygulamalı araştırmalarda çalışma kâğıtlarının etkili öğrenmeyi sağlamadaki katkıları dikkate alınarak, bu materyallerin öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki katkılarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla desenlenmiştir. Araştırmanın genel amacı, Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında yararlanılan çalışma kâğıtlarına yönelik öğrenci görüşlerinin betimlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin çalışma kâğıtlarının öğrenmelerine sağladığı katkılarla ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrenciler çalışma kâğıtlarından nasıl yararlanmaktadır?
- Öğrencilerin çalışma kâğıtlarında kullanılan farklı etkinlik türlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çalışma kâğıtlarının ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılmasına ilişkin görüşleri nedir?

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların öğrenme-öğretim süreçlerinde materyallerin kullanımı konusunda uygulayıcılara yardımcı olması ve aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin daha etkili yürütülebilmesine yönelik oluşturulabilecek etkinliklere de örnek olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmayla aynı zamanda öğretmen adayı olan öğrencilerin, kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmeleri ve sürece ilişkin söz sahibi olmalarının gerek akademik başarıları gerekse öğrenme sorumluluklarını almaları açısından önemli olduğuna dikkat çekilmek istenmiştir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde çalışma kâğıtlarıyla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukla ilk, orta ve lise düzeyinde olduğu, yükseköğretim düzeyinde daha az çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın, çalışma kâğıtlarının yükseköğretim düzeyinde kullanılmasına ve bununla ilgili farklı araştırmalar yapılmasına örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Ölçme ve Değerlendirme dersinde kullanılan çalışma kâğıtlarına yönelik öğrenci görüşlerinin alınmasına dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırma, var olan durumu betimlemeye yönelik nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmaya 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli öğretmenlik eğitimi programlarında Ölçme ve Değerlendirme dersine devam eden 21 öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde öncelikli olarak dersi veren öğretim elemanı tarafından, yapılması planlanan araştırma ile ilgili öğrencilere sözlü açıklama yapılmış ve bu öğrencilerden 21'i araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Araştırmaya katılanların tamamı üçüncü sınıf öğrencisi olup beşi Almanca Öğretmenliği, beşi Okulöncesi Öğretmenliği, üçü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, ikisi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, ikisi Fransızca Öğretmenliği, ikisi İngilizce Öğretmenliği, biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve biri de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında öğrenim görmektedirler.

Çalışma kâğıtlarının Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında kullanılmasının nedeni, araştırmacılar tarafından bir önceki öğretim yılında yürütülen aynı ders kapsamında öğrencilerin dersin amaçlarına ulaşmada ve içeriği anlamada sorun yaşadıklarının gözlenmiş olmasıdır. Öte yandan alanyazındaki çalışmalara bakıldığından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşadıklarını ve konuya ilgili yeterliklere istenilen düzeyde sahip olmadıklarını ortaya koyan araştırma sonuçları ile karşılaşılmıştır (Yavuz, 2011; Adıgüzel, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu sonuçlardan yola çıkılarak, ders kapsamında konuların öğretimi, öğrenci başarısının artırılması, problem çözme becerisinin kazandırılması gibi amaçlara yönelik olarak çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarının özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi Çizelge 1' de sunulmuş, bir örneği ise ekte verilmiştir.

**Çizelge 1**

*Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Çalışma Kâğıtlarının Türü ve Kapsamı*

Çalışma Kâğıtları	İlgili olduğu konu	Yararlanılan etkinlik türleri	Amacı
1	Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Temel Kavramlar	Çengel Bulmaca Kelime Bulmaca Eksik bırakılan tabloyu tamamlama	Ölçme ve Değerlendirme dersinde yer verilen temel kavramların tanımlanması, ilgili özelliklerinin açıklanması ve örneklenirilmesi
2	Eğitimde Ölçülen Özellikler	Amaç alanı ve düzeyinin belirlenmesi	Bilişsel, duyuşsal ve devimsel alana ilişkin verilen farklı amaç ifadelerinin, ilgili olduğu amaç alanı ve düzeyinin belirlenmesi
3	Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler	Spiral Bulmaca Kısa yanıtlı sorular	Konuya ilgili kavramların tanımlanması, örneklenirilmesi ve çeşitli işlem soruları ile uygulama yapılması
4	Ölçme Araçları	Hatalı soruların düzeltilmesi Çıkmış KPSS soruları	Ölçme araçlarının sahip olması gereken özelliklerin tekrar edilmesi ve doğru şekilde kullanılması
5	Durum Belirleme Yaklaşımları	Çengel Bulmaca Çıkmış KPSS soruları	Konuya ilgili kavramların tanımlanması ve örneklenirilmesi
6	Betimleyici İstatistikler	İşlem soruları	Konu kapsamında üzerinde durulan istatistiksel işlemlerin tekrar edilmesi
7	Test Geliştirme	Madde ve test istatistiklerinin hesaplanması Çıkmış KPSS sorular	Konuya ilgili temel kavramların tanımlanması ve örneklenirilmesi, madde ve test istatistiklerinin hesaplanması yönelik tekrar yapılması

Çizelge 1'de türü ve kapsamı açıklanan ve araştırmancın yazarları tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarının, öğrenme amaçlarına ve öğrenciye uygun olmasına, öğrenciye uygulama olanağı sağlamamasına, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan çalışma kâğıtları, ilgili konunun bitiminde öğrencilere dağıtılarak bir sonraki derse kadar tamamlamaları istenmiştir. İzleyen dersin başında öğretim elemanı tarafından öğrencilerle birlikte çalışma kâğıtlarındaki sorular yanıtlanmış, yanıtların tartışılmasına ve öğrencilerin yanlışlarını fark ederek düzeltme yapmalarına olanak sağlanmıştır. Bu materyaller aracılığıyla derste işlenen konuların tekrar edilmesi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlandırdan öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılmamış ve dönem sonu başarı notuna yansıtılmamıştır.

Araştırmancın verilerinin toplanmasında, öğrencilerin görüşlerini derinlemesine belirleyebilmek amacıyla yarı-yapilandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı-yapilandırılmış görüşme formu araştırmada yanıtı aranan sorulara yanıt bulacak şekilde araştırmacılar tarafından düzenlenmiş ve aynı dersi yürütülmekte olan, aynı zamanda nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşüne sunularak forma son hali verilmiştir. Yarı-yapilandırılmış görüşme sorularında çalışma kâğıtlarının öğrenme süreçlerine katkısı öğrencilerin çalışma kâğıtlarından nasıl yararlandığı; hangi tür etkinlikleri tercih ettikleri ve çalışma kâğıtlarının başarı notuna yansıtılması durumu hakkındaki görüşleri ile ilgili bilgi sağlamaya yönelik sorulara yer verilmiş, görüşmeler sırasında sorular yarı-yapilandırılmış görüşme tekniğinin amacına uygun olarak öğrenci yanıtlarına göre genişletilmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler derslerin bitiminden hemen sonra 1-14 Haziran 2012 tarihleri arasında her bir katılımcıyla ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, birinci yazarın yürüttüğü derste kayıtlı olan öğrenciler katılmış, görüşmeler ise ikinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmancın ikinci yazarı Ölçme ve Değerlendirme dersini, ortak hazırlanan içeriğe göre yürütmekte ve derslerinde aynı çalışma kâğıtlarını kullanmaktadır. Görüşmelerin ikinci yazar tarafından gerçekleştirilemesinin nedeni, süreci bilen bir kişi olarak görüşme sürecini araştırmancın amacına uygun bir biçimde gerçekleştirmesine yardımcı olacağı, öte yandan öğrencilerin derse yönelik görüşlerini daha rahat bir biçimde ifade edebilecekleri düşüncesidir. Ancak bu durumun aynı dersi aynı biçimde yürütüyor olmasından kaynaklanabilecek veri körlüğü, yanıtları yönlendirme, yanıtları farklı yorumlama gibi sınırlılıkları (Unluer, 2012) göz önünde bulundurulmuş ve bu amaçla, her bir görüşme sonrasında kayıtlar araştırmacılar tarafından dinlenerek kontrol edilmiş ve bu tür sınırlılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Görüşme sürecinde öncelikle öğretmen adaylarına yazılı bir form aracılığıyla araştırma süreci ve süreçteki haklarına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmancın veri toplama sürecinde katılımcıların izinleri doğrultusunda 386 dakikalık ses kaydı yapılmıştır. Toplanan görüşme verilerinin dökümleri araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve karşılıklı olarak verilerin dökümünün doğruluğu kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2013) çözümlenmiştir. Verilerin analizinde nVivo 8 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle tüm kayıtların dökümü program üzerinde yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından kodlama süreci bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve iki kodlama anahtarı karşılaştırılarak kodlarda uzlaşma sağlanmıştır. Kodlardan temalara ulaşma sürecinde aynı zamanda araştırmada yanıtı aranan sorular dikkate alınmıştır. Tüm bu çalışmaların sonunda toplam dört tema ve bunlara bağlı 12 alt tema oluşturulmuştur. Tema ve alt temaların uygunluğunun belirlenmesinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında görüşü alınan öğretim üyesinden yararlanılmış ve alınan dönütler doğrultusunda temalara son biçimi verilmiştir. Araştırmancın bulguları bu temalar çerçevesinde yazılmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılarından yararlanılmıştır. Doğrudan alıntılar, öğrencilerin izinleri doğrultusunda kendi isimleri ile belirtilmiş, yalnızca bir öğrenci için kendi isteği doğrultusunda takma isim kullanılmıştır.

Çalışma kâğıtlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkısının incelendiği bu araştırma, Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında ve 21 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler çerçevesinde irdelenmiştir. Araştırmancın inandırıcılığını sağlamak amacıyla

toplanan verilerin araştırma sorularına yanıt verme düzeyi araştırmacılar tarafından düzenli olarak kontrol edilmiş ve süreçte uzman görüşünden yararlanılmıştır. Görüşme dökümlerinde sürece yönelik ayrıntılı betimlemelerin ve öğrencilerin geçirdiği yaşantılara ilişkin örneklerin varlığı aranmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacıların üstlendiği roller açıklanmış ve sınırlılıkları tartışılmış, her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular kendi içinde karşılaştırılarak yorumlanmış, bulguların sunumunda doğrudan alıntılar yer verilmiştir. Tüm ham ve analiz sürecinde elde edilen veriler saklanmıştır. Etik açıdan katılımcıların tümü araştırma konusunda bilgilendirilerek hem yazılı hem de sözlü izinleri alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma sorularına paralel olarak “çalışma kâğıtlarının öğrenme sürecine katkısı”, “çalışma kâğıtlarının kullanımı”, “çalışma kâğıdında kullanılan etkinlik türleri”, “çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesi” temaları altında sunulmuştur.

