



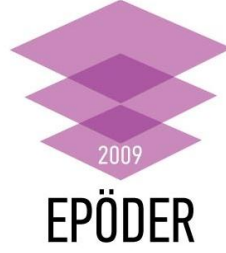
EPÖDER

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: 4 SAYI/ISSUE: 8 ARALIK/DECEMBER 2014 ISSN: 2146-3638



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 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. Ahmet Ok
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Prof. Dr. Kıymet Selvi
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. Nikos Terzis
Prof. Dr. William Doll
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)
Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)
Doç. Dr. Cendel Karaman (İngilizce)

Kapak Tasarımı (Cover Design)
Veysel Şaylı

Dizgi (Design)
Selda Tunç

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

AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
BAYKAL	Ali	Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
EZECHIL	Liliana	University of Pitești	Romanya/ Romania
GALEVSKA	Natasia Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜROL	Mehmet	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan
KARSETH	Berit	University of Oslo	Norveç
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
ÖZER	Bekir	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PINAR	William F.	University of British Colombia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SELVİ	Kıymet	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
TAŞPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZİS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan/ Greece
TÜRKOĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Ufuk Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
YANPAR	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye

Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, sekizinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz, EPÖ-DER üyelerine olduğu kadar özellikle alan derslerinin öğretimi ile ilgilenen ve araştırma yapan tüm akademisyenlere de açıktır. Eğitim programları ve öğretim alanında çalışma yapan değerli hocalarımızın ve genç meslektaşlarımızın özgün çalışmalarını okurlarla buluşturmak temel hedeflerimiz arasında yer almaktadır. Bu sayımızda da çalışmaları ile bizlere destek olan değerli yazarlara ve makaleleri özverili bir şekilde ve titizlikle inceleyen değerli hakemlerimize çok teşekkür ediyorum.

Bu sayımızda, hakem görüşleri tamamlanan sekiz makaleye yer verilmiştir. Prof. Dr. Ahmet OK, Arş. Gör. Hatice ÇİLSALAR ve Yelda SARIKAYA ERDEM *“An Evaluation of Cappadocia Vocational College Two-year Restoration Curriculum”*, Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER ve Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK *“Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler Açısından Değerlendirilmesi”*, Prof. Dr. Kıymet SELVİ *“PhenoMethod- A New Teaching and Learning Design”*, Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL ve Arş. Gör. Dilek GÜZEL CANDAN *“Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi”*, Doç. Dr. Melek DEMİREL, Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN ve Arş. Gör. Dr. Özge AYDIN *“Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi”*, Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve Arş. Gör. Zeynep KILIÇ *“Hayat Bilgisi Dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersleri Bakımından İşlevselliği”*, Dr. Petra HIEBL ve Agnes FRANG *“Children’s Experiences in Learning Workshops- A Pedagogical Child Research”* ve Dr. Mustafa ÖZTÜRK *“Yükseköğretimde Modüler Yabancı Dil Öğretim Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

22-14 Ekim 2015 tarihleri arasında Adana’da düzenlenecek olan 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongre’sinde siz değerli okurları bildiri sunmaya ve bildirilerinizi dergimizde makale olarak değerlendirmeye davet eder, kongrede buluşmak üzere hepinize esenlikler dilerim.

Esenlik dilekleriyle,

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOICIS) has been appearing in the scientific world with the eighth issue. International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOICIS) is not only for the member of TACI, but also all researchers who are interested in teaching methodology of various subject-matter fields. The overall goal of the journal is to carry on our mission to publish and expose extinguished papers of respectable researchers and young colleagues in the field of curriculum and instruction to our audience. We would like to thank the reviewers of this issue for their comments and proposals on each article and also our special thanks go to authors who support our journal with their original and scientific work.

The current issue consists of eight articles peer-reviewed for the publication. All the papers are invaluable contributions of the following authors to the literature and our journal. Prof. Dr. Ahmet OK, Res. Assist. Hatice ÇİLSALAR and Yelda SARIKAYA ERDEM *“An Evaluation of Cappadocia Vocational College Two-year Restoration Curriculum”*, Assist. Prof. Dr. Fahriye HAYIRSEVER and Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK *“Evaluation of Social Studies Textbook in Terms of the Aimed Skills to be Acquired by Students According to The Primary School Curriculum”*, Prof. Dr. Kıymet SELVİ *“PhenoMethod- A New Teaching and Learning Design”*, Assoc. Prof. Dr. İlke EVİN GENÇEL and Res. Assist. Dilek GÜZEL CANDAN *“Investigation of Critical Thinking Tendency and Reflective Thinking Levels of Teacher Candidates”*, Assoc. Prof. Dr. Melek DEMİREL, Assist. Prof. Dr. Özge AYDIN and Res. Assist. Dr. Özge AYDIN *“An Investigation of Teacher Candidates’ Level of Using Self-regulated Learning Strategies”*, Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN and Res. Assist. Zeynep KILIÇ *“The Functionality of the Life Sciences Course with Regard to Social Studies and Science Courses”*, Dr. Petra HIEBL and Agnes FRANG *“Children’s Experiences in Learning Workshops- A Pedagogical Child Research”* and Dr. Mustafa ÖZTÜRK *“Modular EFL Curriculum in Higher Education: The Case of Hacettepe University”*. The above mentioned papers were subjected for peer review completed.

You are cordially invited to submit manuscripts to be presented at the “3rd. International Congress on Curriculum and Instruction” that will take place at Çukurova University in Adana, in 22-24 October, 2015 and for peer-review to be considered for publication in our journal (IJOICIS). I look forward to meeting you all at our next congress.

With my best wishes,

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden.....	v
From Editor.....	vii
 An Evaluation of Cappadocia Vocational College Two-year Restoration Curriculum <i>Kapadokya İki Yıllık Meslek Yüksek Okulu Restorasyon Programının Değerlendirilmesi</i> Ahmet OK, Hatice ÇİLSALAR, Yelda SARIKAYA ERDEM.....	 1-21
 Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Social Studies Textbook in Terms of the Aimed Skills to be</i> <i>Acquired by Students According to The Primary School Curriculum</i> Fahriye HAYIRSEVER, Mehmet Ali KISAKÜREK.....	 23-42
 PhenoMethod- A New Teaching and Learning Design <i>FenoMetod- Yeni Bir Öğretme ve Öğrenme Yönteminin Tasarımı</i> Kıymet SELVİ	 43-53
 Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi <i>Investigation of Critical Thinking Tendency and Reflective Thinking Levels of Teacher Candidates</i> İlke EVİN GENCEL, Dilek GÜZEL CANDAN.....	 55-68
 Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi <i>An Investigation of Teacher Candidates' Level of Using Self-regulated Learning Strategies</i> Melek DEMİREL, Özge ERDOĞAN, Özge AYDIN.....	 69-84
 Hayat Bilgisi Dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersleri Bakımından İşlevselliği <i>The Functionality of the Life Sciences Course with Regard to Social Studies and Science Courses</i> Mehmet GÜLTEKİN, Zeynep KILIÇ.....	 85-98

Children’s Experiences in Learning Workshops- A Pedagogical Child Research

Öğrenme Atölyelerinde Çocuk Deneyimler - Bir Pedagojik Çocuk Araştırması

Petra HIEBL, Agnes FRANG.....99-112

Yükseköğretimde Modüler Yabancı Dil Öğretim Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği

Modular EFL Curriculum in Higher Education: The Case of Hacettepe University

Mustafa ÖZTÜRK.....113-128

Yazım Kuralları / Writing Guidelines.....130-132

Kapadokya İki Yıllık Meslek Yüksek Okulu Restorasyon Programının Değerlendirilmesi

An Evaluation of Cappadocia Vocational College Two-year Restoration Curriculum

Ahmet OK*, Hatice ÇİLSALAR**, Yelda SARIKAYA ERDEM***

Öz

Yükseköğretimin en önemli kademelerinden biri olan mesleki yükseköğretim, bireylerin mesleki bilgi ve becerilerini esas alarak üretken ve çağın gereksinimlerine ayak uyduran ara elemanlar yetişmesini amaçlamakta ve bu doğrultuda, iş hayatının ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanmış düşünülen programları uygulamaya koymaktadır. Programların beklendiği şekilde işleyip işlemediği, amaçlarına ulaşmış ve beklenen bilgi, beceri ve tutumları geliştirip geliştirilemediğinin belirlenmesi eğitim programlarının doğası gereğidir. Bu çalışmada Nevşehir ilinde eğitim vermekte olan Kapadokya Meslek Yüksekokulu'nun bölgenin tarihi ve doğal yapısının sürekliliğini sağlamak ve bölge işverenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan Restorasyon Bölümü için hazırlanmış olan eğitim programının etkililiğinin paydaşlar açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır. Program paydaşları olarak bu çalışmaya; öğrenciler (n=28), öğretim elemanları (n=7), işverenler (n=4) ve mezunlar (n=6) katılmıştır. Çalışmada paydaşların programa yönelik görüşleri, anket ve görüşme yoluyla alınmıştır. Araştırma hem amaç odaklı hem de amaçtan bağımsız program değerlendirme modeline dayandırılmıştır. Veri analizi için istatistiksel yöntemler ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre program çıktılarına tam anlamıyla ulaşamadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin programın sonunda kendilerini genellikle yetersiz hissettikleri ve programın bazı çıktılarının çalışma hayatı için uygun bulunmasına rağmen, paydaşların disiplinsizlik gibi amaçlanmayan çıktıların çalışma hayatında problemler yaratabileceğini göstermektedir. Programın yanıt verebileceği ihtiyaçlar bakımından tekrar gözden geçirilerek geliştirilebileceği, teknik ve materyal donanımları için kaynak ayrılması ve temin yoluna gidilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Program değerlendirme, mesleki eğitim, restorasyon, paydaş algıları.

Abstract

Higher vocational education, a crucial pillar of higher education, aims at providing individuals with the vocational knowledge and skills to enable them to be semi-qualified productive and adaptable members to the requirements of era by delivering curricula designed in accordance with labor market demands. By its nature, any delivered curricula are subject to evaluation in relation to achieving their goals, their functioning, reaching desired knowledge, skills and attitudes. This study aimed to evaluate the curriculum of Restoration department at Cappadocia Vocational College in Nevşehir, offered to contribute to the protection of natural and historical sites, and to meet employers' demands in the region. Participants of the study were students (n=28), instructors (n=7), employers (n=4), and graduates (n=6). The study was based on stakeholders' opinions on curriculum assessed through questionnaires and interview *subjectives evaluation model* and *goal-free evaluation model*. Data were analyzed by using statistical methods and content analysis method. Results indicated that students felt incompetent at the end of the program. Additionally, although some outcomes were found useful for worklife, unintended outcomes like indiscipline were estimated by stakeholders to pose problems during the worklife. Finally, it was found necessary to revise the program for remedying technical and equipment shortages.

Key words: Curriculum evaluation, vocational education, restoration, stakeholders' perceptions

* Prof. Dr., Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, Ankara-Türkiye, e-mail:as@metu.edu.tr

** Res. Assist., Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, Ankara-Türkiye, e-mail: cihatice@medu.edu.tr

*** Instructor., Kapadokya Vocational College, e-mail: yelda.sarikaya@kapadokya.edu.tr

Introduction

Today's work places have undergone a major transition due to the advances in technology and the shift to knowledge and service based work settings, and these driving changes provide implications for workplaces, employees and higher education institutions. The change in workplaces urges the traditional workplace model to be replaced by an emerging model that leads to new working arrangements (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), 1991), new production methods, and recruitment of "autonomous and qualified workers who are self-directed, multi skilled, lifelong learners, and use technology (The Canadian Labor Force Development Board (CLFDB), 1994; SCANS, 1991). This transformation urges candidate employees furnish their skills through training to meet rapidly changing corporate requirements (CLFDB, 1994).

In this context, higher education is considered as one of the key factors for improving or maintaining the competitiveness of enterprises and national economies, provision of productive society and equal opportunities (Bloom, Canning and Chan, 2005; OECD, 2008; World Bank, 2002). Within higher education, higher (post-secondary) vocational education is a crucial pillar since colleges are distinguished with their singular emphasis on teaching practical knowledge and skills while universities place additional emphasis on research, social service and teaching (Lederer, 2005).

From a wider perspective, according to Cohen and Brawer (2003), the common functions of higher vocational education and training provided by two-year colleges are 1) academic transfer (colleges prepare students for transfer to four-year institutions or award of associates' degree), 2) professional/technical education (students study at professional/technical programs provided by colleges for a terminal degree or working upon completion), 3) continuing education (rigorous industry certifications for skill upgrade and professional development offered by colleges in collaboration with professional associations or private vendors), 4) basic skills/developmental education (skills shortages of poorly prepared secondary school graduates are remedied by colleges), and 5) community service (colleges serve as cultural and recreational centers for their communities). Therefore, in order to provide stakeholders' with beneficial results, higher vocational education intends to develop craftsmanship, practical experience and practical problem-solving. In Harvey's (2000) words, higher vocational education is supposed to prepare students for the workplace by "transforming students by enhancing their knowledge, skills, attitudes and abilities while simultaneously empowering them as lifelong critical, reflective learners" (p. 3).