### *Çalışma Kâğıtlarının Öğrenme Sürecine Katkısı*

Ölçme ve Değerlendirme dersinde yararlanılan çalışma kâğıtlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesine çalışılan bu araştırmada öğrencilerin tamamı çalışma kâğıtlarının öğrenme sürecine olumlu şekilde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, çalışma kâğıtlarının öğrenme sürecine olan katkısına ilişkin görüşleri “işlenen konuların tekrar edilmesini sağlamak”, “çalışmaya yönlendirme”, “öğrenme sürecini kolaylaşturma”, “öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak”, “uygulama yapmayı sağlayacak örnekler görme” ve “öğrendiklerinin doğruluğunu kontrol etme” alt temaları altında toplanmıştır. Bu alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Çalışma kâğıtlarının öğrenme süreci üzerindeki katkıları arasında en fazla konuların tekrar edilmesini sağlamak vurgulanmıştır. Öğrencilerden Pırıl bu konudaki görüşünü, “*Çalışma kâğıtlarını yapabilmem için konuya hakim olmam gerekiyor. O yüzden genel bir tekrar yapıyorum, kâğıtları çözmeden çalışmadan önce. Tekrar çok yararlı oluyor. Takıldığım yerlere tekrar dönüp bakıyorum. Anlamadığım kısımlar olsuno çalışma kâğıdında. Yine notlarımı bakıyorum.*” sözleri ile açıklamıştır. Sabiha ise, çalışma kâğıtlarının kullanımında tekrar yapılmasıının yararına vurgu yaparak konuya ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Hepsinin tamamina bakmasam da neymiş merak ettiğim bir kısmını dolduruyodum. ... Sonra sınıfı geldiğimizde ee ya ben bunların hepsini tamamlamamışım hoca gelecek şimdi modunda tek tek göz gezdirip özellikle ders öncesi konulara bakmış oluyosunuz. Neymiş ne değilmiş bakıp tekrar biz özellikle şey yapıyoduk arkadaşlarla karşılaşır, onyediyi ne yaptım, onbir ne oldu, on ne oldu falan derken zaten ders öncesi yapıyordu ee ayrıca Derya hoca geldiğinde yapamadığınız var mı bi bakalım, baştan çözelim diye o da çözüyo. Bu ne oluyo ders öncesi iki tekrar... etkili olduğunu düşünüyorum.”*

Öğrencilerin görüşlerine göre çalışma kâğıtlarının sağladığı katkılardan biri de kendilerini çalışmaya yönlendirdiği ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığı yönündedir. Örneğin Fazilet çalışma kâğıtlarının ders dışında da derse zaman ayırmayı sağladığını “*ekstra çalışma kâğıdı demek senin ekstra zaman harcaman demektir. Bu da ders dışında evde, yurtta çalışabileceğin, kendin uygulama yapabileceğin şeylerdir.*” sözleri ile belirtirken; Elif ise “*hani konunun böyle ipucu noktaları olur ya, problem çözmede de olduğu gibi ipucu noktaları olduğu için beynimize daha iyi oturmasını sağladı*” sözleri ile çalışma kâğıtlarının öğrenme sürecindeki katkısını belirtmiştir.

Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama ve uygulama yapmayı sağlayacak örnekler görme, çalışma kâğıtlarının kullanımının sağladığı diğer katkıları arasında görülmektedir. Örneğin Çimen “*sadece okuduğumuz zaman ya da işlediğimiz zaman teorik olarak bahsediyoruz doğal olarak çok fazla kavrayamayabiliyoruz ama öňümüze bir alıştırma sorusu geldiğinde ne olduğuna açıp baktığımızda bile bize bişey katmış oluyor.*” görüşü ile uygulama yapmanın önemine dikkat çekmektedir. Burcu ise “*konuya ilişkin birçok örnek görmüş oluyoruz çalışma kâğıtlarında, daha iyi anlıyoruz*” görüşü ile çalışma

kâğıtlarındaki alıştırmaların farklı örnekler görmelerini sağladığını belirtmiştir. Çalışma kâğıdı kullanımının öğrendiklerinin akılda kalıcılığını sağladığını belirten Yasemin ise bu görüşünü, çalışma kâğıtlarını dersten önce doldurma durumuna göre kıyaslayarak "*Yaptıklarım oldu ve yaptıklarım da daha başarılı olduğumu da gördüm. Hani yapmadıklarım sanki daha havada kaldı. Hazırlayıp da gittiklerim hani ya konuya hâkim oluyosun. Sınıfta çözüldüğünde de o an çözülüyor ve aklında kaliyo yani bi daha tekrar bakmana gerek kalmıyor.*" sözleri ile belirtmiştir.

Çalışma kâğıtlarının sağladığı bir diğer katkı ise öğrenciler tarafından öğrendiklerinin doğruluğunu kontrol etme olanağı olarak belirtilmiştir. Mürüvvet bu katkıya yönelik görüşünü "*Yanlış yaparsam derste cevaplandırıldığı için bak burda yanlış yapmışım şundan dolayı yanlış yapmışım. Geri dönüp de bunlara bakabiliyorum çalışma kâğıtları sayesinde.*" sözleriyle açıklamıştır.

### **Çalışma Kâğıtlarının Kullanımı**

Öğrencilerden 19'u çalışma kâğıtlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri haricinde tamamı çalışmalarını ders öncesinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ders öncesinde çalışma kâğıtlarını kullanan öğrencilerden 15'i çalışma kâğıtlarını düzenli şekilde kullandıklarını belirtirken, geri kalani düzenli kullanmadıklarını dile getirmiştirlerdir. Öğrencilerden sadece ikisi ise çalışma kâğıtlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma kâğıtlarını düzenli olarak kullanan öğrenciler genel olarak materyalleri verildiği dersten hemen sonra ya da sonraki dersten önce konuları tekrar ederek yaptıkları ve derste öğretim elemanı ile birlikte tekrar ederek yanlışlarını düzelttikleri ve eksiklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Çalışma kâğıtlarını düzenli bir şekilde kullandığını belirten Fazilet bu görüşünü "*düzenli olarak yaptığım için belki de faydasını gördüm çünkü sürekli tekrar içindeydik. Dönüşümlü olarak sürekli bilgiler kafamda yerleşmiş oldu.*" sözleriyle açıklarken; dersten hemen sonra çalışma kâğıtlarını doldurmayı tercih eden Tanju ise çalışma kâğıtlarını kullanma şeklini "*Dersten çıktıktan sonra bunları çözüduğumde direk sıcak sıcak dersin üzerinden geçmiş oldum. Daha sonra ders öncesinde de şöyle 5-10 dakika bakarak geçen haftanın özettini yapmış olduk.*" biçiminde açıklamıştır. Çisel ise kendi başına çalışıktan sonra konuya ilgili eksiklerini sınıfta tamamladığını "*kâğıtları açıyordu, neredeydi bu hatırlıyorum falan... zaten en sonunda Derya hocaya gelip 'hocam bulamadım ne bu?' Zaten bir sonraki haftaya o çalışma kâğıtları sınıfta Derya hoca belli bir süre ayıriyor sınıfta 10-15 dakika falan yanlış hatırlamıyorum. O şekilde onları da tekrar ediyorduk, yapıyorduk hani yapamayan olduysa diye*" sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerden çalışma kâğıtlarını düzenli olarak kullanmayanlar ise, bu durumu etkinliğe zaman ayıramama, dönemin sonuna bırakıp sınav için kullanma ve devamsızlık yapma olarak açıklamışlardır. Çalışma kâğıtlarını düzenli bir şekilde kullanmadığını belirten Esin bu durumu "*Aslında çözüduğumuz onlarla uğraştığımız zaman daha bir zevkli hale geliyordu ders ve biraz bu dönem yoğun olmasından kaynaklanıyor ve tek sınava indirildi, ödev konuldu bir de bununla mı uğraşacağız hani yaparız derste hallederiz diyerek boşladık.*" görüşü ile açıklamıştır. Saniye ise "*Ben cuma sabahтан aldım yaptım dersten önce... o hafta giremediysem daha sonraki haftalara sarkıyodu... Hani hep şeye sakladım sınavdan önceye yaparım. Hani sınav günü bir tekrar olur, hazırlık olur diye de bazen yapmadım ama hani cevaplarını üzerine yapmak yerine başka bir kâğıda yapıp hani onları boş bırakıtm ki sınavda çözebiliyim.*" görüşü ile çalışma kâğıtlarını neden düzenli bir biçimde kullanmadığını açıklamıştır.

### **Çalışma Kâğıtlarında Kullanılan Etkinlik Türleri**

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarında kullanılan etkinlik türlerinin etkililiğine yönelik görüşlerine bakıldığından tüm etkinlik türleri etkili bulunmakla birlikte, özellikle bulmacaların ve çoktan seçmeli testlerin tercih edildiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin tamamı çalışma kâğıtlarında yer verilen farklı bulmaca türlerinin etkili olduğunu belirtirken, bir öğrenci etkili olmakla birlikte çok zaman gerektirdiğini ifade etmiştir. Bulmacaları etkili bulan öğrenciler bu görüşlerini bulmacaların daha eğlenceli, farklı, ilgi çekici oluşu ve ödev gibi algılanmaması ile ilişkilendirmiştirlerdir. Bunun yanı sıra bulmaca kullanım konuların tekrar edilmesi, üzerinde düşünmeyi sağlaması ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlaması ile de ilişkilendirilmiştir.

Hacer bulmacaların kullanımı ile ilgili görüşünü “*Bulmaca şeklinde olması keyifliydi bir kere, onu çözmeye çalışırken ödev ya da ders çalışıyorum gibi olmadı.*” sözleriyle açıklarken; Fazilet akılda kalıcı olmasını sağladığını da “*Yazarak çalışmayı da sevdiğim için bulmaca bana oyun gibi geliyordu, zaten oyun amaçlı. Hem çalışıyordum hem aklımda kaliyordu*” görüşü ile açıklamıştır. Çisel ise bulmacaların düşünmesini sağladığını “*Sözel bir ifade kullanıyor ve o sözel ifadenin karşılığını o boşluklara siğdırman gerekiyor. Düşünüyorsun ne olabilir, olmuyor başka bir bulman gerekiyor... yani sürekli tekrar ediyor beyin yani oldukça iyiydi.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin en fazla tercih ettiği diğer etkinlik türü çoktan seçmeli testlerdir. Bu tür soruları etkili bulmalarının nedenleri ise soruların önceki yıllarda çıkışmış KPSS sorularından oluşması, soru örneklerine yer verilmesi sınava hazırlık açısından yararlı olacağı biçiminde sıralanmaktadır. Burçak çoktan seçmeli testlerinin kullanımına ilişkin görüşünü “*test kısmı bizi ilgilendiren kısım KPSS de önemli olduğu için o daha iyi geldiğini düşünüyorum*” sözleriyle açıklamıştır. Saniye ise sınava hazırlık yapıldığına dikkat çekerek “*KPSS’de ölçme değerlendirme nedir ne tarz sorular çıkıyor, onu görmem hani 3. sınıf olduğum için seneye kursta da bana yardımçı olacak.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Çoktan seçmeli testlerin etkili olmadığını düşünen Sabiha ise bu durumu “*KPSS soruları ilk verildiğinde oof süper ya sorular veriliyo falan olmuştuk. Sonra arkadaşlar arasında söyle bi söylenti dolaştı; ‘sınavda çıkacak mıymış bu sorular’, ‘yok çıkmayacakmış aman bakmayalım o zaman’.*” Öğrenci hep sınav odaklı çalıştığı için birçok kişi testi yapıp geçmiştir ve aklında kaldığını düşünmüyorum.” sözleriyle açıklamıştır. Çalışma kâğıtlarında kullanılan diğer soru türleri kısa yanıtlı ve işlem sorularıdır. Öğrencilerden dokuzu bu tür soruların etkili olduğunu ifade etmiştir. Beş öğrenci kısa yanıtlı soruları, yanıtlanması kolay oluşu ve konulara ilişkin tekrar yapmayı sağladığı gereklisiyle etkili bulurken; dört öğrenci ise işlem sorularının uygulama yapmayı sağlaması ve problem çözmekten keyif almaları nedeniyle tercih ettikleri görülmüştür. Örneğin kısa yanıtlı soruların etkili olduğunu ifade eden Hacer “*konunun geneliyle ilgili bilgi edindim*” sözleriyle kendisine sağladığı katkıyı açıklamıştır. İşlem sorularının uygulama yapmayı sağladığı için etkili olduğunu savunan dört öğrencinin ise genel olarak problem çözmeyi de sevdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerden Harun işlem sorularının daha fazla kullanıldığı çalışma kâğıtları ile ilgili “*6 ve 7. çalışmalar hesaplamaya yönelik olduğu için benim için daha güzel ve daha eğlenceli geldi.*” şeklinde görüş belirtirken; Burcu ise benzer şekilde problem çözmeyi sevdiği için bu tür soruların etkili olduğunu “*onları çözmeyi daha çok seviyorum.*” sözleriyle açıklamıştır

Mürüvvet ise farklı soru türlerini içeren tüm çalışma kâğıtlarının ilgi çekici olduğunu “*İnsan merak ediyor. Bir sonraki etkinlik kâğıdı ne olacak? Bulmaca vermiş. Bir sonraki etkinlik kâğıdında ‘Aaa tablolardır! Üçüncü ne olabilir?’ diye merak uyandırdı.*” sözleriyle ifade etmiştir.

### **Çalışma Kâğıtlarının Değerlendirilmeye Alınma Durumu**

Araştırma kapsamında çalışma kâğıtları Ölçme ve Değerlendirme dersini desteklemek amacıyla kullanılmış ve öğrencilerin başarı notuna bir puan olarak etkisi olmamıştır. Bu uygulamadan yola çıkılarak öğrencilere çalışma kâğıtlarının değerlendirmeye alınma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarının değerlendirmeye alınma durumuna ilişkin görüşlerine bakıldığından 12’si sınıf içi etkinliklerde kullanılması ve puan verilmemesinin etkili olduğu ve değerlendirme amaçlı kullanılması gerektiğini belirtirken; diğer öğrenciler değerlendirmeye alınmasının öğrenme ve düzenli çalışma açısından daha etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Çalışma kâğıtlarının derste kullanım biçiminin uygun olduğu ve değerlendirmeye alınması gerekmediğini düşünen öğrenciler bu düşüncelerini öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip olmaları gereği, materyallerin çalışma amaçlı olması, not için yapılmasıının etkili olmayacağı ve ödev yapmak zorunda kalmaktan rahatsız oldukları şeklinde gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesinin daha etkili olacağını vurgulayan Tuba bu görüşünü “*sinif içinde değerlendiriliyo. Öğrenci de kendini değerlendiriyor. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi daha etkili nottan... Onların toplamında size işte ne biliyim vize yerine gelecek falan şeklinde olursa öğrencilerde bi gerginlik olacak. Onun yerine öğrencinin kendi sorumluluğunu bilip evde yapıp o şekilde derste şey yapması daha doğru bence. Diğer türlü öğrenmeye yönelik değil de hani quizlerden şu kadar not alayım bu kadar not alayım diye hani nota*

*yönelik olacak çünkü.”* sözleriyle açıklarken, benzer şekilde Fazilet de zorunluluğun öğrenme sürecinin niteliğini etkileyeceğini vurgulayarak, öğrencinin sorumluluk alması gerektiğine dikkat çekmiş ve görüşünü “*değerlendirmeye kesinlikle alınmamalı bence. Çünkü bu sefer zoraki bir çalışma olacak, birbirinden geçirmeler artacak, öğrenci asla kendisi yapmayacak, bir ders öncesinde bir sınıf diğer sınıfın notlarını alıp geçirecek o yüzden not olmasın... Ben severek yaptığım için severek yapmak isterim, not vereceği için yapmak istemem.* Çünkü zaten o sorumluluğa sahip olan insan not olsa da olmasa da bir şekilde bunları takip eder ve yapar diye düşünüyorum.” sözleriyle açıklamıştır. Çalışma kâğıtlarının başarı notuna etki etmemesi gerektiğini savunan öğrencilerden beşi ise not verildiğinde herkesin çalışmaları yapmak zorunda kalacağını kabul etmekle birlikte öğrenme üzerinde çok etkili olmayacağı savunduğu görülmüştür. Bu görüşü savunan Mürüvvet öğrencilerin not alacakları durumdaki nasıl davranışlarına ilişkin görüşünü “*benim yapacağım varsa yapmayıacağım gelir. Zorundayım ya sabah ders var. Gece iki de üçte yaparsın ne kadar etkili olur tartışılır, neyi öğretirim tartışılır. Arkadaşından geçirip geçirmede tartışılır.*” sözleriyle örneklerdirken; Sabiha ise değerlendirmemesi gerektiğini ancak, öğrencileri çalışma kâğıtlarını yapmaya yönlendirmek için önlem almabileceğini “*bir kaç tane sınımda çıkarsa öğrenci zaten onu kendisi öğrenmek için, etkili bir şekilde düzenli olarak yapacaktır.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Çalışma kâğıtlarının değerlendirme amaçlı kullanılması gerektiğini belirten yedi öğrenci yarısından azı ise bu görüşlerini not verilmesinin öğrenciyi güdüleyeceği, çalışmanın daha fazla ciddiye alınacağı, not kaygısının tüm çalışma kâğıtlarının yapılmasını sağlayacağı ve ödevini yapanın ödüllendirilmesi gerektiği biçiminde açıklamışlardır. Çalışma kâğıtları için portfolyo değerlendirme kullanılabileceğini belirten Tanju, görüşünü “*not verilmemiş sürece öğrenciler bir şeyin üzerine gitmezler önemsemezler, nasıl olsa not verilmiyor diye. Ucunda not olursa biraz daha dikkat çekeceğini düşünüyorum.*” söyleyerek açıklamıştır. Piril ise not verildiğinde öğrencilerin ödevi yapacağını savunarak “*Yapana hani ödüll olara bir not falan olabilir bi ödev notu olabilir ... Yapmayanlar da onu bir not alabilmek için yapacaktır diye düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Değerlendirme yapılması gerektiğini belirten Esin ise bu durumun yaratacağı olumsuz durumlarda yaratabileceğini ancak, yine de etkili olacağını “*yararı olur bence zorlayarak da olsa yapıldığı için bir şeyler kalır akılda diye düşünüyorum ya da tekrar edilecek mecbur olduğu için edilecek. Tabi başkalarından ulyanlık yapıp geçirmeler olmazsa mutlaka olur ama soruları çözerken tekrar edecek şöyle bir notlarına bakacak herkes bence yararı olacaktır.*” görüşü ile belirtmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Öğrenme-öğretimde süreçlerinde çalışma kâğıtlarının kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin betimlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, genel olarak öğrencilerin çalışma kâğıtlarının kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ölçme ve Değerlendirme dersinde kullanılan çalışma kâğıtlarının, öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağladığını belirten öğrenciler bu katkıyı çalışma kâğıtlarının konuların tekrar edilmesini sağlama, çalışmaya yönlendirme, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama, öğrenilen konuya ilgili farklı örnekler görmelerini sağlama ve öğrendiklerinin doğruluğunu kontrol etme açısından ele almışlardır. Konuya ilgili alanyazın incelendiğinde çalışma kâğıtlarının, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu belirten sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin, Ormancı ve Şaşmaz-Ören (2010), sınıf öğretmeni adaylarının çalışma kâğıtlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında çalışma kâğıtlarının öğrenilen bilgilerin tekrar edilerek pekiştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Akgün ve Gönen (2004) kavram yanılgılarını ve öğrenme eksikliklerini belirleme ve gidermede çalışma yapraklarının uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, çalışma kâğıtlarının öğrencileri çalışmaya yönlendirmede önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Artun (2009), kavram öğretimine yönelik geliştirilen bir öğretim materyalinin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, çalışma yaprağının da arasında yer aldığı üç öğretim materyalinin öğrenmelerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kaymakçı (2010) tarafından sosyal bilgiler ve Göçer (2012) tarafından Türkçe öğretimine yönelik çalışma kâğıtlarının kullanıldığı her iki araştırmada çalışma kâğıtlarının öğrenmenin kalıcılığını sağladığı görülmüştür. Bu araştırmaların yanı sıra Tan (2008), Atasoy, Akdeniz ve Başkan (2007), Krombaş ve Harms (2008), Kösa (2010) ve Demircioğlu ve Atasoy (2006) da

çalışma kâğıtlarının öğrenme sorumluluğunu artırdığı, dersin daha zevkli işlendiği ve böylece derse olan ilgiyi artırdığı, öğrenmelerdeki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olduğu biçiminde sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı katılımcılarla farklı düzeylerde ve derslerde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarının, bu araştırmancın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre çalışma kâğıtları, etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmada incelenen bir diğer konu çalışma kâğıtlarının kullanımıyla ilgiliydi. Bu konuda öğrencilerin çoğunluğunun çalışma kâğıtlarını düzenli şekilde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç öğrenciler tarafından çalışma kâğıtlarının öğrenmeleri üzerinde etkili bulma nedenleriyle doğrudan ilişkili görülmektedir. Diğer bir deyişle, çalışma kâğıtlarının öğrenme üzerindeki etkisinin bu materyallerin düzenli biçimde yapılmasını sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Tan (2008)'nın araştırmasında öğrencilerin çalışma kâğıtları kullandıklarında daha çabuk ögrencilikleri ve derslere aktif olarak katılmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, çalışma kâğıtlarının öğrenme sürecine sağladığı yararın öğrencilerin çalışma kâğıtlarını kullanma ve derse katılmaya yönelik isteklerini artırdığı şeklinde düşünülebilir. Çalışma kâğıtlarında kullanılan etkinlik türlerinin etkililiğine yönelik sonuçlara bakıldığından ise tüm soru türleri etkili bulunmakla birlikte bulmaca ve çoktan seçmeli testlerin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Bulmacaların tercih edilme nedeninin öğrencilere farklı, ilgi çekici gelmiş olmasıdır. Nitekim ilgili alanyazında da çalışma kâğıtlarının öğrenciler tarafından tercih edilme nedenleri arasında ilgi çekici olması, eğlenceli görülmesi yer almaktadır (Tan, 2008; Atasoy, Akdeniz ve Başkan, 2007). Öte yandan çoktan seçmeli testlerin tercih edilme nedeni ise, öğrencilerin kendilerinin de açıkça belirttiği gibi KPSS sınavına bir hazırlık olarak düşünülmesiyle ilişkilendirilmektedir. Araştırmacıların derslerdeki gözlemleri, öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri informal görüşmeler, öte yandan Atik Kara (2012) ve Taşkin ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğrencilerin KPSS'de işlerine yarayacak çalışmalara önem verdikleri sonuçlarını destekler niteliktir.