Within the above raised aim, the curriculum implemented in higher vocational training institutions is expected to raise individual's productivity, develop their skills and abilities. In addition to this, that curriculum requires learning activities in formal vocational and technical school programs, in training centers or institutes, and in the workplace, both on and off the job (Tsang, 1997), so the curriculum delivered in higher vocational schools must be designed in accordance with labor market needs to make graduates able to enter the world of work with required know-how knowledge and practical skills. To meet the demands, the schools providing vocational education and training need to develop strong links with business and enterprises to create workforce that would meet the demands of the labor market. In the report of Turkish Industry and Business Association (TÜSİAD), Restructuring Vocational and Technical Education in Turkey (1999) it is marked that Turkey was ranked 21st among 30 countries which were listed in accordance with their efficacy in university and industry collaboration and Turkey's rank was stated to be 23rd among 26 countries with regard to productivity of the workforce. To remedy this, Zideman (1997) offers some strategies. First of all, vocational school curricula need to be broader for supporting future trainability of employees and it should allow the employers to play an active role in curriculum development process. Furthermore, curricula need to be more flexible to update themselves based on the evolving labor market needs. Secondly, work place training opportunities should be enhanced, as they are crucial to provide the practice for trainee's occupational skills in a real work environment. And finally, career counseling and guidance services must be provided to improve encouragement (Zideman, 1997). At this point, in order to catch the changing demands of market, higher vocational education should be strongly linked to the industry.

In more recent years, allocation of huge resources and budgets posed more challenges as administrators and program managers have had to struggle to keep programs afloat (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004), indicating the need for effective and efficient decisions on the programs. Therefore, it is needed to have information about the effectiveness of the program which can be provided by program evaluation through gathering information and data following scientific processes. It provides basis for policy decision and feedback on the continuous program adjustments and process of program implementation. In brief, worth and merit of a specific program can be decided via program evaluation.

The Restoration program, context of this study, started to be offered among the Cappadocia Vocational College (CVC) programs in 2005 to meet the growing need for educated workforce by the employers in Nevşehir. While designing the curriculum to be delivered to the students of the program, employers in Nevşehir who are expected to recruit the graduates from this program, architects having expertise in the restoration-conservation area and representatives from Conservation Council were involved. Since 2005, there has been no evaluation study on the effectiveness of the curriculum in terms of meeting the needs and demands of employers. In addition to that, it is crucial to determine the actual goals and students' achievement level at the end of the program to evaluate the effectiveness of the intended program. Therefore, it is necessary to examine if there is a mismatch between skills and knowledge requirement of the world of work in Nevşehir, and skills and knowledge produced by CVC.

Within this study, therefore, it was aimed 1) to evaluate the curriculum of two-year Restoration program in terms of its effectiveness in responding to the expectations of employers according to the perceptions of second graders studying at the program, instructors teaching at the program, graduates and employers who are expected to employ those graduates, 2) to determine the actual outcomes which are not specified within the curriculum goals, 3) to determine the achievement of program goals according to the perceptions of second graders studying at the program, instructors teaching at the program, graduates and employers, and 4) to collect data for the improvement of the program.

Along with these aims, this study sought answers to the following questions: (1) What are the program's goals and content and how is it implemented? (2) Do the curriculum objectives match with national qualifications?, (3) What are the perceptions of students about their achievement level of curriculum objectives?, (4) What are the perceptions of instructors about students' achievement of curriculum objectives?, (5) What are the perceptions of graduates about their attainment of curriculum objectives?, (6) What are the perceptions of employers about the graduates competency?, (7) What are the unintended outcomes of Restoration curriculum according to stakeholders? Answering these research questions would lead to the evaluation of two-year restoration program which would provide program developers, instructors, administrators, and related stakeholders direction and feedback on program effectiveness. Based on the findings they can review curriculum's different components to make it more appropriate so as to satisfy the expectation of all related stakeholders. Results and procedures applied in this study will motivate CVC and similar vocational colleges to evaluate their existing program.

Method

Research Design

This study adopted a quantitative-qualitative convergent design (Creswell & Clark, 2011) where the researcher collects data concurrently, analyzes quantitative data and qualitative data separately and merges results or interpretation. The convergent parallel design is utilized to evaluate the two-year Restoration curriculum at Cappadocia Vocational College. Qualitative and quantitative methods, namely mixed method provide a more complete picture of a situation (Fraenkel & Wallen, 2006), and also it gives more detailed information from a broader perspective. By combining and increasing the number of research methods used within a particular project, researchers become able to broaden the

dimension, and hence the scope of the project by using more than one method within a research program, and they obtain a more complete picture of human behavior and experience (Tashakkori & Eddlie, 2002).

Evaluation Model(s)

This study utilized two evaluation models: a) Tyler's Goal-Oriented and b) Scriven's Goal-Free, to evaluate the effectiveness of Restoration program at CVC. Both of the models were followed during the data collection process which is explained in detail. Tyler's evaluation model is the main curriculum evaluation models that fall in the objective evaluation category (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004) and utilitarian perspective (Gredler, 1996). It aims at evaluating whether objectives of a curriculum are attained or not. This model follows seven steps given below:

1. Establish broad goals or objectives
2. Classify the goals or objectives
3. Define objectives in behavioral terms
4. Find situations in which achievement of objectives can be shown
5. Develop or select measurement techniques (validity and reliability studies)
6. Collect performance data, and
7. Compare performance data with behaviorally stated objectives (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Johnson (1988) indicates several advantages of this model which are 1) its simplicity that makes it easy to understand and interpret, 2) its focus on measurable objectives which encourages accountability and provides teachers with a means to demonstrate progress to parents and administrators, and finally, 3) its inclusion of the intervener as an integral member of the evaluation process and employing more than just pre/post measures.

As a second model, Scriven's Goal-Free evaluation model was selected for the evaluation of the restoration program because it is appropriate to define unstated objectives, to eliminate the evaluator's bias during evaluation and to provide a base for linking the evaluation to other methodologies such as anthropological and historical methods (Gredler, 1996). Scriven's aim of developing this model is to move evaluators beyond the objective implementations by urging the evaluators to examine program in order to find unintended outcomes (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Especially, this model helps researcher not to lose focus on unintended outcomes while measuring of students' objective attainment. Therefore, goal-free evaluation prevents tunnel vision and provides the evaluator with the information of many positive and/or negative unintended side-effects. Fitzpatrick, Sanders & Worthen (2004) describe the characteristics of goal-free evaluation as following:

1. The evaluator purposefully avoids becoming aware of the program goals.
2. Predetermined goals are not permitted to narrow the focus of the evaluation study.
3. Goal-free evaluation focuses on actual outcomes rather than intended program outcomes.
4. The goal-free evaluator has minimal contact with the program manager and staff.
5. Goal-free evaluation increases the likelihood that unanticipated side effects will be noted.

Based on the abovementioned characteristics, goal-free evaluation provides the evaluator with the information regarding actual processes and outcomes according to the perceptions of consumers who are employers, employees and students within the context of this study.

Utilization of two models at the same time has some significant advantages in evaluation of this program. Since goal-based evaluation model gives importance to outcomes rather than specific points of program, focuses on gathering information about the effectiveness of program considering not only

participants' needs but also employers' needs. These features makes easy to evaluate a college program. Beside this model, within goal-free evaluation effectiveness of the program is determined by relating program effects to the relevant needs of the impacted population according to their perceptions by leading to the perception of process and detection of the unintended outcomes. Hence, these two models guided the researchers to determine the effectiveness of the program in terms of accomplishment of the specified and actual goals. It is also necessary to notice that although these to evaluation models correspond to objective evaluation category (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004) they serve different purposes, this is the basic reason to utilize both in this particular study.

Participants

In this study, four main groups were involved as major data sources: They were second-year students at the restoration program, instructors, graduates of CVC restoration program and employers (those who employ CVC restoration program graduates).

Students involved in the study were the ones studying in the fourth academic semester (a two semester system) at the program and were expected to graduate in May, 2013. There was 28 second-year students in the college, so all were invited to participate. Out of 28 students who participated in the study, 15 (% 53.6) were female while 13 of them (% 46.4) were male, indicating an almost equal distribution of gender.

As one indicator of their motivation to study at this vocational college they were asked the reason for choosing to study there. Their responses indicated that 16 of them were interested and wanted to be restorators, 5(five) wanted to study at any higher education institution and the others raise different reasons like their close/near residence etc.

Beside students, both employed and unemployed graduates participated in this study. The criterion for the selection of graduates was that both either resided or worked in Nevşehir and those who volunteered to participate and contribute were selected as participants of the study. Six graduates participated in the study, four of whom were working for a company but two of them were unemployed.

There were seven (7) instructors, either part-time or full-time faculty, who lecture in the field of restoration; at CVC, all of the seven (7) instructors participated in study. As for demographic data obtained during interviews with the instructors, it was found out that seven instructors were working for this department. Out of seven instructors, four were male and three of them were female. Their ages ranged from 26 to 58 with the mean age of 35.9. While three of them had been working only for one year at this department, two of the instructors had been working for 6 years, the others worked for 8 years. Additionally, all of them were part-time instructors. Three of them had field experience, while others did not.

Finally, employers who are the key stakeholders for this study were requested to share their views about the qualifications of the graduates and also students of CVC. Four employers participated in the study, two of whom hired some employees who graduated from CVC while the other two had not recruited any employees who graduated from CVC yet. Equal number of participants from both sides was chosen intentionally for the purpose of collecting objective information about graduates' qualifications from all parties. Three of them were female and one of them was male. While one of them had been working in the restoration department of a hotel in Cappadocia to restore the cave rooms, three of them had been working in their own companies which conduct restoration projects.

Instruments

Considering the models that were utilized, both the level of achievement of pre-specified objectives and actual/unintended outcomes needed to be considered. Along with this need, data were collected through student questionnaires and interviews that were administered to students, instructors, employers and graduates.

Student questionnaire was administered with the participation of 28 students while focus group interview was conducted with 6 students. Beside those, four employers and six graduates were interviewed. All interviews in this study were semi-structured interviews because they consist of a series of questions designed to elicit specific answers from respondents (Frankel & Wallen, 2006), and they allow researchers to ask extra question to make draw a clear picture in a specific topic.

Student questionnaire consisted of three parts: 1) demographic information, 2) achievement of curriculum objectives and importance of achievement of curriculum objectives, and 3) contribution of the curriculum to their preparation for work life. to the demographic part covered items on gender, age, reason for choosing the restoration program, satisfaction from the program. The second part was bi polar; in one pole students were expected to rate the degree of achievement of objective on a 4 points scale ranging from 1= *little* to 4 = *a lot*. .On the other pole they rated the same items (objectives) in relation to their importance on a four points scale ranging from 1= *not important* to 4= *very important*. The third part included two pen ended questions where students were asked to rise their opinions about what knowledge and skills should CVC restoration curriculum develop so you can easily find a job and become more successful in workplace.

This bi polar 26 item questionnaire was prepared by the researchers. The items/ propositions were basically derived from curriculum objectives. For this purpose the CVC restoration curriculum was used as a source. As for the validity issue an expert in the field of Curriculum and Instruction, the CVC program instructor was consulted. For face validity three (3) students were asked to read and respond to questions for the sake of clarity and understandability. The feedback received for content was considered and several items were revised by content. Student responses were considered and five (5) items were simplified. The Cronbach's alpha for the level of achievement was 0.92 and for importance of objectives was 0.90.

The focus group interview: "The focus group is a special type of group in terms of purpose, size, composition and procedures" (Krueger & Casey, 2011, 4). The aim of the focus group was to assess students opinions about their level of achievement of curriculum objective in addition to questionnaire explained in the above paragraphs. The researchers/moderators listen and gather information from the participants who have some common characteristic. Krueger and Casey (2011) proposed a 6-8 members group to be suitable. In the present study six students participated who were all 4th semester students and were about to graduate. The focus group interview questions were aimed at querying participants' achievement level of the objectives, the objectives they feel competent and incompetent, the areas they feel a need to improve, the knowledge and qualifications that the program provided, and their recommendations for improving the program. An experts' opinion about interview schedule was obtained in relation to content, clarity and wording of the question. Based on feedback received three questions were revised and combined in one question and stated as: How do you evaluate the CVC restoration program, what are its strengths and weaknesses? The final form of the interview schedule consisted of 7 main questions.