Araştırmada son olarak çalışma kâğıtlarının öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla kullanılmasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu, bu materyallerin değerlendirme amaçlı olarak kullanılmaması gerektiği görüşündedirler. Öğrenciler, bu süreci kendi öğrenme sorumlulukları olarak ele almakta ve bu materyallerin çalışma amaçlı kullanıldığı için değerlendirmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Nitekim Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007), eğitim fakültelerinde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğrenci görüşlerine başvurdukları araştırmalarında ulaştıkları sonuçlardan biri de eğitim programlarının nota dayalı olmaması gerektiği görüşüdür. Bu durum öğrencilerin not kaygısı taşımadıklarında daha rahat ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu araştırmada az da olsa derse yönelik bir çalışma yapılması için not verilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerle de karşılaşılmıştır. Bu farklılığın öğrencilerin öğrenme sürecine bakış açılıyla ya da öğrenme sürecinden beklenileriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kâğıtlarının Ölçme ve Değerlendirme dersinde öğrencilerin öğrenmelerine katkısının incelendiği bu araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre çalışma kâğıtlarının araştırmaya katılan öğrenciler tarafından işlenen konuların tekrar edilmesini sağlama, çalışmaya yönlendirme, öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama gibi çeşitli açılardan kendi öğrenmeleri üzerinde olumlu katkıları olduğu, çeşitli etkinlik türlerini içermesi açısından farklı ve ilgi çekici görüldüğü ve çoğunlukla derse hazırlık sürecinde düzenli olarak çalışıldığı söylenebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak öğrenmeyi destekleyici bir işlev sahip olan çalışma kâğıtlarının özellikle içeriğin öğrenciler tarafından güç bulunduğu derslerde kullanılması önerilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alma ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde söz sahibi olma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak öğrenme süreçlerinde öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını sağlayacak etkinlikler düzenlenenebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenmelerini etkili kilmaya yönelik farklı çalışma kâğıtları tasarlanaarak etkileri incelenebilir. Öte yandan çalışma kâğıtlarının öğrenmeler üzerindeki kalıcılığını belirleme ya da etkililiğini belirlemeye yönelik uzun süreli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## Kaynakça

- Açıköz, Ü. K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretim*. İzmir.
- Adıguzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirmeye çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık VI(II)*, 89-110. 22.05.2011 tarihinde [efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_VI/aralik/2009A\\_06\\_a\\_adiguzel.pdf](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/aralik/2009A_06_a_adiguzel.pdf) adresinden alınmıştır.
- Akgün, A. ve Gönen, S. (2004). Çözüm ve fiziksel değişim ilişkisi konusundaki kavram yanılışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde çalışma yapraklarının önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(10), 22-37. 03.10.2012 tarihinde [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) adresinden alınmıştır.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımının yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanılışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28,1-8.
- Anderson, A. (1995). Creative use of worksheets: Lessons my daughter taught me. *Teaching Children Mathematics*, 2, 72-79. . 25.06.2012 tarihinde <http://www.researchgate.net> adresinden alınmıştır.
- Artun, H. (2009). *Difüzyon ve osmoz kavramlarına yönelik 5e modeline uygun öğretim materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Atasoy, Ş., Akdeniz, A. R. ve Başkan, Z. (2007). Çalışma yapraklarının öğrenme sürecine katkıları yönünden değerlendirilmesi, *EDU7*, 2(2).
- Atik Kara, D. (2012). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın Y, Z. ve Mahiroğlu, A. (2004). Dil bilgisi öğretiminde yeni geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1), 109-123.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179. 02.04.2011 tarihinde <http://uvt.ulakbim.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Coştu, B., Karatas, Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 33-48. 03.10.2012 tarihinde <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Dahar, A., M. & Faize, A., F. (2011). Effect of the availability and the use of instructional material on academic performance of students in Punjab (Pakistan).. 11. 03.10.2012 tarihinde [www.middleeasterneconomicsandfinance.com](http://middleeasterneconomicsandfinance.com) adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, H. ve Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapraklarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-79. 28.06.2012 tarihinde <http://befjournal.com.tr/index.php/dergi> adresinden alınmıştır.
- Gelbal, S. ve Kelecioglu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşıtlıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

- Göçer, A. (2012). Türkçe öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılmasına yönelik aday öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 8(32), 155-170. 03.10.2012 tarihinde <http://web.a.ebscohost.com> adresinden alınmıştır.
- Johnson, D. M., Wardlow, G. W. & Franklin, T. D. (1997). Hands-on activities versus worksheets in reinforcing physical science principles: Effects on student achievement and attitude. *Journal of Agricultural Education*, 38(3), 9-17. 08.01.2013 tarihinde <http://www.jae-online.org> adresinden alınmıştır.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3(2), 433-461.
- Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapraklarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaymakçı, S. (2006). *Tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşleri*. Yayınlananmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Üniversitesi, Trabzon.
- Kösa, T. (2010). Dik izdüşümü ünitesine yönelik geliştirilen çalışma yapraklarının uygulanabilirliğinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy-NWSA*, 5(3), 820-838. 11.01.2013 tarihinde [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com) adresinden alınmıştır.
- Krombaß, A. & Harms, U. (2008). Acquiring knowledge about biodiversity in a museum –are worksheet effective?. *Journal of Biological Education*, 42(4), 157-163. 08.01.2013 tarihinde <http://www.tandfonline.com> adresinden alınmıştır.
- Kurt, Ş. (2002). *Fizik öğretiminde bütünlükleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yapraklarının geliştirilmesi*, Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kurt, Ş., Akdeniz, A.R. (2002). Fizik öğretiminde enerji konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının uygulanması, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara. 03.10.2012 tarihinde [http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t126d.pdf](http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t126d.pdf) adresinden alınmıştır.
- Okobia, E., O. (2011). Availability and teachers' use of instructional materials and resources in the implementation of social studies in junior secondary schools in Edo State, Nigeria. *Review Of European Studies*, 3(2). 03.10.2012 tarihinde <http://www.ccsenet.org> adresinden alınmıştır.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ören, F. (2010). Çalışma yapraklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* Antalya-Turkey.
- Özar, M. (2013). Öğrenme öğrenende gerçekleşir: Yeni nesil eğitim uzmanı. *Turkish Journal of Education*, 2(1). 08.02.2014 tarihinde <http://www.turje.org> adresinden alınmıştır.
- Saka, A. ve Akdeniz, A.R., (2001). Biyoloji öğretmenlerine çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma becerileri kazandırmak için bir yaklaşım. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 176-182. 03.10.2012 tarihinde [http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t29d.pdf](http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t29d.pdf) adresinden alınmıştır.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahinel, M. (2005). *Etkin öğrenme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlananmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taşkın Ş. Ç. ve Haciomeroglu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(II), 165-174. 03.10.2012 tarihinde <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden alınmıştır.

- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *Qualitative Report*. 17(29). 13.04.2014 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=EJ981455> adresinden alınmıştır.
- Yanpar-Yelken, Y. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B., (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215. 04.10.2011 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000002928> adresinden alınmıştır.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### **Investigation of Students' Opinions on the Use of Worksheets in a Measurement and Assessment Course**

The way knowledge is acquired, the way its persistence is ensured and the nature of the learning medium are all important issues during the learning process. Referred to as effective learning, this process essentially involves providing opportunities for learning through experience in order for students to be active during the learning process. In this regard, in order for students to be active during the learning process, teachers should design and plan the learning process in accordance with the relevant learning goals. One of the most important tools teachers can use during this process is teaching materials. As mentioned in the literature, teaching materials can facilitate the effective learning process through their affordances such as appealing to more than one sense, meeting the individual needs of students, and facilitating the coverage of key issues. To reach the goals of effective teaching, various tools are used such as audio, visual and audio-visual materials. Worksheets are among these teaching materials.

Worksheets are defined as the guiding materials for students to perform relevant activities. They can help students to create knowledge in their minds, participate in the learning process, conceptualize the abstract notions and enjoy an experiential learning atmosphere. According to research, worksheets –when designed appropriately- can contribute to both students and teachers, and they can be used in almost all courses.

After revisiting the contribution of worksheets to effective learning, the current study was designed to explore students' opinions regarding the impact of these materials on their self-learning. The main purpose was to describe the students' views on the use and effectiveness of worksheets in teaching and learning. In accordance with this main purpose several issues were investigated such as students' views on the contribution of worksheets to learning process, their views on the effectiveness of various types of questions and activities used in worksheets, and their way of using such materials. Findings are expected to guide practitioners who wish to increase their teaching effectiveness as well as those who wish to design more effective activities in teaching profession courses. Finally, it is regarded important that student reflect on their learning processes and control their own learning so that they take responsibility regarding their academic development.

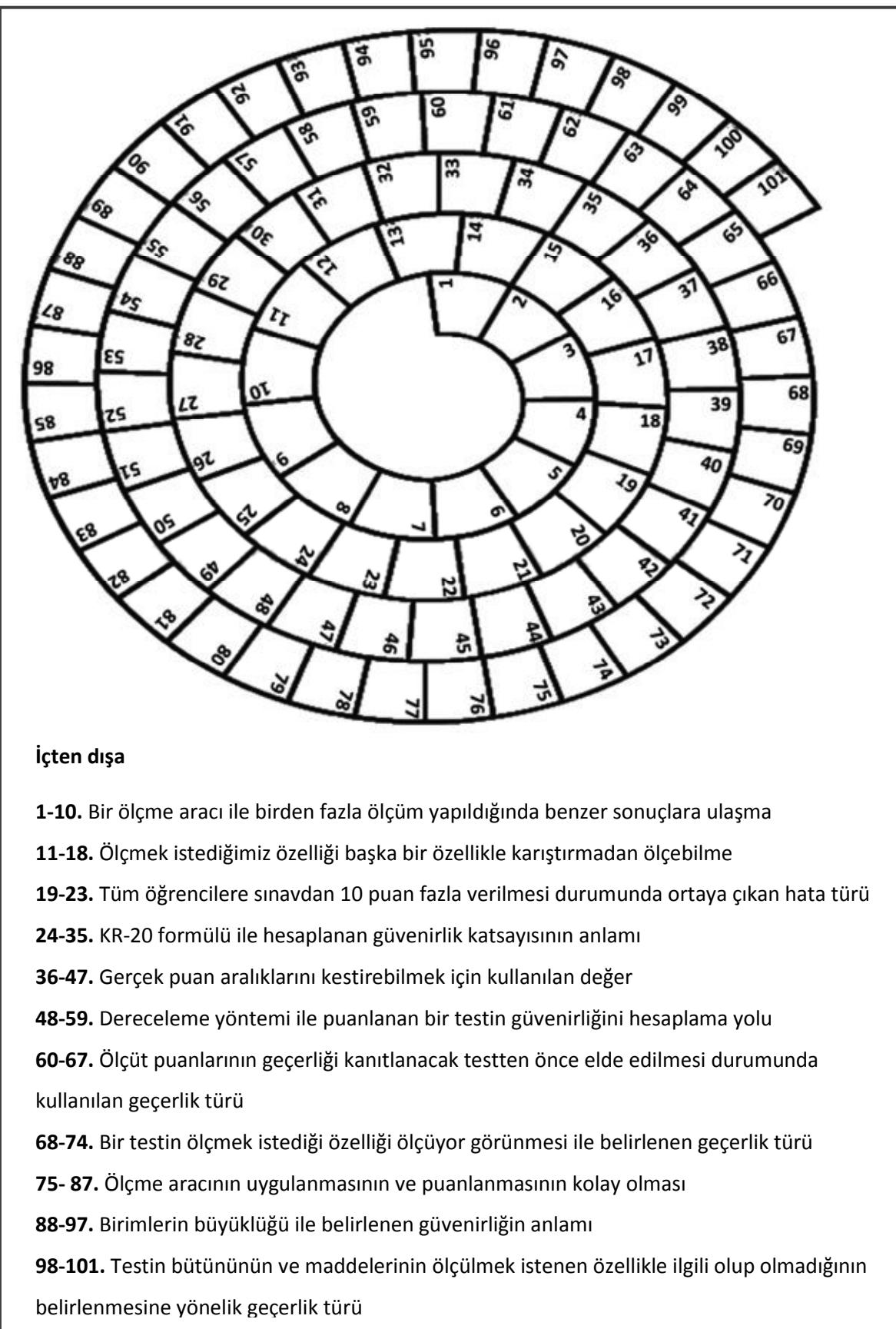
This study was designed as a qualitative study which involved students' opinions regarding worksheets used in the Measurement and Evaluation course. Twenty one students participated in the study voluntarily. They were enrolled in the Measurement and Evaluation course during the 2011

spring semester. The reason for choosing this course was that an investigation in the previous year revealed that the course purposes was not achieved properly and that the students could not understand the contents effectively. In addition, such an ineffectiveness was reported in the local literature. Thus, seven different worksheets containing crossword puzzles, spiral puzzles, filling in the blanks, multiple-choice questions and open-ended questions were prepared and administered. Worksheets were prepared by the researchers, and special attention was paid to ensure that they conformed to relevant learning outcomes and student needs. Moreover, they were aimed to provide opportunities for students to self-study. So, they were prepared as clear and understandable as possible.

Worksheets were administered to the students at the end of relevant course chapters. Students were asked to study the worksheets till the next class. At the beginning of the next class, the instructor and the students answered the questions on the worksheets together. In addition, extensive discussion opportunities were provided to students so that they can correct their wrong answers. It was not compulsory for students to study the worksheets and bring them back to the class in the following week. In addition, since the material was intended to supplement the subject matter, it was not used while grading students.

The data were collected through semi-structured interviews, and analyzed through descriptive analysis. Findings were presented under four themes: (1) contribution of the worksheets to the learning process, (2) the use of worksheets, (3) question types used in worksheets and, (4) overall evaluation of worksheets. It was revealed that the use of worksheets had positive effects on students' learning process. The majority of students used worksheets regularly and found them effective. Finally, it was suggested by the students that worksheets should not be used to assess student success so that more effective learning outcomes and more regular study habits are achieved.

## EK-1 Ölçme Araçlarının Sahip Olması Gereken Niteliklerle İlgili Çalışma Kâğıdı Örneği





# A Metasynthesis of Research on Foreign Language Teacher Identity in Turkey: Implications for Teacher Education

## Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Bir Metasentezi: Öğretmen Eğitimi için Öneriler

Gülden TANER\*, A. Cendel KARAMAN\*\*

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

### *Abstract*

This study explores main areas of research and identifies patterns that help interpret current tendencies in the literature on aspects related to language teacher education. For this purpose, we report the outcomes of a metasynthesis of 44 studies related to teacher identity. Conceptually, the analysis is guided by how teacher identity is framed. The structured searches in relevant databases led to conducting a particular type of systematic review known as template analysis. As a result, based on the interpretation of the data that was gathered, we identified emphasis areas in research and presented implications for teacher education. The major findings are: a) most frequently researched topic is beliefs about teaching, and b) pre-service teachers are the main group of participants focused on in research on teacher identity in Turkey. Based on the synthesis of reported findings, we underscore the need for language teacher education research focusing on issues such as *collaboration, professionalism, motivation, reflection, and culture*.

**Keywords:** Teacher identity, metasynthesis, foreign language teacher education, teacher education research

### *Öz*

Bu çalışma, dil öğretmeni eğitimi ile ilgili öğeler üzerine alan yazısındaki güncel eğilimleri yorumlama hedefi doğrultusunda, ilgili araştırmaları incelemektedir. Makalede, bu amaçla, öğretmen kimliği ile ilgili öğeler içeren 44 araştırmanın metasentezinin bulguları sunulmaktadır. Bu çalışmaların incelenmesinde öğretmen kimliği kavramsal çerçevesine odaklanılmıştır. İlgili veri tabanlarında yapılan tarama sonucu, özel bir metasentez yöntemi olan şablon analizi tekniği kullanılmıştır. İnceleme sonucu öne çıkan veriler değerlendirilerek, ilgili araştırmaların yönelimleri sunulmuş ve öğretmen eğitimi için öneriler değerlendirilmiştir. Ana bulgular şunlardır: a) en sık araştırılan konu öğretim ile ilgili inançlardır; b) Türkiye'de öğretmen kimliği ilgili araştırmalarda en fazla öğretmen adayları üzerine odaklanılmaktadır. Metasentez sonucunda, bu çalışma, dil öğretmeni eğitimi araştırmalarında *ışbirliği, mesleki bilinç, motivasyon, yansıtıcı düşünme, ve kültür konularına olan ihtiyaci* vurgulamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen kimliği, metasentez, yabancı dil öğretmeni eğitimi, öğretmen eğitimi araştırmaları

\* Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, gtaner@metu.edu.tr

\*\* Yrd. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, cendel@metu.edu.tr

## Introduction

English language teaching plays an important role in Turkish educational system (Kirkgoz, 2007). Several aspects of the field are widely researched. In a comprehensive review of inquiries related to language teaching, Alptekin and Tatar (2011) identified main research directions in focus areas such as *language teaching and teachers*, *language learning and learners*, and *language teacher education*. In particular, studies investigating aspects of teacher education were reported to focus mainly on "pre-service and in-service teacher attitudes, beliefs, values and perceptions" and there is very little mention of *teacher identity*—an area that should be considered in teacher preparation (Alptekin and Tatar, 2011, p. 337). As Beauchamp and Thomas also noted, "gaining a more complete understanding of identity generally and teacher identity in particular could enhance the ways in which teacher education programs are conceived" (2009, p. 176).

If teacher education is considered in relation to identity formation, it should be noted that there would be processes through which teacher-learners navigate with their current identities which are subject to constant change. In this line of thinking, information on both existing and emerging identities of teacher-learners, as well as information on established professional identities of teachers, might provide valuable insights for teacher education practices, as well as for the identification of research areas that are in need of attention from the community of researchers. Taking *teacher identity* as a point of departure, this study provides a metasynthesis of 44 research studies that were published between January, 2000 and December, 2012; in order to see how the research on English language identity in Turkey evolved after the commence of the millennium, focusing on the last decade.

### *Purpose of the Study*

The first aim of this study is to reveal the most frequently researched areas related to the language teacher identity domain in Turkey. In addition to identifying main areas of focus, by employing a systematic review of scholarly articles, we aim to depict areas that are in need of more attention in teacher identity research in the Turkish context. Furthermore, the primary focus of our study is to provide a metasynthesis of the findings reported in these studies and their implications for teacher education. In relation to these research aims, we investigate the following research questions: What are the main areas of research on 'language teacher identity' in the Turkish context? What are the common findings and implications of existing research on teacher identity? In line with the research questions, we will also explore common implications reported in these articles. The findings of this study, therefore, will have implications for research and teacher education programs.

To address these research questions, first, in the next section, we present a brief conceptual discussion on *teacher identity*. We also underscore how teacher identity is relevant for teacher education. This reflection will also guide the analytical process.

## Theoretical Framework

### *Teacher Identity*

For many scholars, providing a definition of teacher identity has been a controversial and complex endeavor (Ajayi, 2011; Akkerman and Meijer, 2011; Beauchamp and Thomas, 2009). On the other hand, many scholars acknowledge that recent conceptualizations move from *fixed* definitions of identity towards an approach that emphasizes a more *dynamic* view (Ajayi, 2011). As Miller (2009) noted, identity is defined "as a process of continual emerging and becoming" and is "inflected by what is legitimated by others in any social context" (p.173). In particular, students have their own conceptualizations and opinions, which

are named as 'core identity' and they also have another identity they adopt in the social context of classroom which is named as 'situated social identity' (Gee, 2001).

These considerations apply to *teachers* as well. As Miller (2009) stated, "thinking, knowing, believing, doing are enacted in classroom contexts in a way that cannot be separated from identity formation. What teachers know and do is a part of their identity work" (p.175). Some teacher education researchers frame teachers' thinking, knowing and believing as *cognition* (Borg, 2009). Clearly, based on such framings, teacher cognition is also linked to identity. Along with their socially situated identities, teachers' cognition, namely their thoughts, beliefs and knowledge constitute the constructs of teacher identity. This theoretical stance will facilitate the interpretation of the data analysis in this inquiry.

Although teacher identity and identity formation are areas of interest for teacher educators, as Crandall (2000) observed, "traditional teacher education has largely ignored the substantial set of beliefs about teaching, learning, teacher-student roles, and the like which teacher candidates bring to their program from their experiences as students and language learners" (p.38). Singh and Richards (2009) also noted that language teacher education (LTE) is not transmitting theories and practices from one context to another. Freeman and Johnson (1998) remind that "teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals who enter teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching" (p.401). Learner identity should be taken into consideration by the teachers and student identity should be starting point for teachers (Miller, 2009). Teacher-learners are also 'students' who are learning; or in other words, 'forming identity'. For this reason, in small culture of classrooms where teacher-leaner identities are formed to some extent and teacher learning is embedded (Singh and Richards, 2009, p.206), their identities should be taken into consideration as well. In the next section, we present the method we employed for the systematic review and metasynthesis on research on language teacher identity in Turkey.

## Method

To explore the research questions presented earlier, we conducted a systematic review of scholarly articles related to teacher identity in the Turkish context. The analytical framework relied on designing a metasynthesis utilizing 'template analysis' (King, 2007).

### *Metasynthesis and Template Analysis*

In this study, we employed template analysis as part of conducting a metasynthesis. The template analysis method is a form of qualitative metasynthesis (Au, 2007). Metasynthesis has been defined as a research methodology which aims "to review a large body of literature and systematically synthesize the findings in an effort to develop a more informed understanding of a particular area of interest (Tang, 2009, p. 2341). With this analysis method, the content of the articles are systematically reviewed in order to identify common phenomena observed in studies, and to present key implications derived from the findings and implications reported in the literature.

Metasynthesis is considered the qualitative version of meta-analysis, which deals more with quantitative studies and combining these results (Walsh and Downe, 2005). To refer to the qualitative nature of metasynthesis, the phrase 'qualitative meta-synthesis' was first coined by Stern and Harris (1985, as cited in Walsh and Downe, 2005) to refer to an "amalgamation of a group of qualitative studies (p.204). While Walsh and Downe (2005) focused only on the inclusion of qualitative studies, Bair (1999) included findings of quantitative studies in his metasynthesis, as well as the qualitative ones. As in all other research activities, an important issue in conducting metasynthesis is that, there should be "an appropriate research question, purpose or aim" (Walsh and Downe, 2005, p. 206). In addition, in the selection of data to be used for metasynthesis, there is a need that "the criteria for both the inclusion and

exclusion of primary research studies be clearly stated" (Welch, 2008, p. 33). The criteria for inclusion and exclusion used in this study will be presented in the next section.

While conducting a metasynthesis, once the purpose is set and data is selected, template analysis—the main data analysis procedure—can be employed. Template analysis is a qualitative form of inquiry for thematically analyzing any kind of textual data; which requires basically the steps of: a) defining some *a priori* themes, b) producing an initial template, c) developing the final template, d) interpreting findings, e) doing a quality check to ensure reliability and validity of research (King, 2007). We present the steps of template analysis used in this study in the next section.

#### ***Data Sources and Analysis Procedure***

In the first phase of the metasynthesis, i.e. problem formulation stage, two research questions were formulated related to a) the main areas of research on teacher identity in Turkey, b) the common findings and implications for teacher education. Furthermore, in line with the research questions, some *a priori themes* were identified at the first stage of template analysis. These themes were the concepts that were expected to be encountered in a search about teacher identity; namely, *identity, attitude and/or belief, and knowledge*. These codes were derived from related work on language teacher cognition (Borg, 2009) and teacher identity (Miller, 2009).

The second phase of metasynthesis involved a compilation of data (ie. gathering the articles for metasynthesis through a database search). The data included in this study were gathered through database searches conducted on Middle East Technical University (METU) Library Network in December, 2012. In order to eliminate unintended exclusion of relevant data because of the use of a specific search, and in order to obtain as many results as possible; a general term was used as the search query, and then the limiters presented in the next paragraph were applied.