Instructor Interview Schedule: This semi-structured individual interview schedule was developed by the researchers one of whom was member of the program under evaluation. The schedule consisted of nine (9) demographic data seeking items and 12 open ended questions. The questions were built around curriculum objectives, their achievement, related materials, strength and weaknesses of CVC restoration program, parts to be revised, and possibility for graduates to get employed. Initially there were 13 questions however after consulting for expert opinion one question was omitted as it was related to courses of the program. Furthermore six items seeking demographic information were added also.

Employer interview schedule: A six(6) questions interview form developed by the researchers for the purpose of exploring employers views on the criteria for the selection of employees, qualifications expected of the graduates from Restoration program at CVC for getting employed, CVC graduates' qualification incompetence recommendations to make CVC graduates more qualified, suggestions for

increasing employability of CVC Restoration department graduates. The procedure followed for developing the Employer interview schedule was almost the same with the procedure followed in Instructor interview schedule.

Graduate's interview schedule: The interview schedule included nine(9) questions. By this individual interview schedule graduates were asked about their working status, if not employed, reasons for not being employed by a company, their competences and incompetence, the areas they feel a need to improve, the knowledge and qualifications that the program provided, general evaluation of the restoration program, and recommendations for making the program more effective. A similar process as in Instructor interview schedule was followed in preparing this schedule.

Data Collection Procedures

Due to chosen models, there is a requirement to collect information about outcomes of the program as both of the evaluation models are objective-oriented models (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Two types of data collection instruments were used as introduced in **Instruments** section.

In order to collect data, at the beginning of the process, permission from college administrators was obtained, and all instructors and students were informed about the study. Data were collected during May, the spring termin 2012-2013 academic years. First, student questionnaire was administered in the English lesson which required all students to attend. This was the most suitable time in order to reach all students at the same time. The attendance in the other classes was not that high. Before administering the questionnaire one of the researchers explained the aim of the study as well as students were informed that they can return the questionnaire if they do not want to participate. All students present in the class volunteered to participate. It took students 20-25 minutes to complete the questionnaire. A day later the focus group interview was conducted. Six students voluntarily accepted to join the focus group session. An office was arranged for the session where students would feel comfortable and not interruption happen. Before starting the focus group discussion the researcher asked for permission to tape record the session, this request was kindly accepted by all participants. It is worth to notice that all participants were ensured that the records and the interview transcripts will not be used in other than research and participants permission. The session lasted circa 60 to 70 minutes.

Instructor interviews were conducted in the institution (CVC). Individual interview was preferred because it was not possible to schedule all the seven instructors for same day and hours. It was much more convenient to schedule individual interviews. For this purpose instructors' weekly schedules were obtained from the college secretary. The instructors' off hours were determined and then they were contacted for arranging the time of interview. After this planning process, individual interview process began. At the beginning of each interview permission for audio recording was requested, obtained and the interviewees were informed that records and transcripts will not be used other than research purposes. All instructor interviews were completed in a week time and the interviewing proses lasted approximately 40 to 50 minutes for each.

The employer and graduate interviews were conducted after receiving necessary information about them from both college administrators and instructors. Next, they were called by phone to make appointments. The employers who accepted to participate were interviewed in their offices. The graduate interviews were conducted in the office of one of the researchers who is the faculty of the intuition. As it was the case for instructors and focus group interviews, permission for audio recording was taken from all employers and graduates before the interview began. Four employers and six graduates were interviewed in a week during the same semester. Each interview lasted circa 50 to 60 minutes.

Data Analysis

Data analysis was conducted in three steps. In the first step atwo-stage document analysis was performed to answer the first two research questions. In the first stage of the analysis, the program was analyzed to check internal consistency of the curriculum by determining its goals, content, implementation and assessment procedures. In the latter stage, the program outcomes were compared against national vocational qualification framework for restorators to check consistency with the objectives.

Within the second phase, in order to answer the third research question of this study descriptive and paired sample t-test was employed using the statistical software of SPSS 20.0 with the objective of determining the differences between students' perceived achievement levels and the importance level of program objectives.

Finally, in order to answer other research questions, content analysis procedures were followed. First the recorded data was transcribed verbatim and then printed so that researchers become familiar with the data. Next the transcripts were printed on two column pages for the ease of group data into phrases, paragraphs and/or codes. Following the coding process suggested by Miles and Huberman (1994), emerging codes were determined with open coding procedure and codes were categorized with axial coding process. Finally, selective coding processes which involved examining the data sources closely for emerging codes were used to develop categories for each research question. Each researcher coded data separately and crosschecked for inter-coder reliability. The inter-coder reliability, which was considered good according to Krippendorff's (2004) standards, was reached with 78% agreement on the codes.

Results

This part of introduces results of the study that are presented following the related research questions of the study. In order to answer the questions, data was categorized and represented within some specific dimensions, which specifically are degree of students' achievement at Restoration program, unachievable objectives by students, and unintended outcomes.

In order to set the stage and understand the nature of the curriculum under practice document analysis was conducted. At the beginning, documents like program outcomes, course syllabi and materials, assessment plans were collected. Then, content of the documents was examined. In the first phase of the document analysis, the program was examined and described with regard to curriculum components, which are aims and objectives, content, teaching-learning process and assessment. In the second phase, the curriculum outcome/objectives were compared against the required qualifications recommended by National Vocational Qualifications Institution (NVQI) in Turkey.

Curriculum Goals, Content and Implementation.

The first research question of this evaluation study was about the nature of Restoration curriculum implemented at CVC. Based on the documents examined the curriculum of Restoration department was designed jointly by instructors, administrators and employers. Although the philosophy behind the program was not stated, the curriculum can be said to be based on social efficiency ideology as advocates of this ideology specify that the purpose of education is to "train youth in the skills and the procedures they will need in the workplace and at home to live productive lives and perpetuate the functioning of the society" (Schiro, 2008). Such a curriculum is organized into manageable small, discrete units that lead to simple and sequenced learning, and can be demonstrated through observable and measurable behaviors (Ozmon & Craver, 2007; Schiro, 2008).

In the following sub-sections, overall information on the aims, objectives, content, educational units and activities provided to meet the objectives; methods and evaluation system were provided.

a) Goals of the Curriculum

When the goals of the program were examined (Table 1), it was understood that the program aimed at equipping students with the theoretical and practical knowledge of restoration and conservation procedures and a few affective and psychomotor skills. Thus the goals were mostly set round cognitive domain of learning.

Table 1

Program Outcomes of Restoration Department

Students completing the program successfully will;

1. have knowledge of two distinct scales of historical surrounding and single construction conservation.
2. have the knowledge and understanding for restoration theories, principles of international contemporary conservation, national / international legal and organizational regulations and documentation of cultural heritage.
3. have knowledge and understanding for outbuilding at historical sites, contemporary constructions built at historical sites, quantity survey, restitution and preparation of reuse projects for the revival of cultural heritage
4. know the stages of conservation and sanitation of historical sites from a national and international point of view and will be able to conduct morphological and typological studies.
5. gain skills to be able to use information and communication technologies and other technical tools and software.
6. grasp his/her historical, social, cultural and legal responsibilities, adopt ethical, equitable and environmental values and gain practical skills
7. have the knowledge required for the conservation and restoration of single construction and historical sites.
8. gain effective verbal and written communication skills in Turkish.
9. achieve skills to conduct studies for the conservation and restoration of single construction and historical sites.
10. have verbal and written communication skills in English.
11. be able to make effective presentations.
12. have the practical knowledge about conservation techniques and constructional handicrafts.

The objectives stated in the cognitive domain could be grouped as; knowledge of legislations, procedures and documentation, use software and technologies, equipment and tools, and the methodology of conducting studies and conducting surveys on historical constructions. The psychomotor skills that students were supposed to achieve were verbal and written communication skills in Turkish and English, skills of technology usage, presentation, communication, and project management. The affective domain included attitudes related to the codes of ethics, environment and equality in restoration and conservation of historical assets.

b) Content

The courses offered in the CVC Restoration curriculum can be examined into two groups: must and elective courses. The must courses included the ones that Higher Education Council made obligatory for every higher education institution. To comply with Higher Education Council regulation, Turkish I, Turkish II, Atatürk's Principles, Turkish Revolution I, Turkish Revolution II, English and English II were offered as must courses. Fine arts and physical education were offered as elective courses one of which needed to be elected by students.

In the first term, the area courses were provided to make students knowledgeable in terms of art history, archeology, cultures that have influenced the region and concepts related to restoration and conservation. In addition,, students were introduced with technical drawing and related software and technologies to be utilized within the field.

Similarly, in the second term students were provided with the knowledge of different construction types and systems and legislative procedures needed to conduct conservation and restoration projects. The courses, Technical Drawing-II and Practicum in Architectural Software-II were delivered as continuation of the courses offered in the first term.

In the third term, detailed knowledge about construction types was presented. Beside the verbal information, students started to practice the knowledge via field study and workshops. Within these practice-based courses, students were taken to historical sites and constructions and provided with practical knowledge. Finally, fourth term was characterized with practicum courses and it was aimed to provide students with practical skills and know-how.

Internship done in the summer period at the end of the first semester was a prerequisite for graduation Additionally, students needed to attend seminars and extra-curricular activities offered by the college and realized with the participation of architects working in restoration-conservation field, employers and scholars who are invited to lecture students and inform them of the recent developments and trends in the field. Students attending each seminar were prized with points ranging from 5 to 10, and at the end of four-term training each student needed to have at least 200extracurricular activity points.

c) Instructional Methods

In knowledge-based subjects that are area courses instructors/ lecturers mostly utilized seminar-like instructor centered methods. Instructors, as the source of knowledge, transferred knowledge and students were expected to take notes, memorize the procedures, terms, and finally recite it. In practice-based courses, teachers guided students to put their knowledge into practice, turn the knowledge into skills, they acted like masters and students were viewed as apprentices.

d) Assessment

Within the semesters, students took both written exam and performance-based tests for the courses. Students were assessed through written exams in theory-based courses while it was performance what was assessed in practice-based courses. Written exams included both objective and essay type questions. As for the practical side, students performed given roles in stimulated conditions and they carried out the tasks required by each procedure.

Congruence of curriculum objectives with national qualifications

In the second step of document analysis, the program was compared with the required qualifications suggested by NVQI.

When the qualifications proposed by for restorators were compared with the program outcomes targeted at Restoration program, it was found out that the objectives and outcomes sought nationwide did not match. Firstly, some learning domains like occupational health, safety, quality management, and work organization given in national qualification list were not included as domains among the intended program outcomes. These domains were included in the program neither as course nor a topic.

It is quite clear that national qualifications focus on practice and the application of knowledge for the sake of practice, however such an emphasis was not laid in the program objectives. The qualifications implied that the knowledge was to be used while organizing, managing and performing restoration processes. Knowledge of the conservation concepts and traditional construction types were

necessary in decisions of processes and operation. The NQI qualifications are mostly expressed in verbs like “work”, “make”, “manage” or “perform” while the program objectives are stated mostly in verbs like “know”, “gain”, “achieve” or the phrase “have the knowledge of”. This is significant to demonstrate the difference among NQI qualifications and CVC restoration curriculum outcomes. On the other hand, descriptive document analysis revealed that some program outcomes did not match with national qualifications. The use of technological equipment and tools, drawing skills, and the use of drawing software, use of English and Turkish in the work context were not specified among national qualifications. This could be related to the context of the school as it was situated in a region receiving a significant number of foreign visitors.

Achievement and degree of importance attached to curriculum objectives

Results related to students’ perceptions about their achievement level of program objectives and the importance of curriculum objectives obtained through student questionnaires indicated that there was a significant difference between students’ perceived achievement level of objectives and the importance attached to these objectives for each item included in the questionnaire (Table 2) The results of paired samples t-test for.