With the query "language teacher", we conducted both Boolean and smart-text database searches on the databases of; *Academic Search Complete, ERIC, FRANCIS, Educational Search Complete, Education Source, and ULAKBIM Turkish National Databases on EBSCOHost® engine*, accessed through METU Library. The query was looked for in the titles and abstracts of the publications. The expander for the searches was "apply related words" option, which also retrieved results including "instructor" for example, when the query was "teacher". We also applied some limiters to retrieve relevant results. These limiters were in time, publication type and geography: the results were geographically limited to Turkey, and publication date was limited to be between Jan, 2000 and Dec, 2012; and the results were refined only to include peer-reviewed scholarly articles.

With these options, the initial Boolean search yielded 127 results, and smart-text search led to 155 items. When the results were combined and duplicates were removed, 170 articles were left in the data set. These items were analyzed for the occurrences of *a priori* themes, and for relevance to "teacher identity". We excluded articles which did not relate to these themes, and final data set included 44 articles. An analysis was run on the titles of remaining 44 articles and with the help of *a priori* themes, an initial template was developed. This initial template included the following items:

Table 1  
*Initial Template For The Analysis Of Data*

	Construction of Identity	Impact of TE programs Impact of Social Context Impact of Practice Impact of Collaboration
Teacher Identity (Miller)		Learning and learners Teaching practices Teaching profession Teacher education
Teacher cognition (Borg)	Beliefs about	Content knowledge Methodological knowledge Development
	Knowledge of teachers	

After the production of the initial template, a “quality check” was done. King (2007) suggests that quality check is to ensure reliability and validity of the analysis. As part of this quality check, we repeated the same steps of data collection as described below:

The database search on same databases with same expanders and limiters and with the same query gave the same results. In the second phase of the quality check, the list of articles was reviewed by two researchers, to decide on the relevant and irrelevant studies. In this second coding of articles for relevance, researchers decided either to include or exclude the articles. Two researchers agreed in their decisions on 157 items (either to include or exclude), among 170 items in the article list. We found that the inter-coder reliability rate at this stage was satisfactory. The inter-coder reliability score was found to be .92; which marks a high inter-rater reliability. Abstracts of the disagreed 13 items were read for identification of relevance, and they were all found to be irrelevant. The number of relevant and therefore included articles is 44, which verifies the results of the first search and thus validates the search.

In review of the articles for the second time, the two researchers reviewed the produced initial template together and revised some constructs. After the revision of initial template, we re-defined some codes and organized the layout to ensure practicality of coding. Table 2 presents the final form of the template we used in the template analysis.

Table 2  
*Final Form Of The Template Used In The Analysis Of Data*

TEACHER COGNITION							
Situated Identity (social effects on identity)				Beliefs (BEL)			Knowledge (KNOW)
In Teacher Education Program	in Teaching Practice and/or Practicum	in Collaboration	Profession	about Learning	about Teaching	about Teacher Education Program	
(TEPROG)	(PRAC)	(COL)	(PROF)	(LEA)	(TEA)	(TEPROG)	

In the template, there are three constructs of teacher cognition. These are situated identity, beliefs and/or attitudes, and knowledge. These three domains have other sub-categories. For instance, when an

article is coded as BELLEA, SITEPROG; this means that that article contains information about teachers' beliefs about learning, and teachers' situated identity construction in relation to teacher education program. By this coding scheme, it is possible to cover a wide range of studies in a certain field of study.

## **Findings**

In this section, we discuss the findings of the study with reference to the research questions.

### ***What are the main domains of research on 'language teacher identity' in Turkish context?***

To begin with, the effect size of the data might give some inferences about the areas of interest in teacher identity research. 2369 pre-service teachers were included in the studies analyzed, while in-service teachers were 1404, 13 teacher educators, 359 mentors were involved. Of these 44 listed, 26 articles (60%) included pre-service teachers as participants, while only 13 articles (29%) included in-service teachers.

We also studied the data collection tools used in the studies. 23 of the studies used questionnaires (or surveys), 20 of them included interviews, 6 articles included journals and 5 studies relied on observations. These tools are often combined for triangulation. The most frequently utilized data collection tools are questionnaires or surveys.

The most commonly identified theme in these studies was "teacher beliefs". This was observed in 31 articles, which makes up 70% of the data set. This is followed by "teacher knowledge" and "social identity in profession". These were both seen in 19 articles, which make up the 43% of the data set. The theme "teachers' beliefs about learning" occurs 16 times, or in other words, in approximately 36% of the data. It is followed by "beliefs about teacher education or TE programs" and "situated/social identity in practicum/practice" with 10 items each. The least frequent themes were also identified. These were: "situated identity in collaboration" and "situated identity in TE programs" with 9 occurrences each.

Overall number of studies that go under belief categories is 39, which means that 39 out of the 44 articles in the data set include at least one of the themes listed under "beliefs". In other words, 88,6% of the studies related to beliefs the teachers had.

The other construct, teacher cognition (Borg, 2009), was addressed in 19 studies, i.e. 41% of the articles. There was only one study which focused merely on teacher knowledge. On the other hand, the social constructs of teacher identity, the situated or social identity themes, were observed in the 71% of the data set, or in 31 articles. Among constructs related to teacher identity, research seems to be concerned mainly with teachers' beliefs in the Turkish context.

The findings suggest that new research is needed in some areas which could not attract enough attention from Turkish scholars yet. The implications for research will be discussed in greater detail in the implications part.

### ***What are the common findings and implications of existing research on teacher identity?***

To answer the second research question, a synthesis needed to be generated. For this purpose, we examined the implications of articles listed in the data set. The findings and discussion parts of these studies mostly centered around *needs assessment for ensuring motivation, ensuring better conceptualization of knowledge, developing a sense of professionalism, collaboration, addressing culture in teacher education, reflective practices and awareness raising*.

Many studies found that prospective teachers lacked knowledge of other cultures, and interest in learning the cultural aspects of teaching. Educating teachers on how culture should be dealt with in

teaching, definitions of intercultural communication, and cultural aspects of teaching is another implication underscored in relation to teacher education practices.

Motivation, the need to increase prospective teachers' sense of professionalism, addressing deficiencies in prospective teachers' knowledge and tailoring teaching practices to the needs of prospective teachers in order to motivate them in their development process were observed to be among the areas discussions mainly centered around.

Practicum is emphasized by researchers since it is the first authentic experiential step towards the profession. Practicum is an important component of any teacher education program that awaits further attention in terms of providing more experience and feedback for prospective teachers.

Another area of emphasis was reflection. One way of developing prospective teachers' knowledge, sense of professionalism and motivating them is helping them become aware of what they do, through reflection and research. The importance of reflective practices is emphasized again in conducted studies.

In the next section, we discuss these in relation to implications for teacher education, along with general implications drawn for directions of research. In presenting the discussion of issues, following the structure proposed by Cooper (2009), we refer to a summary of major findings of metasynthesis, present their interpretation, and provide implications for further research.

### **Discussion and Implications**

The synthesis of data showed a tendency in research towards mainly studying beliefs, and towards beliefs about teaching. There is an abundance of questionnaires investigating beliefs; and a tendency to replicate such studies or adapt instruments. On the other hand, 'identity construction in collaboration' and 'identity construction in teacher education' were areas that attracted the least interest. These findings also match the findings of Alptekin and Tatar's (2011) study in which research patterns related to language teaching and teachers, language learning and learners and language teacher education were identified. One implication therefore, is that there is need for further research on teachers' identity construction. For research on identity, due to its complex dynamic nature, the needs for research design vary. Researchers need to explore new possibilities for situated research in this domain. Furthermore, identity research is a newly emerging area (Miller, 2009) for which there is still the need for clarification of tools and methods for inquiry.

Another key finding of this study is that there is very limited research focusing on teacher educators. While large numbers of mentors are listed as participants in several studies, there were only two studies that included mentors as focal participants. In the field of teacher education, there is need for more research on mentors and collaborating teachers, as well as teacher educators and their practices. Teacher educators are the key role players in teacher identity construction; which entails, therefore, that focusing on teacher educators in future research could contribute both to literature and teacher education practices.

*Practicum experience, culture knowledge, reflection and motivation* were the most frequently discussed themes in the data set. The important role of practicum component in forming teacher identity reflects itself in existing literature focusing on teacher education (e.g. Ramsden, 1992; Smith & Lev-Ari, 2005). Tuli and File (2009) argues that practicum practices have a strong role in forming pre-service teachers' identities since they are more real when compared to the experience student-teachers have during their teacher training program. In the light of these, the findings imply that teacher education programs should make practicum experience more meaningful for the students by making practices more *real-like*. Mentors

need to be trained and there should be a continuing collaboration between mentors and teacher educators. Since practicum is among the first experiential learning opportunities for teaching, it is a key domain to be explored in relation to teacher identity formation.

With reference to the emphasis in the findings about culture education, the findings show that the prospective language teachers need training in cultural aspects. Teacher education programs and teacher educators might provide tools and resources for student teachers to better understand other cultures as well as cultural aspects of teaching.

Motivation was found to be an important construct discussed in the literature. As stated before, common findings were the need to increase prospective teachers' sense of professionalism; to address deficiencies in prospective teachers' knowledge; and to tailor teaching practices to the needs of prospective teachers in order to motivate them in their development process. These are valuable implications for teacher educators and teacher education program developers to consider in order to meet the expectations of student teachers.

Overall, based on these areas of emphasis, areas of deficiency identified in these studies and suggested actions need to be reflected on. A major implication of this study is the need for reflecting on teacher education practices and developing teacher education programs that take into account all the necessities identified in current teacher identity research.

### **Conclusion**

When the substantial body of research is to be used optimally for the field it is related to, metasynthesis might provide a valuable tool for the researchers. This study reported on a metasynthesis of 44 scholarly reviewed articles gathered through database search. The systematically selected articles were analyzed through a template analysis method. This study aimed to combine the research information in a systematic way to provide syntheses of specific studies and to explore implications for improving teacher education practices. The study is still limited in that it does not include other academic work such as theses and dissertations, conference proceedings and review papers. In addition, this study might have been broadened by inclusion of other work cited in the articles in data set. This limitation of the study can be addressed with further research. The period the study focused on can be another limitation to its contribution to the field: further research extending the time frame to include previous decades rather than limiting it to a period of 12 years might provide more insights as to identify the research patterns and tendencies observed in existing literature on teacher identity in Turkey.

Main aim of this metasynthesis was to identify main flows of research on language teacher identity in the Turkish context and to conglomerate their results in order to explore implications for teacher education practices and research. Teacher beliefs were found to be the most researched area, with pre-service teachers being on the focus of researchers. Furthermore, the findings of the articles included in the data set were synthesized to construct common implications for future research. The highlighted themes included *the importance of practicum, motivation, and reflection* in teacher identity formation.