Table 2

Paired Sample T-test Results on Attainment and Importance Degree of Objectives

	N	M Diff	t	Sd	Sig.
Will have the knowledge of restoration theories.	27	-1,07	-10,51	0,54	0,00
Will have the knowledge of principles of international contemporary conservation.	27	-0,89	-5,68	0,83	0,00
Will have the knowledge of national / international legal and organizational regulations and documentation of cultural heritage.	25	-0,73	-5,15	0,724	0,00
Will have the knowledge of national / international documentation of cultural heritage.	27	-0,64	-3,44	0,99	0,01
Will have the knowledge of outbuilding at historical sites contemporary constructions built at historical sites.	27	-0,89	-4,58	1,03	0,00
Will have the knowledge of restitution and preparation of reuse projects for reveal of cultural heritage.	27	-1,11	-6,69	0,88	0,00
Will have knowledge required for preparation of relieve projects of single construction and historical sites.	27	-1,18	-6,11	1,02	0,00
Will have knowledge required for preparation of restitution projects of single construction and historical sites.	27	-1,39	-7,42	0,99	0,00
Will have knowledge required for preparation of reuse projects of single construction and historical sites.	27	-1,14	-6,23	0,97	0,00
Will know the stages of conservation and sanitation of historical sites from national point of view.	27	-1,11	-7,45	0,79	0,00
Will know the stages of conservation and sanitation of historical sites from international point of view.	27	-1,04	-6,22	0,88	0,00
Will be able to conduct morphological studies for conservation and sanitation.	26	-1,48	-8,23	0,94	0,00
Will be able to conduct typological studies for conservation and sanitation.	27	-1,32	-6,41	1,09	0,00

Table 2 Continued

Will grasp his/her historical, social, cultural and legal responsibilities.	26	-0,96	-5,86	0,85	0,00
Will gain practical kills of his/her responsibilities.	27	-0,86	-6,00	0,76	0,00
Will adopt ethical, equitable and environmental values.	26	-0,67	-3,77	0,92	0,00
Will reflect gained values to practice.	26	-0,70	-4,44	0,82	0,00
Will have knowledge of single construction and historical sites.	25	-0,69	-4,21	0,88	0,00
Will gain effective verbal communication skills in Turkish.	26	-0,41	-3,05	0,69	0,01
Will gain effective written communication skills in Turkish.	25	-0,46	-2,60	0,91	0,01
Will gain skills to conduct studies for conservation and restoration of single construction and historical sites.	26	-1,00	-5,41	0,96	0,00
Will gain effective verbal communication skills in English.	27	-1,21	-6,46	0,99	0,00
Will gain effective written communication skills in English.	27	-1,32	-6,85	1,02	0,00
Will be able to make effective presentations.	25	-0,46	-2,90	0,81	0,01
Will have the practical knowledge about conservation techniques.	27	-1,04	-4,56	1,20	0,00
Will have the practical knowledge about constructional handcrafts.	27	-1,00	-4,72	1,12	0,00

each item in the questionnaire (Table 2) showed that students did not achieved objectives at the level they expected after two year training although they perceived all objectives to be “very important”. Descriptive statistics also support the difference in perception of achieving objectives and importance attached to the objectives. The mean scores of 26 items regarding achievement varied from $M= 3.25$ to $M= 1.88$ (Table 3). Whereas the mean scores of importance attached to 26 items varied from $M= 3.3.79$ to $M= 3.21$ (Table 4). Careful examination of the mean scores on perception of achieving the objective indicted that they very between “little and much” on a four points scale. Whereas the mean scores on importance of objectives indicates that students rated items as “important” or “very important” (Table 4)

Table 3*Descriptive Statistics of Attainment Level of Objectives*

	N	M	SD
Will have the knowledge of national/international documentation of cultural Heritage	28	3,04	0,92
Will be able to make effective presentations	27	3,00	0,83
Will gain effective written communication skills in Turkish	27	3,00	0,83
Will adopt ethical, equitable and environmental values	28	2,97	0,99
Will have knowledge of single construction and historical sites	27	2,97	0,90
Will reflect gained values to practice	28	2,93	0,90
Will gain practical kills of his/her responsibilities	28	2,80	0,72
Will gain skills to conduct studies for conservation and restoration of single construction and historical sites	28	2,75	0,80
Will know the stages of conservation and sanitation of historical sites from international point of view	28	2,71	0,85
Will have the knowledge of restoration theories	28	2,71	0,53

Table 3 Continued

Will have the knowledge of principles of international contemporary conservation	28	2,71	0,66
Will grasp his/her historical, social, cultural and legal responsibilities	27	2,70	0,77
Will have the knowledge of outbuilding at historical sites contemporary constructions built at historical sites	28	2,68	0,95
Will know the stages of conservation and sanitation of historical sites from national point of view	28	2,64	0,78
Will have the knowledge of national / international legal and organizational regulations and documentation of cultural heritage	26	2,62	0,75
Will have the knowledge of restitution and preparation of reuse projects for reveal of cultural heritage	28	2,57	0,88
Will have knowledge required for preparation of reuse projects of single construction and historical sites	28	2,50	0,88
Will have knowledge required for preparation of relieve projects of single construction and historical sites	28	2,50	0,79
Will gain effective verbal communication skills in English	28	2,32	1,02
Will be able to conduct typological studies for conservation and sanitation	28	2,29	0,90
Will have the practical knowledge about constructional handcrafts	28	2,21	1,03
Will have the practical knowledge about conservation techniques	28	2,21	1,07
Will gain effective written communication skills in English	28	2,21	0,96
Will have knowledge required for preparation of restitution projects of single construction and historical sites	28	2,21	0,79
Will be able to conduct morphological studies for conservation and sanitation	27	1,89	0,85

Based on these results it can be stated that the CVC Restoration curriculum should be improved and strengthened in order to at least improve student perceptions on achieving the curriculum objectives. This interpretation was strengthened when focus group results were examined. Descriptive content analysis indicated that students could not reach at the objectives due to: (1) lack of some measurement tools, (2) lack of some courses, (3) the academic focus of some courses, (4) low number of professional courses, (5) limited time and (6) lack of teacher guidance.

Students stated that they were not provided with the required tools and equipment like Total Station and laser scanner to be used for measurements. Moreover, instructors asked them to measure the buildings by hand although world of work would require them to use some technological devices. Besides that, students stated that as students were not delivered a course on construction materials they could not recognize the materials and this would have influenced their decisions negatively. Also, time allocated for technical drawing course was considered insufficient as it was difficult to learn drawing software. Students also marked that total duration allocated to study at this program was not enough to learn the job and restoration procedures. Student H and Student B stated that;

... (Student H) I bring the "station tool" from Ankara and do my task. It is an important one... Manual measurement is needed but we still have not finished-up even a mosque from the beginning of the semester (Student H).

.. Manual measurements appear inconsistent; we are not sure which one to accept (Student B)

Table 4

Descriptive Statistics of Importance of Objectives

	N	M	SD
Will have the knowledge of restoration theories	28	3,79	0,42
Will know the stages of conservation and sanitation of historical sites from international point of view	28	3,75	0,59
Will know the stages of conservation and sanitation of historical sites from national point of view	28	3,75	0,52
Will gain skills to conduct studies for conservation and restoration of single construction and historical sites	27	3,74	0,53
Will have the knowledge of national / international documentation of cultural heritage	28	3,68	0,48
Will have knowledge required for preparation of relieve projects of single construction and historical sites	28	3,68	0,55
Will have the knowledge of restitution and preparation of reuse projects for reveal of cultural heritage	28	3,68	0,55
Will gain practical kills of his/her responsibilities	28	3,68	0,48
Will gain effective verbal communication skills in Turkish	27	3,67	0,62
Will adopt ethical, equitable and environmental values	27	3,67	0,62
Will reflect gained values to practice	27	3,67	0,62
Will have knowledge of single construction and historical sites	26	3,65	0,57
Will have knowledge required for preparation of reuse projects of single construction and historical sites	28	3,64	0,56
Will be able to conduct typological studies for conservation and sanitation	28	3,61	0,79
Will grasp his/her historical, social, cultural and legal responsibilities	28	3,61	0,63
Will have the knowledge of principles of international contemporary conservation	28	3,61	0,57
Will have knowledge required for preparation of restitution projects of single construction and historical sites	28	3,61	0,63
Will have the knowledge of outbuilding at historical sites contemporary constructions built at historical sites	28	3,57	0,74
Will gain effective written communication skills in English	28	3,54	0,88
Will gain effective verbal communication skills in English	28	3,54	0,84
Will be able to make effective presentations	26	3,46	0,71
Will gain effective written communication skills in Turkish	26	3,46	0,76
Will have the knowledge of national / international legal and organizational regulations and documentation of cultural heritage	26	3,35	0,80
Will be able to conduct morphological studies for conservation and sanitation	28	3,32	0,86
Will have the practical knowledge about conservation techniques	28	3,25	1,00
Will gain effective verbal communication skills in Turkish	28	3,25	0,70
Will have the practical knowledge about constructional handcrafts	28	3,21	0,92

In addition to the equipment shortages and time limitation, students said that some courses which focused on academic knowledge did not consider their needs. They gave Turkish language courses as example. They noticed that Turkish courses offered in the first year did not focus on communication skills and writing official documents like petition and report, rather, they analyzed sentence and word structures. Students also thought that they needed more professional courses and extended hours of drawing and measurement techniques, and more guidance from instructors during field trips and construction surveys.

If 250 students of 300 fail the instructors should think a little, why is that? (Student H).

: In the literature course we are taught verbs root, names root etc., but they do not respond to our needs... we need practice, restorators should cooperate... Second year should be project based. Seminar activities should be monitored (Student C).

Instructors' Perceptions of Students' Achievement of Program Objectives

The fourth question dealt with instructors' perceptions. Data for this particular question was gathered via individual interview. Descriptive content analysis results indicated that instructors found their students successful at "medium" level. Considering present students, overall, three of the instructors stated that only 60% of the students had been successful, while two of the instructors noted they found students successful but 100% success was not achieved. Two of them stated that they found students unsuccessful.

Closer examination of individual interviews in relation to objectives, instructors stated that students gained some objectives like improvement of grammatical knowledge, structural development, development of writing skills, enhancement of knowledge of cultural property, development of problem solving skills, development of decision making skills, increase awareness for conservation, development of ability to determine the construction types, development of their understanding toward restoration, and making students aware about the significance of their work. One of the instructors who were asked about the attained objectives marked that:

"Our biggest handicap is that in real life, drawings are done by computer, this causes negligence among students. Our courses are like a part of architectural education and most of our students aim to benefit from the opportunity of vertical transfer among the departments, from restoration to architecture. Therefore they cannot concentrate on hand drawing. They think that they will do it on the computer anyway and we could not explain the need for the hand drawing. They cannot perceive its importance. I think they are right. I mean, I wonder if we can change the content of the course. We should increase computer use in the drawing courses."

In addition to these, students were expected to attain language skills that are speaking, reading, writing, and listening; however, instructors stated that they could not reach the objectives related to speaking in English and knowledge of grammar. One of the instructors stated that:

"I think the objectives related to grammar could not be reached. We tried to give key points but students could not reach at the level I expected. The reason of this is the basic and secondary education. Students came here by taking eight-year Turkish language course but they behave as if they did not study same topics at all."

This statement indicated that students' background caused some difficulties in gaining the objectives, and instructors had to make an extra effort to fulfill the gap between the students' current level and expected level due to lack of students' prior knowledge.

In addition to the instructors' views related to attaining objectives, their perceptions about graduates' qualifications were also analyzed. The analysis showed that three of the instructors found graduates quite qualified however one of the instructors stated that "...Only 20% of them are qualified, not all of them..." While others found students qualified at some points, such as, restoration skills, field study and software use, one of them stated that they had limited drawing skills and three-dimensional thinking skills.

Graduates' Perceptions of the Attainment of Curriculum Objectives

The fifth question of this study pursued answer to graduates (employed and unemployed) attainment of curriculum objectives. Qualitative data analysis revealed that graduates and thought those who were good at school could find a job easily, they felt competent at relieve, preparation and implementation of restoration projects and adaptation to the region which is covered with tectonic constructions.

In addition to attained objectives, graduates stated that there had been some unattained objectives in the program that are related to application and designing issues, construction materials, tri-dimensional drawing, and conservation itself. In addition to these, although graduates felt competent in some areas they stated that they needed to improve themselves constantly. One of the employed graduates emphasized that (Employed Graduate 1):

"I have to develop myself in all aspects. All dimensions of the restoration can change fast because of technological changes...Restoration is a huge area and I still have a lot of things to learn."

As for the reasons behind unattained objectives, graduates marked that the instructors were qualified and experienced. However teaching strategies they use could be enriched and improved. Strategies applied were mostly conversional. They also stated that visits to restoration areas were meaningful, but did not produce intended results as learners were not informed about the process, the idea behind restoration and the project.. Although one graduate marked that learning to learn was more important, two graduates expressed that content was presented tangential, more detailed content was required.

Like students, graduates also raised a need for a course on construction materials a need for knowledge of report writing, and tender documentation. These were considered as unattained curriculum objectives

Employers' Perceptions of Graduates Competence

According to employers, employees have to have some qualifications to be recruited as restorators. A graduate need to: (1) be enthusiastic, (2) be disciplined, (3) have architectural drawing skills and knowledge, (4) have the knowledge of drawing programs like AutoCAD, Tri-D etc., (5) measure constructions and draw according to measurement, (6) read projects, (7) know restitution steps, (8) be good at relieve, (9) be good at report writing, (10) know occupational health and safety procedures, (11) communicate with the workers, and (12) manage projects and make work organization. As seen below, one of the employers stated the qualifications that are expected from graduates (Employer 1):

"...I want them be enthusiastic and disciplined youngsters. In this region, there is a huge richness and they have to be aware of this. Also they have to be enthusiastic to do this job and have to be disciplined. They should learn this at school. As far as I observed, I sometimes visit the school as an expert, students do not come to their lessons in time. Timing is the most important indicator of discipline."