## References

- Ajayi, L. (2011). How ESL teachers' sociocultural identities mediate their teacher role identities in a diverse urban school setting. *The Urban Review*, Volume 43, Issue 5, pp 654-680.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp. 308-319.
- Alptekin, C. & Tatar, S.(2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, 44, pp 328-353 doi:10.1017/S026144481100005X
- \*Altan, M. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 481-493. doi:10.1080/02619768.2011.643399
- \*Arıkan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 209-223.
- \*Arioğlu, S. (2009). İngiliz dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonları. (Turkish). *Hacettepe University Journal of Education*, (36), 12-19.
- \*Atay, D. (2005). Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language & Intercultural Communication*, 5(3/4), 222-236.
- \*Atay, D. (2006). Teachers' Professional Development: Partnerships in Research. *Tesl-Ej*, 10(2), 1-15.
- \*Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kashioğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3), 123-135.
- Au, W. (2007) High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis, *Educational Researcher*, 36 (5) pp. 258–267.
- \*Ayan, D., & Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies* (03055698), 37(5), 513-521. doi:10.1080/03055698.2010.539782
- \*Aydin, B. (2008). An e-class application in a Distance English Language Teacher Training program (DELT): Turkish learners' perceptions. *Interactive Learning Environments*, 16(2), 157-168. doi:10.1080/10494820701343900
- Bair, C. R. (1999). Meta-synthesis. Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, November 18-21.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* Vol. 39, No. 2, June 2009, 175-189
- \*Bekleyen, N. (2011). Can I teach English to children? Turkish preservice teacher candidates and very young learners. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 256-265. doi:10.1080/10901027.2011.594700
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.163-171). New York: Cambridge University Press.
- \*Büyükyavuz, O., & İnal, S. (2008). A descriptive study on Turkish teachers of English regarding their professional needs, efforts for development and available resources. *Asian EFL Journal*, 10(3), 215-233.

- \*Canbay, O., & Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in English language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-81.
- \*Çelik, S. (2012). The role of foreign-educated scholars in turkey's higher education system: a narrative study of two English language teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 56-70.
- Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, pp.34–55.
- Cooper, H. (2010). *Research Synthesis and Meta-Analysis*. (4th ed.). California: Sage.
- \*Deniz, S. (2010). Student teachers' evaluation of the motivational strategies used in foreign language teaching. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(9), 1269-1286.  
doi:10.2224/sbp.2010.38.9.1269
- Freeman, D & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 3, pp. 397-417.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25. pp. 99–125.
- \*Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller. (Turkish). *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 103-117.
- \*Göcer, A. (2010). A qualitative research on the teaching strategies and class applications of the high school teachers who teach English in Turkey as a foreign language. *Education*, 131(1), 196-219.
- \*Gün, B. (2010). Are teachers fully prepared to teach different varieties of English: a case study in Turkey. *Journal of English as an International Language*, 5164-175.
- \*Gürbüz, N. (2012). What makes a language teacher competent? : a case study on pre-service English language teachers' reflections. *Ekev Academic Review*, 16(52), 219-230.
- \*Karaata, C. (2011). Assumptions and pedagogical knowledge: teaching and learning according to teachers of English. *Hacettepe University Journal Of Education*, (41), 244-254.
- \*Kavanoz, S. (2006). An exploratory study of English language teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about learner-centeredness. *Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 5(2), 3-9.
- \*Keranen, N., & Bayyurt, Y. (2006). Intercultural telecollaboration: in-service EFL teachers in Mexico and pre-service EFL teachers in Turkey. *Tesl-Ej*, 10(3), 1-50.
- King, N. (2007). Template analysis. Retrieved from: [http://hhs.hud.ac.uk/w2/research/template\\_analysis/](http://hhs.hud.ac.uk/w2/research/template_analysis/)
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations *RELC Journal* 2007 38: 216 DOI: 10.1177/0033688207079696
- \*Kızılaslan, İ., & Diktaş, İ. (2011). The role of university education in changing the gender role perceptions of Turkish ELT student teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 510-525.
- \*Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- \*Koç, E. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 28(6), 818-826. doi:10.1016/j.tate.2012.03.007
- \*Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484. doi:10.1080/13664530.2011.642647

- \*Kömür, S. (2011). The effect of learning style preference on course achievement among preservice English teachers. *Problems of Education In The 21St Century*, 2971-81.
- \*Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(1), 12-23.
- \*Mathews-Aydinli, J., & Elaziz, F. (2010). Turkish students' and teachers' attitudes toward the use of interactive whiteboards in EFL classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 235-252. doi:10.1080/09588221003776781
- \*Merç, A. (2011). Sources of Foreign Language Student Teacher Anxiety: A Qualitative Inquiry. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.172-181). New York: Cambridge University Press.
- \*Mitton-Kükner, J., & Akyüz, Ç. (2012). Burrowing into the reciprocal learning collaboration of two instructors in an English-medium university in Turkey. *Teacher Development*, 16(4), 425-442. doi:10.1080/13664530.2012.717213
- \*Nergis, A. (2011). Grammar Teaching Beliefs of a Pre-service Teacher: A Repertory Grid Analysis. *Sino-US English Teaching*, 8(1), 1-14.
- \*Özmen, K. (2011). Analyzing washback effect of SEPPPO\* on prospective English teachers. *Journal of Language & Linguistics Studies*, 7(2), 24-51.
- \*Öztürk, H., Çeçen, S., & Altınmakas, D. (2010). How do non-native pre-service English language teachers perceive ELF?: A qualitative study. *Journal of English As An International Language*, 5137-146.
- Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- \*Saraç Süzer, H. (2007). Teacher knowledge on grammar teaching: a case study. *Hacettepe University Journal of Education*, (32), 255-265.
- \*Seferoğlu, G. (2004). A study of alternative English teacher certification practices in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 30(2), 151-159.
- \*Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal Of Education For Teaching*, 32(4), 369-378. doi:10.1080/02607470600981953
- Singh, G & Richards, J.C.. (2009). Teaching and learning in the course room. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.201-208). New York: Cambridge University Press.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33,3, 289-302.
- \*Stelma, J., & Onat-Stelma, Z. (2010). Foreign language teachers organising learning during their first year of teaching young learners. *Language Learning Journal*, 38(2), 193-207. doi:10.1080/09571731003790490
- Tang, X. (2009). Qualitative meta-synthesis techniques for analysis of public opinions for in-depth study. Proceedings from: *Complex Sciences, First International Conference*, Shanghai, China, February 23-25, 2009. Revised papers, part 2.

- Tuli, F. & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5(1), 107-116.
- \*Turhan, I., & Arıkan, A. (2009). English language teacher development with and without a teacher trainer: ELT instructors' perceptions. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 4(2), 410-421.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), pp. 204-211
- Welch, S. (2008). Metasynthesis of the transition from novice to xxpert: can instructional interventions shorten the process? (Doctoral Dissertation) ProQuest, Capella University.
- \*Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390. doi:10.1016/j.system.2011.07.010
- \*Yavuz, A. (2007). Understanding student teachers' effectiveness through journals at an English language teaching department: a Turkish university case. *Mediterranean Journal Of Educational Studies*, 12(2), 19-43.
- \*Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal Of Teacher Education*, 34(1), 43-59. doi:10.1080/02619768.2010.516431
- \*Yaylı, D. (2012). Professional language use by pre-service English as a foreign language teachers in a teaching certificate program. *Teachers & Teaching*, 18(1), 59-73. doi:10.1080/13540602.2011.622555
- \*Yıldırım, Ö. (2008). Pre-service English Teachers' Views of Teacher and Student Responsibilities in the Foreign Language Classroom. *Eurasian Journal Of Educational Research (EJER)*, (33), 211-226.
- \*Yıldırım, O. (2010). Washback effects of a high-stakes university entrance exam: effects of the English section of the university entrance exam on future English language teachers in Turkey. *Asian EFL Journal*, 12(2), 92-116.
- \*Yılmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100. doi:10.2224/sbp.2011.39.1.91

---

\* The citations indicated with an asterisk (\*) are included in metasynthesis.

## Geniş Özeti

### Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Bir Metasentezi: Öğretmen Eğitimi için Öneriler

Öğretmen eğitimi alanında yürütülen araştırma ve çalışmalar; öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi boyunca şekillenen kimlikleri hakkında bilgi sahibi olmak, kimlik gelişiminin daha iyi gözlemlenebilmesi ve öğretmen yetiştiren programların iyileştirilmesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi, öğretmen kimliğinin oluşmasındaki ilk basamak olarak ele alınacak olursa; öğretmen yetiştiren eğitim programları ve öğretmen adayları ile ilgili çalışmaların öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğuna ışık tutacağı düşünülebilir. Türkiye'de yapılan çok sayıda araştırmanın sonuçlarını sentezleyerek yabancı dil öğretmeni eğitimi uygulamalarını ele almak, yabancı dil öğretmeni eğitimi ve öğretmen kimliği alanında en çok çalışılan ve çalışılması gereken alanları belirlemek, çalışmaların ortak bulguları ve önerilerini tartışarak yabancı dil yetiştiren akademisyenlere katkı sağlamak amacıyla; bu çalışmada Ocak 2000 ve Aralık 2012 tarihleri arasında akademik dergilerde yayınlanan yabancı dil öğretmeni ve öğretmen kimliği ile ilgili 44 makalenin metasentezi yapılmıştır.

Çalışmamızın temelini oluşturan metasentez, Walsh ve Downe (2005) tarafından nitel çalışmaların analizi olarak tanımlansa da Bair (1999) metasentez çalışmalarında hem nitel hem de nicel çalışmaları bir arada kullanmıştır. Bu çalışma da, özel bir metasentez yöntemi olan şablon analizi (King, 2007) teknigini kullanarak hem nitel hem nicel verilere dayanan çalışmaların bir sentezini sunmaktadır. Bu yöntemde göre, metasentezin ilk aşamasında a) Türkiye'de öğretmenlik kimliği ile ilgili temel araştırma alanları ve b) öğretmen eğitimi uygulamaları için ortak bulgu ve önerilerin belirlenmesi ile ilgili araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma sorularını cevaplamak üzere, öğretmenlik kimliği ile ilgili mevcut alan yazınına dayanılarak öncül (*a priori*) temalar ortaya konmuştur. Bu temalar, öğretmen kimliği ile ilgili çalışmalarında görülmeli olan anahtar sözcüklerden oluşur; bunlar, kimlik, tutum ve/veya inanç ve bilgi olarak belirlenmiştir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kütüphane Ağı üzerinden, 2012 Aralık ayı içerisinde EBSCOHost® veritabanı tarama motoru üzerinden Academic Search Complete, ERIC, FRANCIS, Educational Search Complete, Education Source ve ULAKBIM Turkish National Databases veritabanlarında, Ocak 2000- Aralık 2012 tarihleri arasında yayınlanmış makaleler taramaştir. Tarama, meslektaş değerlendirmesi kriterine dayalı dergilerde yayınlanan yabancı dil öğretmenliği ile ilgili akademik makaleleri içerecek şekilde sonuçlandırılmıştır. Elde edilen 170 makalelik veri kümesi, araştırmacılar tarafından öncül temalar ışığında incelenerek, sadece öğretmenlik kimliği ile ilgili makaleleri içerecek şekilde daraltılmıştır. Sonuçta elde edilen veri kümesinde 44 makale bulunmaktadır. Makalelerin seçiminde kullanılan öncül tema değerlendirmesi sırasında araştırmacılar arası uyuşma düzeyi .92 olarak belirlenmiştir; bu değer makale seçiminde güvenilirliğe işaret etmektedir.

Veri kümesi üzerinde kodlama işlemlerinin yapılabilmesi için bir sonraki aşamada alan yazına dayanılarak ilk kod şablonu oluşturulmuştur. Miller (2009) öğretmenin bilgi, düşünce, inanç ve deneyimlerini öğretmen kimliğinin bir parçası olarak tanımlar. Öte yandan, Borg (2009) öğretmenlerin bilgi, düşünce ve inançlarını öğretmenlerin bilişsel durumu altında toplar ve bunu öğretmen kimliğinin bir parçası olarak görür. Bu bağlamda, çalışmamızda öğretmenlik kimliği ile ilgili teoriye dayanılarak oluşturulan ilk kodlar iki grup altında toplanmıştır. Öğretmenin biliş durumu başlığı altında öğretmenlik, öğrenciler, meslek ve öğretmen eğitimi ile ilgili inançlar, içerik ve yöntem bilgisi ve bilginin edinilmesi ile

ilgili kodlar; öğretmenlik kimliğinin oluşturulması bağlamında da eğitim programlarının, sosyal çevrenin, uygulama ve işbirliğinin etkisi ile ilgili kodlar bulunmaktadır.