Similarly, another employer raised additional issues on qualifications that graduates need to have (Employer 2):

"They have to take good relieve, draw a building and write report of the project, such as a relieve report in which construct materials are specified and all problems related to construction, such as ground problems, material problems, rock or chimney problems were described, and to decide whether it is to be removed, conserved or restored. Anyone who can do this is a restorator for us; this is the most important point."

As it is evident in the above two quotations employers do not only look for cognitive or motor skills but also affective characteristics, discipline, enthusiasm and awareness.

Unintended Outcomes of Restoration Curriculum

In order to determine the unintended outcomes, all participants interviewed were asked to disclose their perceptions on unintended outcomes. To start with, as students reported; they developed skills in generating alternatives as they try to find the equipment not supplied by the school. "...I can do my project by bringing the total station machine from Ankara..."(Student H). The other unintended outcome was students skills on producing practice an economical ideas for different stakeholders. They propose thought about how they could both contribute to themselves and to school budget:

"...We can be helpful for circulating capital, and create a budget in the college. We can draw projects for public and sell them"(Student D). "There are precious buildings around the college especially in the village that the college is located in and these can be saved...(Student H)

Besides, they develop social relations skills. As they do field practice on restoration they could communicate with the employees who are working in the restoration field and could watch others communicate and take the mas role models. Similar unintended outcome was raised by instructors. They also mentioned the development of enthusiasm that was stated as a requirement by employer and 3-D thinking. One negative unintended outcome mentioned by employers was misbehavior on disconformity of time.

Discussion and Conclusion

When the program was evaluated from the perceptive of students, instructors, graduates and employers, the results indicated that the program was not effective enough in achieving it objectives, some of the national standard and the demands and needs of students, graduates of employers. To summarize the results, firstly it was found out that students could not attain the objectives despite the fact that they considered all of the objectives "very important" or "important". During the focus group interview, students expressed the reasons for and the objectives they could not attain. Students reported that due to the lack of teacher guidance, equipment and materials, insufficient number of professional courses, limited mandated-time allocated for the program, and defocus on academic know ledgein some courses they could not attain the objectives.

Beside students, instructors also reported that although the program met their expectations in terms of improving grammatical knowledge of students in Turkish and English, improving students' problem solving skills, improving students' writing skills in Turkish and English, enhancing knowledge of cultural property, improving students' knowledge and skills in solving problems related to restoration of a cultural property, developing students' ability to make decisions and organization during restoration projects, increasing students' awareness of conservation, developing students' ability to distinguish between construction types, developing students' understanding, and providing students with the understanding regarding the significance of the work, they stated that objectives were achieved partially by the students. Objectives related to developing students' psychomotor skills and hand-drawing skills were not achieved, and students could not be given detailed information about the processes and procedures of restoration

Similarly, graduates thought the program contributed in developing their measurement skills, drawing skills, project preparation and reporting procedures and application of projects to some degree. However, due to the inefficiency of practical courses, instructors' tendency to use traditional methods and practices and some pedagogical drawbacks, students absenteeism, lack of knowledge about construction materials and field practice graduates do not feel competent enough.

Moreover, statements of employers supported the views of students, instructors and graduates. It was stated by employers that the graduates meet employers' demands partially as graduates show somewhat competency in drawing and they cannot manage projects and needs guidance and support. Graduates were found by employers to have poor/low, enthusiasm and practical knowledge.

According to employers, the graduates who had workplace experience knew what were required and improved themselves accordingly both at school and workplace.

These results are consistent with the results of some studies in the literature. The studies in Turkey have mainly focused on the skills shortages (Sarıkaya, 2010; SVET, 2006; TEPAV, 2007). The studies also indicated that there is a mismatch between the skills and knowledge provided by vocational schools and demands of the employers.

Also, in TÜSİAD report (1999), higher vocational schools in Turkey were assessed as making less contribution to higher education system when compared to universities because of their share in the system, and of equipment (financial) and management problems they experience. This report marks that secondary and post-secondary vocational schools need to be restructured and new management models be developed and introduced. Moreover, collaboration with business communities in order to understand demands of labor market and to keep up with the change in the market is urgently needed.

As the results from the present study and abovementioned studies indicate, the performance and structure post-secondary vocational education institutions is not efficient enough to train the qualified graduates to be employed by the businesses whose main concern is to compete in the global environment (TÜSİAD, 1999).

Implications

This study highlights the importance of aligning employability with academic and business values by making explicit links between the curriculum, workplace and employability. It is incumbent upon students, educators and employers to do well in their respective positions. While students need to develop the skills needed to enter and to advance their career potential, educators need to design their courses to include the skills that students need and employers expect. As indicated in the project prepared by the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council in Australia (2007) teaching staff also need to be equipped with suitable skills, resources and awareness of current industry practice in order to provide their students with the right and necessary employability skills. Employers' and educators' roles are reported in the same project to develop students' employability skills by having students participate in work integrated learning programs. Apart from the training at colleges and universities, students are recommended to achieve employability skills where they have access to relevant work experience.

Limitations

The most important limitation of this study is time. Because of limited time, the curriculum implementation process could not be observed. As the models utilized in this study require data about objectives and outcomes, other components of curriculum were not evaluated but described through document analysis. Moreover, as college administrators were not available during data collection process, they could not be included among data sources

References

- Bloom, D. E., Canning, D., & Chan, K. (2006). *Higher education and economic development in Africa* (No. 102). Washington, DC: World Bank.
- Business, Industry and Higher Education Collaboration Council. (2007). *Graduate employability skills*. Commonwealth of Australia. Precision Consultancy. Canadian Labour Force Development Board. (1994). *Putting the pieces together: towards a coherent transition system for Canada's labour force*. Ottawa: CLFDB.
- Cohen, A. M., & Brawer, F. B. (2003). *The American community college*. John Wiley & Sons.
- Education Research Foundation of Turkey (TEPAV), (2007). *Higher education and labour market in Turkey*. TEPAV, Ankara.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rded.). USA: Pearson Publication.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. USA: Pearson Education Company.
- Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6, 3-17.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Krueger, W.,J., & Casey, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nded). Thousand Oaks, CA. SAGE Publications
- Lederer, J. E. (2005). *Promoting Lifelong Learning: An Analysis of Community College Delivery of Employer-Focused Education and Training*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.
- Miles, M., & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- National Qualifications Institution(NQI) (2013). National qualifications of conservation and restoration staff (Level 4). Retrieved from http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/210113/Tarihli_Eser_Koruma_ve_Restorasyon_Elemanlari_seviye_4.pdf on April, 2013.
- OECD. (2008). *Education at a Glance*. OECD Publishing.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2007). *Philosophical foundations of education* (8th Ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Sarıkaya, Y. (2011). *Investigating stakeholders' perceptions of employability factors: Evidence from a vocational college in Nevşehir*. [Paydaşların istihdam edilebilirlik faktörlerine ilişkin algılarının incelenmesi: Nevşehir'de bir yüksekokulu örneği]. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles/ London: SAGE.
- SVET (2006): *Strengthening the role of the social partners and social dialogue in the vocational education and training system in turkey* (Policy Paper). SVET, Ankara
- Tashakkori, A. & Eddie, C. (2002). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage Publications.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991). *What work requires of schools: a scans report for America 2000*. US Department of Labor, Washington.
- Tsang, C. Mun (1997). The cost of vocational training. *International Journal of Manpower*, 18(1/2), 63-89.
- TÜSİAD (Turkish Industry and Business Association). (1999). *Restructuring vocational and technical education*. TÜSİAD-T / 99-2 / 252.
- World Bank (2002). *Global competitiveness report*. World Economic Forum.
- Zideman, A. (1997). National programmes in technical and vocational education: Economic and education relationships. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(3), 351-366.

Geniş Türkçe Özet

Kapadokya İki Yıllık Meslek Yüksek Okulu Restorasyon Programının Değerlendirilmesi

Kapadokya Meslek Yüksekokulu (KMYO) Restorasyon eğitim programı 2005-2006 yılında Nevşehir'deki mevcut tarihi ve doğal yapıların yeniden kazandırılması çalışmaları doğrultusunda bölgedeki işverenlerin teknik eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla açılmıştır. Bu amaçla, eğitim programı oluşturulurken, mezun öğrencilere istihdam sağlayacak işverenler, restorasyon ve koruma alanında uzman olan mimarlar ve koruma kurulu temsilcileri program geliştirme komisyonu içinde yer almıştır. Ancak, 2005 yılından beri programın işverenlerin ihtiyaçları ve taleplerini karşılama konusundaki etkililiği hakkında herhangi bir program değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Bu nedenle, mevcut eğitim programının Nevşehir'de faaliyet gösteren iş dünyasının gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırma konusunda etkililiği, programın hedeflenen çıktılara ulaşma düzeyi ve programın asıl çıktılarının araştırılması ve program geliştirme komisyonunun bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı; (1) ön lisans düzeyindeki Restorasyon programının etkililiğinin ikinci sınıf öğrencileri, öğretim elemanları, mezun ve işveren algıları doğrultusunda değerlendirilmesi, (2) eğitim programında belirtilmeyen ve program amaçları arasında yer almayan program çıktılarının belirlenmesi, (3) Restorasyon programının çıktılarına ulaşma düzeyinin ortaya çıkarılması ve (4) programın nasıl iyileştirileceği konusunda bilgi toplamaktır. Ayrıca, yapılan çalışmanın sonuçlarının, hem KMYO'daki diğer programların hem de diğer meslek yüksekokullardaki programların değerlendirilmesinin gerekliliği konusunda bir farkındalık oluşturma ve bir yol göstermesi beklenmektedir. Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak, Restorasyon programı hakkında daha detaylı ve daha geniş bir perspektiften bilgi vereceği düşünülen karma yakınsak-paralel (convergent parallel) yöntem benimsenmiştir (Creswel & Clark 2011; Fraenkel & Wallen, 2006). Program değerlendirme modeli olarak ise, programın amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesi için kullanılan Tyler'ın (1973) Amaç Odaklı Değerlendirme modeli ile birlikte programın çok boyutlu değerlendirmesinin yapılabilmesi ve programın amaçları dışında kazandırdıklarının da belirlenmesi amacıyla Scriven'in (1991) Amaçtan Bağımsız Değerlendirme modeli kullanılmıştır. Programın tüm boyutları hakkında veri toplamak için öğrenciler, öğretim elemanları, işverenler ve mezunlardan oluşan dört farklı paydaş grubundan veri toplanmıştır. Çalışmaya, Mayıs 2013'te ikinci sınıfta ve mezun olmak üzere olan 28 öğrencinin tamamı, programda eğitim veren 7 öğretim elemanının tamamı, Nevşehir ilinde çalışmakta olan veya herhangi bir işte çalışmayan ve Nevşehir'de ikamet eden 6 mezun ve işyerinde KMYO Restorasyon programı mezunu çalışanı olan 2 işveren ile bu programdan çalışanı olmayan 2 işveren olmak üzere toplam 4 işveren katılmıştır. Veri toplama sürecinde yazılı doküman, araştırmacılar tarafından hazırlanan bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve anketten faydalanılmıştır. Bu araçların dışında, Restorasyon bölümü eğitim programı ve Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun Tarihi Eser Koruma ve Restorasyon Elemanı (Seviye 5) için oluşturduğu mesleki yeterlik çerçevesi de içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Tyler'ın (1973) ve Scriven'in (1991) değerlendirme modellerinin farklı açılardan değerlendirme yapması nedeniyle verilerin güvenilirliğini de sağlamak amacıyla, her iki değerlendirme modeli için iki farklı araştırmacı veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve veri toplanmasında birbirlerinden bağımsız bir şekilde çalışmışlardır. Veri analiz sonuçları, genel olarak programın paydaşların ihtiyaç ve taleplerini karşılama konusunda yeterince etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerden anket yoluyla toplanan nicel veri SPSS 20.0 ile analiz edilmiş ve öğrencilerin program amaçlarına verdiği önemle amaçlara ulaşma düzeylerini arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen veriler, öğretim elemanlarının yeterince yönlendirme yapmaması, araç ve gereçlerin yetersiz olması, meslek derslerinin sayısının az olması, iki yıllık sürenin mesleği öğrenmek için yeterli olmaması ve bazı derslerin pratikten ziyade kuram ağırlıklı yürütülmesi eğitim programında belirtilen amaçlara ulaşamama nedenleri olarak göstermiştir. Öğretim elemanlarına göre program, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterince

etkili olduğu halde restorasyon projelerinde problem çözme ve karar verme, organizasyon becerilerini geliştirme, koruma farkındalığını artırma, yapı çeşitlerini ayırma, restorasyonun önemini kavratma konusunda kısmen etkilidir. Öğretim elemanları, programın öğrencilerin psikomotor ve yazma becerileri ile restorasyon çalışmalarının yürütülmesi ile ilgili süreçler ve prosedürlerle ilgili bilgi ve becerilerini yeterince geliştirmedikleri görüşündedirler. Mezunlara göre program, öğrencilerin ölçme, çizim, proje hazırlama ve raporlama süreçleri ile proje uygulama becerilerini geliştirmelerinde etkiliyken, uygulama derslerinin az olması, öğretim elemanlarının öğretim metot ve stratejileri konusunda yeterli olmaması, motivasyonu düşük ve devamsız olan öğrenciler ve yapı malzemeleri ile uygulama alanında eksik bilgi ve beceriler sebebiyle etkili olmamıştır. İşverenler ise diğer katılımcıların görüşlerini destekleyerek, mezunların çizim konusunda orta düzeyde iyi oldukları, ancak proje yönetimi konusunda rehberlik ve desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışma, Restorasyon bölümü eğitim programının paydaşların talep ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu ve programın paydaşların görüşleri dikkate alınarak gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarda beceri eksikliklerine odaklanmıştır (Sarıkaya, 2011; TÜRKCONFED, 2006; TEPAV, 2007). Bu çalışmalar, işveren talepleri ile okulda edinilen bilgi ve becerilerin tam anlamıyla örtüşmediğine işaret etmektedir. Hem bu değerlendirme çalışması hem de bahsedilen diğer araştırmalar mesleki eğitim kurumlarının küresel çevre ile rekabet içinde olan iş dünyasınca ihtiyaç duyulan işgücünün yetiştirilmesinde yeterince etkili olmadığına işaret etmekte (TÜSİAD, 1999) ve işgücü piyasası ile mesleki eğitim kurumları arasındaki bağı kurmak ve güçlendirmek için gerekli düzenlemelerin yapılmasının elzem olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabının, İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*

Evaluation of Social Studies Textbook in Terms of the Aimed Skills to be Acquired by Students According to The Primary School Curriculum

Fahriye HAYIRSEVER**, Mehmet Ali KISAKÜREK***

Öz

Yükseköğretimin Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler ders kitabının, İlköğretim Programındaki temel ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki alan becerilerini kazandırma konusundaki yeterliliğinin, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Ankara ili merkez ilçelerinden alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden 75 ilköğretim okulundan 132, 5. sınıf öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Nitel boyutunda çalışma grubu 12 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada nicel veriler anket, nitel veriler ise yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen en önemli sonuç şöyledir: Öğretmenler, Sosyal Bilgiler ders kitabının, eleştirel düşünme, araştırma ve iletişim becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda kısmen yeterli olduğunu, buna karşın sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlardan en önemlisi ise; öğretmenlerin çoğunluğunun, hem temel hem de alan becerilerin kazandırılmasında ders kitabının yeterli olmadığını vurgulamasıdır. Resmi programın hedefleri ile ders kitaplarının içeriği birbiri ile örtüşmezse, düşünce, beceri, değer ve tutumların öğrenciler tarafından kazanılması son derece zordur. Bu durumun olumlu yöne evrilebilmesi için öğretim programlarının ve ders kitaplarının içerikleri sürekli olarak değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Ders kitaplarının içeriği, eğitim programlarının hedeflerini kazandırabilecek nitelikte hazırlanmalı ve aralarında çelişki olup olmadığı devamlı olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, sosyal bilgiler ders kitabı, ders kitabı değerlendirme, beceri öğretimi

Abstract

Higher This study aims at analyzing the adequacy of the Social Studies textbook in instilling the basic skills included in the primary school curriculum as well as the field related skills in the curriculum for the social studies course based on teachers' views. The research employs a descriptive survey model. A total of 132 teachers teaching the 5th graders in the 75 primary schools, which are representative of the low, middle and high socio-economic levels located in the central districts of Ankara, were determined as the research sample on the quantitative dimension. On the qualitative dimension, however, the study group was composed of 12 teachers. The quantitative data were collected through a questionnaire whereas the qualitative data were collected through a structured interview form. Descriptive statistical analysis method was used for analysis of quantitative data and also, descriptive analysis method was used for qualitative analysis. The most important result obtained from quantitative data in the research demonstrated that teachers believed that Social Studies textbook was partly adequate in terms of instilling in students critical thinking as well as research and communication skills, but that it was inadequate in terms of instilling social participation skills and perceiving the change and continuity. The most remarkable result obtained from the qualitative data was that the majority of the teachers had emphasized the inadequacy of the

* Bu makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2010 yılında Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK danışmanlığında yapılan doktora tezinin bir bölümünü içermektedir.

** Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı e-posta: fahriyahayirsever@duzce.edu.tr

*** Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları Anabilim Dalı. e-posta: kkurek@education.ankara.edu.tr

textbook in instilling both basic and field related skills. It is extremely difficult for learners to gain the necessary thoughts/ideas, skills, values and attitudes unless the official curriculum matches the content of the textbooks. To change this situation into a positive case, the content of the curricula and of the text books should constantly be revised and improved. The content of the textbooks should be designed in a way so as to facilitate the curriculum objectives to the learners, and whether or not there are any contradictions between them should continuously be checked.

Key words: Social Studies, social studies textbook, evaluation of textbook, teaching skill.

Giriş

Sosyal bilgiler, sosyal olan şeyleri çalışmaktır.

John Dewey

Her ülke, yenilikleri ve değişimleri izleyebilmek için kendi eğitim yaklaşımlarını ve uygulamalarını sürekli bir biçimde sorgulamak zorundadır. Bu sorgulama, daha çok bireylerin, hangi bilgi ve beceriler ile donatılacağı ve bunun nasıl yapılacağı konuları üzerine odaklanmalıdır. Bu bilgi ve beceriler, bilgiyi kullanma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, sorun çözme, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamayı kapsamaktadır. Son zamanlardaki alan yazında bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak vurgulansa da kavramların üzerinde düşünüldüğünde, bu becerilerin sadece bu yüzyıl ile ilişkili olmadığı kolayca görülebilir. Ancak geçmişte de önemli olan bu beceriler, günümüzde, yönü ve yoğunluğu değişerek karmaşıklaşmıştır. Bu bilgi ve beceriler, yaşamda bir insanın varlığını sürdürebilmesi, yaşadığı toplumla uyum içinde olabilmesi ve topluma katkı sağlayabilmesi için her zaman gerekli olmuştur. Bu bilgi ve becerilerin kazandırılması, eğitimin, toplumun, toplumun en küçük parçası olan ailenin görevidir ve özellikle sosyal bilimlerin kapsamındadır.

Sosyal bilimler, bireylerin kendi sosyal dünyalarıyla ilgili çeşitli problemler karşısında, gözlemlemeyi, sorular sormayı, bilgiyi araştırmayı, gözlemlerini ve fikirlerini farklı biçimlerde açıklamayı, kendi bakış açılarıyla ilgili tartışmayı ve harekete geçmeyi olanaklı kıldığından üst düzey düşünmenin en yoğun işe koşulduğu alanlardan biridir. Öğrencilerin *kendi bilgilerini oluşturmaları* görüşü, sosyal bilimler eğitiminde büyük öneme sahiptir (Sunal ve Haas, 2002: 9). ABD’deki Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilimlerin öğretimi ve öğreniminin “*anlamli, bütünleyici, değerli, düşündürücü ve aktif*” olması gerektiğini savunmaktadır. Sosyal bilimler öğrenimi, sosyal bilimlerin her alanı ile ilgili fikirleri ve bu fikirler arasındaki ilişkiyi bütünleştirme ve kurma sürecinin gerçekleşmesine de olanak sağlamaktadır (NCSS, 1994).

Sosyal bilimler, *toplumla ilgili disiplinlerin belirli kurallarla bilimsel bir çerçevede incelenmesini* amaçlayan (Safran, 2008), Sosyal bilgiler ise, *sosyal ve beşeri bilimlerini, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran* çalışma alanlarıdır (NCSS, 1994). Başka bir anlatımla, sosyal bilimler, insan ve toplum ilişkilerini inceleyen alanlarda sistemli ve derinlikli bilimsel çalışmaların bütününe kapsayan bir bilim dalıyken; sosyal bilgiler, sosyal bilimler alanından seçilmiş, öğrencilerin seviyelerine göre basitleştirilmiş konuları içeren bir derstir.

Bu araştırmada sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili olduğu Sosyal Bilgiler dersi üzerine odaklanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin karmaşık ve çoğu kez iç içe girmiş dünyalarında karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerler ile donanmalarını sağlar (Öztürk, 2007). Aynı zamanda, bireyin toplumsal kişiliğinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirir. Bu işlev, öğrencinin kendi bireyselliğini koruyarak, toplumla bir bütün halinde ve toplumun gelişmesine faydalı, sorumlu bir vatandaş olarak yetişmesi amacı ile de örtüşmektedir.

2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programında beceriler, temel ve alan becerileri olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Temel beceriler, anahtar becerilerdir ve çeşitli alanlara aktararak kullanılır. Bu beceriler, okuldaki öğrenmeleri kolaylaştırdığı gibi yaşam boyu öğrenmeyi de sağlar. (Dionet, 2002; akt, Güneş, 2010). İlköğretim Programında öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanan temel beceriler (MEB, 2005: 52), şöyle sıralanmıştır: *Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme, Karar Verme, İletişim, Empati, Araştırma, Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma*.

Alan becerileri ise bir alanla ilgili geliştirilen ve her bir derse ait olan becerilerdir. Öğretim programlarında temel beceriler ile alan becerileri arasında bağ kurulması hedeflenmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin alan becerileri, *Gözlem, Sosyal Katılım, Mekanı Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama* olarak sıralanmıştır (MEB, 2005). Bu becerilerin tamamı Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan öğrenme alanı ve konularla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2008a). Tüm beceriler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında tanımlanan *etkili ve sorumlu vatandaşa* bulunması gereken özellikler olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada ilköğretim temel becerilerinden eleştirel düşünme, araştırma ve iletişim becerileri; Sosyal Bilgiler dersi alan becerilerinden ise sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerileri temel alındığından, bu beceriler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler

Eleştirel Düşünme Becerisi

McTighe ve Schollenberger'e göre (1991) hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında, ekonominin gerektirdiği insan gücü özellikleri, geçmiş zamanlara göre daha çok eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır (akt. Doğanay, 2007). Paul (1991), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak; Norris (1985), öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Branch (2000) eleştirel düşünmenin, düşünmeden farklı olduğunu, çünkü eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini belirtmiştir (akt, Akbıyık, 2002). Eleştirel düşünme, beceri temelli olarak öğretilmelidir (Ennis, 1991). Beceri temelli olarak öğretildiğinde, konu içerisindeki temel disiplinlerin tekrarlanmasından kaçınılmış olur ve aynı zamanda kazanılan bilişsel becerilerin, diğer derslere uygulanması ve o dersler tarafından desteklenmesi daha kolay olur (Aybek, 2007).

Eleştirel düşünme eğitiminin temel amacı, mevcut otoritelerden farklı ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için de eleştirel düşünmenin ilköğretim düzeyinde kazandırılmasının önemi oldukça büyüktür. İlköğretimde eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi somut düşünmeden soyut düşünmeye geçişi kolaylaştıracığı için öğrenciler ileri düzeyde düşünmeyi öğrenirler (Yağcı, 2008). Sosyal bilgiler dersinde ise eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının amacı, demokratik yaşam kültürünün korunması ve geliştirilmesidir. Araştırmalar, eleştirel düşünme becerisinin, Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilebileceğini vurgulamıştır (Aybek, 2007; Semerci ve Yanpar, 2010, Yağcı, 2008).

Bu ders kapsamında, eleştirel düşünme becerisinin içinde yer alan akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçler işe koşulacağından, bu beceri bir öğrenci için önemli bir kazanımdır. Eleştirel düşünmede, düşünme süreçleri bilimsel kanıtlar üzerinden sürdürüldüğünden, öğrencilere bu becerinin öğretilmesi onların etkili ve sorumlu birer vatandaş olmasını sağlama konusunda etkili olacaktır. Çünkü bilimsel kanıtlara dayalı düşünme, tarafsız, gerçekçi ve önyargılardan uzak bir düşünme tarzıdır.