İlk kod şablonunun oluşturulmasından sonra, önceki aşamalar en baştan tekrarlanarak kalite denetimi yapılmış ve tutarlılık sağlanmıştır. Daha sonra, belirlenen 44 makalenin ilk okumasında kodlar yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen kodları içeren son kod şablonu makale içerisinde Tablo 2'de görülebilir.

Veri kümesi ikinci okumada son şablona göre kodlanmış ve araştırma soruları cevaplanmıştır. Veri kümesinde yer alan çalışmaların etki boyutu hesaplandığında, metasentezin alana katkısı bir kez daha görülebilir. Buna göre, metasentezi yapılan çalışmalarla toplam 2369 öğretmen adayı, 1404 öğretmen, 13 öğretmen eğitimcisi, 359 mentor öğretmenden oluşan bir katılımcı kitlesi yer almıştır. Araştırmalarda başta anket olmak üzere sözlü mülakat, günlük ve gözlem en çok kullanılan veri toplama araçlarıdır.

Metasentez sonucunda, yabancı dil öğretmeni kimliği ile ilgili araştırmaların en çok öğretim uygulamaları ile ilgili inançlar üzerinde yoğunlaşlığı (%70) ve bunu "bilgi" ve "meslekte sosyal kimlik" temalarının izlediği görülmüştür. 44 çalışmadan 39'u öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve öğretmen eğitimi ile ilgili tutumları üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmen kimliğinin sosyal boyutu da sık karşılaşılan başka bir çalışma alanıdır.

Çalışmaların bulgular ve öneriler kısımları incelendiğinde, genellikle motivasyon sağlama amaçlı ihtiyaç analizi, bilginin daha iyi kavramlaştırılması, profesyonel bir anlayış geliştirilmesi, işbirliği, öğretmen eğitiminde kültürel konular, yansıtıcı uygulamalar ve farkındalık yaratılması gibi konulara yoğunlaşıldığı görülmüştür.

Bu çalışma, öğretmen kimliği oluşumu ve öğretmen eğitimi uygulamalarının Türkiye'de araştırmaların yeterince odağında olmadığını ortaya koymuş ve bu alanda yapılacak çalışmalara duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Aynı zamanda, veri kümesinde en çok tartışılan konular arasında olan staj, öğretmen eğitimi uygulamalarının daha 'gerçekçi' olması gerektiğini göstermiştir. Yansıtıcı yaklaşım ve motivasyon konuları da alan yanında önemli yer tutmaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili derslere önem verilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak öğretmenlik eğitimi için daha fazla motivasyon sağlanması ve yansıtıcı yaklaşım ile mesleki gelişim sağlanması dikkate değer noktalardır.

İncelenen makalelerde öğretmen adaylarının profesyonel kimlıklarının oluşumunda motivasyon, bilgi, bilişsel beceri ve kültür eğitiminin etkisi de gözlemlenmiştir; bu bulgular öğretmen eğitimi uygulamalarının iyileştirilmesi için önemli bir katkı niteliğindedir. Bu çalışmanın en önemli sonucu, öğretmen kimliği ile ilgili çalışmalarda ortaya konan ihtiyaçları göz önünde bulunduran öğretmen yetiştirme programları geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi uygulamaları üzerine daha çok düşünülmesi konularındaki gerekliliğe dikkat çekmesidir.

# **Yazım Kuralları**

## **Genel Kurallar**

Makaleler, A4 (özel boyut: 19,5x27,5 mm) sayfa düzeninde olmalıdır. Yazılar düz metin olarak tek sütun halinde yazılmalıdır. Sayfa düzeni yapılırken her yönden **2,5cm boşluk** bırakılmalıdır. Yazı karakteri "**Palatino Linotype**" olmalı ve **yazilar 10 punto** büyülüüğünde **tek satır** aralığı kullanılarak iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Başlıklar arasında iki satır aralığı bulunmalıdır. **Tablolar 10 punto** ve Kaynakça kısmındaki **referanslar 10 punto** olmalıdır. Metin uzunluğu geniş özet hariç **12 sayfayı** geçmemelidir.

## **1. Başlık**

Makalenin başlığı 14 punto büyülüğünde, koyu, yalnızca baş harfleri büyük ve ortalanmış biçimde yazılmalı, kısa ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

Başlığın uzunluğu, makalenin yayınlandığı dilde 12 kelimeyi geçmemelidir.

Türkçe yazılmış makalelerde **Türkçe** başlığın altına **İngilizce**, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir. Yazar(lar)'ın açık adı küçük harf, soyadı büyük harf olmak üzere ve ortalanmış olarak verilmelidir.

Yazar(lar)'ın ünvanı, çalıştığı yer, e – posta, varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı dipnotta özel imle (\*) belirtilmelidir.

## **2. Özet**

Her makalenin başında **Türkçe** ve **İngilizce** bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise "**Özet**", İngilizce ise "**Abstract**" başa gelmelidir.

Özet/abstract, 9 punto büyülüğünde, "iki yana yaslı (justified)" ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

Her makalede **abstract** ve **özetin** alt kısmında küçük harflerle yazılmış 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

## **3. Bölümler ve Alt Bölümler**

Bölüm başlıklarları yalnızca ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış; alt başlıklar ise yalnızca ilk harfi büyük, koyu, italik ve sola dayalı (aynı zamanda içerlek) yazılmalıdır. Ana bölümler, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça, Geniş Özeti biçiminde olmalıdır.

## **4. Şekiller**

Diyagram ve grafikler beyaz bir kağıt üzerine basılabilen nitelikte, 13 x 18 cm'den büyük olmayacak şekilde çizilmiş olmalıdır. Her şeitin bir numarası ve başlığı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şeitin altına yazılmalıdır.

Şekiller soldan 2,5 cm girintili olacak şekilde sağına ve soluna başka bir yazı gelmeksızın uygun yerlere yerleştirilmelidir. Sayfa sonuna sığmayan resimler bir sonraki sayfaya yerleştirilmeli ya da Ek olarak Kaynakça'dan sonra verilmelidir.

## **5. Tablolar**

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının altında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük ve italik olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır.

Tablolardan sadece Word programındaki Tablo menüsünden faydalananlarak yapılmalıdır. Tablo içeriği 10 punto büyülükté olmalı ve satırların öncesi ve sonrasında boşluk verilmeksiz ayarlanmalıdır.

Tablolarda kullanılan çizgiler en fazla 1,5 nk olmalı ve tablolarda satır ve sütun başlarındaki kategori adlandırmaları dışında; satır, sütun aralarında çizgi olmamalıdır.

## **6. Kaynakların Belirtilmesi**

**Kaynaklar APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir.** Birden fazla yazarlı Türkçe kaynaklarda son yazarın soyadından önce 've'; yabancı kaynaklarda ise son yazarın soyadından önce '&' yazılmalıdır.

**Kaynak gösterme kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.**

## **7. Geniş Özeti**

Makalede 'Kaynaklar' kısmından sonra **500-750** sözcükten oluşan bir özeti bulunmalıdır. **Makalenin dili Türkçe ise geniş özeti İngilizce, İngilizce ise Türkçe olmalıdır.**

Geniş özeti, 10 punto büyülüğünde, "Palatino Linotype" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özeti alt başlıklar (örneğin, Giriş/Introduction) **icermemeli** ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. **Makale, bu geniş özeti hariç 12 sayfayı geçmemelidir.** Geniş özeti ayrıca kelime sayısı sınırlılıklarına uyulmadığına göre de değerlendirilecektir.

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**'nun en son kısmında da verilmektedir. Makale şablonu dergimizin internet adresinden ([www.epoder.org](http://www.epoder.org)) indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

## Writing Guidelines

Manuscripts must be formatted to fit an A4 page (custom size: 19.5 x 27.5 mm) The manuscript text must be written in the form of a single column as plain text. While preparing the page setup, there must be **2.5 cm margin** from top, bottom and left. The manuscript must be written in "**Palatino Linotype**"; **font size 10**; justified; **single line spacing** in Microsoft Word. There must be two line spaces between titles. Tables and references must be prepared in font size **10**. Articles must not exceed **12 pages**, excluding the indicative abstract.

### 1. Title

The title should be font size 14, bold, only initials should be in capital letters and centered. Use upper case letter for the first letter of the words in the title. The title must be short and relevant to the topic and must not exceed 12 words in the language in which the manuscript is to be published.

For manuscripts written in Turkish, the Turkish title must be given first, followed by the English title; for articles written in English, the English title must be given first, followed by the Turkish title.

Titles, work places of author(s), e-mail, and if any, the name of the university, laboratory or institution where the research was conducted, must be marked (\*) and mentioned in a footnote on the title page.

### 2. Abstract

Each manuscript must be preceded by an abstract written in **Turkish and English** If the language of the manuscript is Turkish, "**Özet**" must come first, and if the language of the article is English, "**Abstract**" must come first.

The abstract/özet must be written in font size 9 and the text should be justified. The abstract must not exceed 150 words.

Immediately after the abstract, provide a minimum of **3-5 key words**. Keywords must be in lower case and should be written in Turkish and English following the related abstract.

### 3. Chapters and Subchapters (Titles and Sub-titles)

Titles should be bold, and centered, and use upper case letter for the first letter of the words given in the title. Subtitles should be bold, italic, and aligned to the left. Content and organization of the manuscripts should appear as follows: Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion, References, and an Extended Summary.

### 4. Figures

Diagrams and graphics must be drawn in such a way that they can be printed on white paper. The maximum size for illustrations is 13 x 18 cm. Each figure must have a number and caption placed below the figure. If any source was used, it must be stated in parenthesis below the figure.

Figures must be indented 2,5 cm from the left text margin, should be placed appropriately within the text and should have no text to the left or right. Pictures that do not fit into the end of a page must be placed on the following page or should be included after the References.

### 5. Tables

Table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. Content of table should appear as a title below the table number level. All first letters in the words of the title should appear in upper word levels and in italic. Nothing must be written to the left or right side of tables.

Tables must be formed using the "Table" menu in Microsoft Word. Table contents must be written in font size 10 and must be arranged in such a way that no space is left before or after the lines. Lines used in the tables must be 1,5 pt at most and there must be no line between rows and columns except for in categorizations on row and column headings.

## **6. References**

**References must be given in accordance with APA 5 (American Psychological Association) standards.** 've' must be written before surname of the last author in Turkish sources with more than one author; and '&' must be written before the surname of the last author in foreign sources. Detailed information on reference style can be found at: <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>.

## **7. Extended Abstract**

The manuscript must include an abstract comprising of **500-750** words following the 'References' section. If the manuscript is written in Turkish, the extended abstract must be in English; if the manuscript is written in English, the extended abstract must be written in Turkish.

The extended abstract must be written in "Palatino Linotype" font, size 10. This abstract must not include subheadings (for example, Introduction ect...); it must be written as a single column; it must not exceed the specified length. The main manuscript must not exceed 12 pages, excluding the extended abstract. The extended abstract will also be evaluated considering whether or not the guidelines for the word-limit has been followed.

Detailed information about extended abstract is also given in the last part of the Article Template. An **article template** can be downloaded from the journal website.([www.epoder.org](http://www.epoder.org))