Araştırma Becerisi

Bilgi üretmenin temel yolu bilimsel araştırma sürecidir. Bu sürece odaklanmış bir öğrenme sürecinde öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlılığı artacaktır. Öğrenme sürecine etkin olarak katılıp, araştırarak ve inceleyerek öğrenen öğrenciler, hem sadece bilgiye değil, bilgiyi üretme sürecine odaklanmakta, hem de kendi deneyimlerinden anlam çıkartmayı öğrenmektedirler.

Öğrencilerin bilgi işlem sürecinin araştırma yapma ve karar verme aşamalarında başarılı olabilmeleri için veri toplama ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu yetenek, bir çok beceriyi de kapsamına alır. Bu becerilerden bazıları, gözlem yapma, dinleme, çeşitli kaynak materyalleri kullanabilme, grafik, tablo, şekil ve diyagramları yorumlayabilme, harita ve küreleri kullanabilme, zaman kavramını ve ardışıklığını başarı ile algılayabilme olarak sayılabilir (Demirkaya, 2003).

İlköğretim Programında araştırma becerisi, *doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme, kavrama, planlama ve test etme olarak tanımlanmaktadır* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Problem çözmenin, bilinenden yola çıkılarak bilinmeyi sistematiik ve analitik olarak ortaya çıkarmak için yapılan düşünsel bir etkinlik olduğu kabul edilmekte ve bu süreçte araştırma ve inceleme becerilerinin işe koşulması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak ise, bu dersin, düşünmeye dayalı araştırma yoluyla öğretilmesi, öğrencilerin toplumsal ve bireysel problemler karşısında eleştiren, soru sorabilen, bağımsız karar verebilen, üretebilen ve bu problemleri çözebilen bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

İletişim Becerisi

İletişim, bilgi üretme, iletme ve bilgiyi algılama sürecidir. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajların gönderilmesi yoluyla, karşı tarafın tutum ve davranışlarını etkilemek ve belli bir amacı gerçekleştirmektir. İletişim becerileri, pek çok beceri için temel oluşturmakta ve sözel olan / olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve tepki verme biçiminde özetlenmektedir (Özer, 2006). İnsan bireysel yaşamında kendisiyle, sosyal yaşamında ise diğer insanlarla iletişim kurarak yaşamını sürdürür. İletişim bilinçli bir süreçtir ve insanın özellikle sosyal yaşamının temelini oluşturur. İnsanların birbirlerini anlamaları , birlikte yaşayabilmeleri ve insanın kendini sosyal bir varlık olarak ifade etmesi için iletişim zorunludur. Toplumsal iletişimin iyi kurulması durumunda da insanın *toplumsal bir varlık* olarak başarılı olması kaçınılmaz olacaktır (Tutar ve Yılmaz, 2013).

İlköğretim Programında iletişim becerisi, dinleme, sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme, tartışma, bağlantı kurma, farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama, farklılıklara saygı duyma, görüşlerini gerekçelendirme ve ortak bir amaç çevresinde toplanma şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005). Modern ve demokratik bir toplumun bütün fertlerine sağlayacağı en önemli hizmet, onları etkili bir iletişime sahip; okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilen; konuştuğu ve yazdığı açık, anlaşılır ve yanlış anlamalara sebebiyet vermeyen; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bir duruma getirmektir (Küçük, 1998).

Ayrıca toplumun bütün bireylerinin görev sorumluluklarını yerine getirmeleri ve kendi haklarını ifade edebilmeleri için kişiler arası iletişim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu amaçla geliştirilen iletişim becerileri hem bireyin ve toplumun yaşamına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de kişilerarası sağlıklı ilişkiler oluşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, iletişim becerisi her ne kadar temel beceri olarak kabul edilmiş olsa da, sosyal bilgiler dersinin amacı gereği de önemli bir beceri alanı olma özelliği taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Alan Becerileri

Sosyal Katılım Becerisi

Bireylerde bilgi, beceri ve değerlere ilişkin donanımın oluşturulması, etkin bir toplumsal katılımı gerçekleştirmek içindir. Böyle bir katılım için bazı kişisel, grup etkileşimi ve sosyal/siyasal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal katılım becerisi, bireyler arasındaki ilişkileri, topluluğun arasındaki bağı veya bir grubun grup olarak ortaya çıkmasını ve grup bağının sürmesini sağlar. Sosyal bilgiler dersi kapsamında sosyal katılım becerisi, farklı inançlara, kültürlere, ihtiyaçlara, duygulara, sorunlara, diğer bireylerin hedeflerine, birey ve grupların sorumluluklarına, hak ve özgürlüklerin çiğnenmesine karşı duyarlılık gösterme; grup çalışmaları planlamada, karar vermede, uyuşmazlık durumlarında çözüm önerisi geliştirme, gerektiğinde lider, gerektiğinde ise takipçi olarak hizmet verme, yapıcı grup etkileşimi kurma; adalet, eşitlik ve diğer demokratik değerlerin yayılmasında sorumluluk üstlenmeye yönelik davranışların geliştirilmesini amaçlamaktadır (Öztürk, 2007).

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Değişim ve süreklilik, özellikle sosyal bilimlerin iki önemli temel özelliği olarak kabul edilmektedir. Çünkü, bu beceri insanlara yaşadıkları zaman öncelikli olmak üzere, geçmişten bugüne meydana gelmiş ve gelecekte yaşanabilecek olayları binlerce yıllık insanlık tarihi içerisinde doğru yere koyma, bu zaman çizgisinde insanlığın bir yandan devamlı bir değişim, diğer yandan da süreklilik içerisinde olduğunu kavrama olanağı verir (Demircioğlu ve Akengin, 2007).

Sosyal bilgiler dersinin tarihe dayalı konularının anlamlandırılabilmesi için, geçmişteki olayların meydana geldiği zaman diliminin nasıl ölçüldüğü ve belirli dönemlerin nasıl nitelendirildiğinin bilinmesi zorunludur. Ayrıca değişim ve süreklilik kavramlarının öğretiminde de öğrencileri aktif ve üretken kılacak bir dizi öğretim etkinliğinin kullanılması gerekmektedir.

Yukarıda açıklanan İlköğretim Programı temel ve Sosyal Bilgiler dersi alan becerileri değişik öğretim yöntem ve teknikleri ve ders materyalleri ile kazandırılabilir. Bu materyallerin en önemlilerinden biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları, yazım ilke ve kurallarına uygun olarak hazırlandığında, öğrenci ve öğretmen için önemli yol göstericidir. Ders kitabının ilgili dersin öğretim programı ile tutarlı bir bütünlük içerisinde olması gerekmektedir. 2004 yılında gerçekleştirilen eğitim programındaki değişim, doğal olarak ders kitaplarını da etkilemiş ve ders kitaplarının yapı ve içeriğini, içeriğin sunum biçimini, içerikte yer alan etkinlikleri ve işlevlerini, öğrenmenin değerlendirilmesine olanak sağlayan unsurları da değiştirmiştir. Ayrıca ders kitapları üçlü takım haline getirilerek, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı, ders kitabı ile birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Kitapların en önemli özelliği, eğitim ve öğretim programlarında yer alan bilgi, beceri ve değerlerle örtüşmesidir. Bu ilişkili yapı, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Amaç

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler ders kitabının, İlköğretim Programındaki temel ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki alan becerilerini kazandırma konusundaki yeterliliğinin, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Önem

Eğitim programları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmaktadır. Programlarda yer alan kazanımlara istenilen düzeyde ulaşılması, hem öğretmenlere hem de diğer ders materyallerine bağlıdır. En temel ders materyali olan kitapların içerikleri programın kazanımları ile örtüşmelidir. Bu örtüşme yüzeysel değil, hem hedefler, hem içerik, hem de etkinlikler açısından derinlikli olmalıdır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretim programları ile ilgili ders kitabı arasındaki ilişkiyi ve yeterliği ortaya

koyacağından önemlidir. Açıklanan gerekçelerle bu çalışmanın verileri, MEB'in ve diğer ders kitapları yazarlarının, kitapları hazırlama sürecinde, öğretmenlerin de ders kitaplarının seçiminde ve kullanımında, bilimsel bir yol izlemelerini sağlayacağından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, betimsel tarama modelidir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu yöntem literatürde karma yöntem (Tashakkori ve Teddlie, 2003) olarak ifade edilmektedir.

Evren / Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmada iki farklı veri toplama süreci yürütülmesi nedeniyle örneklem seçimi iki biçimde yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları, araştırmanın genel evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin belirlenmesinde ise tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem yönteminde evren önce araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar gösterebileceği düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılır (Karasar, 1998). Bu çalışmada çalışma evreni, sosyo ekonomik düzeylere göre (alt, orta ve üst) üç tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra her bir tabakayı temsil edecek birer ilçe seçilmiştir. Bu ilçelerin seçiminde, ilçelerde bulunan ilköğretim okullarının donanımlarına ve öğrenci sayılarına göre MEB tarafından yapılan derecelendirmelere dayanan istatistikler temele alınmıştır. Çalışmada, alt-sosyo ekonomik düzeyi (Alt-SED) temsil etmek için Mamak, orta-sosyo ekonomik düzeyi (Orta-SED) temsil etmek için Yenimahalle ve üst-sosyo ekonomik düzeyi (Üst-SED) temsil etmek için de Çankaya ilçeleri seçilmiştir. Mamak ilçesinde 93, Yenimahalle ilçesinde 86 ve Çankaya ilçesinde 108 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur.

Çalışma evreninden örneklem seçimi ise oranlı küme örneklem yöntemi ile yapılmıştır (Karasar, 1998). Tabakalı örneklemde evrenin çalışma evrenini temsil etme oranına göre alt evrenden örneklem alınabildiği gibi, belirli bir oranda da örneklem seçilebilmektedir (Balci, 2005). Bu çalışmada örneklem seçme oranı %20 olarak belirlenmiştir. Buna göre, Çankaya ilçesinden 22; Yenimahalle ilçesinden 17 ve Mamak ilçesinden 19 ilköğretim okulu, çalışma evreninin %20'sini oluşturmuştur. Araştırmada veri dönüşünün sağlanamaması olasılığı göz önüne alınarak, her bir sosyo ekonomik düzeyden seçilen okul sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Okulların seçiminde basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde ise şu yol izlenmiştir; çalışmanın konu alanı 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı olmasından dolayı her bir okuldaki 5. sınıf öğretmenlerinden iki öğretmen seçilmiştir. Her okuldaki iki öğretmen seçilmesinin nedeni, alt sosyo ekonomik düzeyi temsil eden ilköğretim okullarının bazılarında en fazla iki 5. sınıf şubesi olmasıdır. Araştırmada toplam 150 öğretmen belirlenmiştir. Verilerin dönüş oranına göre Üst-SED'i temsil eden ilköğretim okullarından 46; Orta-SED'i temsil eden ilköğretim okullarından 42 ve Alt-SED'i temsil eden ilköğretim okullarından ise 44 öğretmen olmak üzere 132 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlerin 80'i kadın ve 42'si erkektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu için, örneklem olarak seçilen okullardan her bir sosyo ekonomik düzeyi temsil eden iki ilköğretim okulu, her ilköğretim okulundan da iki 5. sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 12 öğretmen seçilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, nicel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında şu aşamalar izlenmiştir:

- 2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programındaki temel beceriler ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki alan becerileri ve bu becerilerin göstergeleri liste olarak hazırlanmıştır.
- Hazırlanan bu liste, bir forma dönüştürülmüştür. Bu form yedi sosyal bilgiler öğretimi alan uzmanının ve yedi 5. sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur.
- Uzmanlardan ve öğretmenlerden, Sosyal Bilgiler dersi için öncelikli olarak önemli görülen ilk beş beceriyi sıralamaları istenmiştir.
- Her bir uzmandan alınan görüşler analiz edilmiş ve önemli görülen ilk beş beceri alanı belirlenmiştir. Bu beceri alanları sırasıyla Eleştirel Düşünme, Sosyal Katılım, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Araştırma ve İletişim Becerileridir. Seçilen bu beş beceriden ilk üçü temel beceri, diğer ikisi ise Sosyal Bilgiler alan becerileridir.
- Uzman görüşlerine göre seçilen beceriler ve göstergeler, araştırmada veri toplama amacıyla anket formuna dönüştürülmüştür.
- 39 maddeden oluşan ankette *Katılıyorum*, *Kısmen Katılıyorum* ve *Katılmıyorum* seçenekleri ile 3'lü dereceleme kullanılmıştır.

Araştırmada, nitel verilerin elde edilmesi amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Anketten elde edilen verileri desteklemek ve görüşlerin olası nedenlerine ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla anket, görüşme formuna dönüştürülmüştür. Yapılandırılmış olan bu görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından 2009 yılında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilen analizinde, betimsel istatistik (f, %) kullanılmıştır. Her bir maddeye ilişkin görüşlerin dağılımının yoğunlaştığı seçenekleri belirlemek amacıyla mod ve medyan değerleri de belirlenmiştir.

Görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde şu aşamalar izlenmiştir:

- Nitel verilerin yorumlanması sırasında istenildiğinde orijinal verilere dönüş yapabilmek için görüşme öncesinde her bir öğretmene kod verilmiştir.
- Ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Veriler, görüşme formunda yer alan *Katılıyorum*, *Kısmen Katılıyorum* ve *Katılmıyorum* kategorilerine göre ayrılmıştır.
- Nicel verileri yorumlamak ve desteklemek için öğretmen görüşlerinden orijinal ve dikkat çekici alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).
- Nitel veriler, ilgili nicel veriler ile birlikte sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bulguların bu bölümünde, İlköğretim Programındaki temel becerilerden araştırma kapsamına alınan eleştirel düşünme, araştırma ve iletişim becerilerine ait öğretmen görüşleri sunulacaktır.

Eleştirel Düşünme Becerisi

Tablo 1

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmaya Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel Düşünme Becerisi	Mod	Medyan	Katılıyorum (3)		Kısmen Katılıyorum (2)		Katılmıyorum (1)		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma becerisini geliştiriyor.	2	2.00	36	27,3	72	54,5	24	18,2	132	100.0
Olaylardan kural ve ilkeye ulaşmasına imkan sağlıyor.	2	2.00	28	21,2	78	59,1	26	19,7	132	100.0
Olaylardan genellemelere varmasını sağlıyor.	2	2.00	31	23,5	76	57,6	25	18,9	132	100.0
Olayları yorumlamada farklı bakış açısı geliştirmesini kazandırıyor.	2	2.00	36	27,3	69	52,3	27	20,5	132	100.0
Olayları sorgulamasını sağlıyor.	2	2.00	38	28,8	71	53,8	23	17,4	132	100.0
Olayları/olguları benzerlik ve farklılıklara göre sınıflama yapmasını sağlıyor.	2	2.00	29	22,0	81	61,4	22	16,7	132	100.0
Objektif ölçütler belirleyerek değerlendirme yapmasını sağlıyor.	2	2.00	35	26,5	64	48,5	33	25,0	132	100.0
Bir konu ile ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmesini sağlıyor.	2	2.00	36	27,3	61	46,2	35	26,5	132	100.0
Olaylar hakkındaki kalıp yargıları fark ediyor.	2	2.00	32	24,2	66	50,0	34	25,8	132	100.0
Olaylardan / olgulardan çıkarımda bulunmasını sağlıyor.	2	2.00	31	23,5	77	58,3	24	18,2	132	100.0

Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabının eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya uygunluğuna ilişkin olarak, öğretmenlerin çoğunluğu, kitabın kısmen uygun olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler ise ders kitabının eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, eleştirel düşünme becerisinin göstergelerinden özellikle *sebep sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlamada farklı bakış açısı geliştirme ve olayları sorgulamasını sağlama* göstergelerinin kazandırılmasında ders kitabının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu konuda iki öğretmenin yorumu şöyledir:

“Öğrencilerin sebep sonuç ilişkisini kurabilmeleri için olaylar hakkında konuşmaları, olayları sorgulamaları, fikirlerini ifade edebilmeleri ve farklı görüşleri dinleyebilmeleri gerekmektedir. Söz konusu becerilerin kazandırılması için ders kitabı yeterli değildir...”(K,37).

“Öğrenciler fikirlerini söylüyorlar, ancak o fikre bağlı farklı ve alternatif fikirler üretme, tartışma, planlama, eylemde bulunma gibi daha üst düzey düşünme becerilerini gösteremiyorlar”(K,47)

Objektif ölçütler belirleyerek değerlendirme yapma göstergesine ilişkin olarak ise bir öğretmen,

“Ders kitabında, olayların yaşandığı dönemin koşullarını objektif bir biçimde ortaya koyarak nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin tartışmaya yer verilmemiştir” (E,48) açıklamasını yapmıştır.

Bir konu ile ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etme göstergesine ilişkin olarak, bir öğretmen; “Ders kitabı zaten ilgili bilgiyi vermiş, metinler, resimler, etkinlikler bu bilgiler üzerinde kurgulanmış. Bu durumda öğrencilerin ilgili olmayan bilgiye ulaşmaları ve ayırt etmeleri gibi bir davranışın oluşması beklenemez” (E,45) yorumunu yaparken, bir diğer öğretmen de bu görüşü destekleyen aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“Çocuk, bu bilgi ilgilidir, bu bilgi ilgisizdir gibi bir tartışmaya hiç girmiyor. Kitapta konu ile ilgisiz bilgiye de yer verilmiş olsaydı, öğretmen çocukların ilgili ve önemli bilgiyi ayırt etmelerini sağlayabilirdi.... Örneğin ben bu konuda farklı bir etkinlik yaptırardım. Bir resim verdim ve bu resimde konu ile ilgili öğeler olduğu gibi konu ile hiç ilgisi olmayan öğeler de vardı. Çocuklar resimde konu ile ilgili olmayan unsurları ayırt edebildi. Ancak bu kitabın kazandırdığı bir beceri değil. Kitap zaten çocuğa ben senin için konu ile ilgili bilgiyi veriyorum demektedir” (E,43).

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili bir öğretmen, *olaylar hakkında kalıp yargıları fark etme* göstergesini dikkate alarak, “ders kitabı sanki başlı başına kalıp yargı oluşturmayı amaçlamış” (K,45), yorumunu yapmıştır. Ders kitabının eleştirel düşünmenin kapsamında sorgulama, olayları yorumlamada farklı bakış açısı geliştirme gibi davranışların kazandırılması için yeterli olmadığında kalıp yargıların oluşması kaçınılmazdır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin üçte biri bu becerilerin kazandırılmamasının nedenini ders kitabına değil, daha çok uygulamaların yetersizliğine dayandırmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında ders kitabının uygun olduğunu düşünen öğretmenler, daha çok kendi yönlendirmeleri ile bunun sağlandığını belirtmişlerdir. Narin (2009) tarafından, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin anket sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirici yönde cevap verdikleri, ancak görüşme sonuçlarında, öğretmenlerin daha çok soru cevap ve anlatım yöntemini tercih ettiklerini tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalar da göstermektedir ki öğretmenler, eleştirel düşünme becerisini kazandırmada zaman zaman yetersiz kalmaktadırlar (Karadeniz, 2006; Leming, 1998; Özdemir, 2005; Tahiroğlu, 2006; Taşkaya ve Bal, 2009).

Ders kitabının, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için uygun olduğu görüşüne katılan öğretmenlerin sayısının az olması, araştırmanın önemli bir bulgusudur. Sunal ve Haas (2002), öğrencilerin, eleştirel düşünmeyi oluşturan özellikleri ve yetenekleri ilköğretim kademesinde geliştirmeye başlayabileceklerini belirtmektedir. Smith (2003), eğitim programlarının, özellikle öğrencilerin birer eleştirel düşünür olmasını sağlayacak yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, ülkemizde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına engel olan faktörler arasında öğretim programının içeriğinin yoğun olması (Karadeniz 2006; Yağcı, 2008) ve ders kitabının yetersizliği gösterilmiştir (Yağcı, 2008). 2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programında da eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmenin önemi sıkça vurgulanmaktadır. Kalaycı (2001), bu

becerinin kazandırılması için neler yapılması gerektiğini şöyle açıklamaktadır: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin açık, net bir şekilde tanımlanması, içeriğin oluşturulmasına yönelik aşamaların belirlenmesi, içerik aşamaları ile beraber bu becerilerin öğretme yollarının belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırma Becerisi

Tablo 2

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının Araştırma Becerisini Kazandırmaya Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırma Becerisi	Mod	Medyan	Katılıyorum (3)		Kısmen Katılıyorum (2)		Katılmıyorum (1)		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Okuduğunu anlamasını sağlıyor	2	2.00	52	39,4	62	47,0	18	13,6	132	100.0
Okuduğunu yorumlamasını sağlıyor.	2	2.00	52	39,4	60	45,5	20	15,2	132	100.0
Metni anlamaya yardımcı olan görsel öğelerdeki (resim grafik, tablo ve çizelge) ipuçlarını ve açıklamaları kullanmasını sağlıyor.	2	2.00	53	40,2	63	47,7	16	12,1	132	100.0
Olgu ve görüşleri ayırmasını sağlıyor.	2	2.00	29	22,0	75	56,8	28	21,2	132	100.0
Edindiği bilgiyi kullanılabilir şekilde planlama becerisini kazandırıyor.	2	2.00	28	21,2	74	56,1	30	22,7	132	100.0
Uygun bilgi kaynağına ulaşma yollarının öğrenilmesini sağlıyor.	2	2.00	42	31,8	63	47,7	27	20,5	132	100.0
Kaynak olarak toplumu nasıl yararlanabileceğini öğrenmesini sağlıyor.	2	2.00	31	23,5	79	59,8	22	16,7	132	100.0

Öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitabının araştırma becerisini kazandırmak için kısmen uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı da tabloda yer alan ilk üç gösterge için, kitabın bu beceriyi kazandırmak için uygun olduğunu savunmuştur.

Bu sonuçlara karşın, görüşme yapılan öğretmenler ise ders kitabının araştırma becerisini kazandırmak için uygun olmadığını belirtmiştir.

Okuduğunu anlama göstergesine ilişkin, iki öğretmenin yorumu benzerlik göstermektedir:

“Ders kitabında yer alan yazılı metinlerin, öğrencilere okutturulması ile öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandıkları yönünde yanlış bir algı var” (E,43).

“Yazılı metinlerin, öğrencilere okutturulması, araştırma becerisini tam anlamıyla kazandırmayacaktır”(K,34).

Aynı göstergelyi bir diğler öğretmen iletişim becerisi ile ilişkilendirerek şöyle yorumlamıştır:

“Okuduğunu anlamak ve yorumlayabilmek, yazılı olarak iletilen bir mesajın ne demek istediğini çözmektir. Ders kitabı bilgiyi vermekte ancak bu bilgiyi anlayabildiğini gösteren etkinliklere sınırlı yer vermektedir”(E,34).

Myers ve Savage'nin (2005) açıklaması öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerini destekler niteliktedir. Araştırmacılar, öğrencilerin ders kitaplarından öğrenmesini sağlamanın, onlardan sadece metni okumalarını ve soruları cevaplamalarını istemekten çok daha fazla bir şey olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin, öncelikle bilgi oluşturmaya ve anlamı keşfetmeye yardımcı olacak öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmeye gereksinimleri vardır.

Metni anlamaya yardımcı olan görsel öğelerdeki (resim grafik, tablo ve çizelge) ipuçlarını ve açıklamaları kullanma göstergesine ilişkin olarak, görüşme yapılan öğretmenler, diğler göstergelere göre daha olumlu sayılabilecek görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitabının genel olarak en olumlu özelliğinin görsel öğelere yer vermesi olduğunu düşünmektedir. Ancak bir öğretmenin,

“Ders kitabında görsel öğeler olması güzel, ancak bazı resimler konunun anlaşılmasında yüzeysel ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini göstermelerinde yetersiz kalmış” (K,44), görüşü önemlidir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan resimlemelerin değlerlendirildiği araştırmada, Turan (2008) resimlerin açık ve kapalı kompozisyon olarak sınıflandırıldığını belirtmiştir. Açık kompozisyon, konuyla ilgili resimlemenin dışına çıkarak devamının çocuğın hayal gücüne bağlı olarak geliştirilmesini sağlayan bir teknik olarak açıklanmaktadır. Kapalı kompozisyonda ise resimler üzerinde öğrenciler tarafından bir müdahale yapılamamakta; resimler, verilmek istenen mesajlar yoruma açık olmayan bir biçimde sunulmaktadır. Yukarıda verilen öğretmen görüşleri göz önüne alındığında, ders kitabında yer alan resimlerin daha çok kapalı kompozisyon biçiminde verildiği söylenebilir.

Uygun bilgi kaynağına ulaşma yollarının öğrenilmesini sağlama, edindiği bilgiyi kullanabilir şekilde planlama becerisini kazandırma, olgu ve görüşleri ayırma göstergelerine ilişkin olarak öğretmenler, ders kitabının öğrencilere çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşma yolunu göstermediğini düşünmektedirler. Bu görüşü destekleyen bir öğretmenin yorumu şu şekildedir:

“Ders kitabı, öğrenciyi daha çok internete yönlendirmektedir. Öğrenciler, bilgiyi hangi kaynaktan elde edebileceği konusunda, ya öğretmenden ya da ailelerinden destek almadığı sürece, ders kitabı bu yönlendirmeyi yeterince sağlayamamaktadır” (E,34).

Bu görüşe ek olarak bir başka görüş ise şöyledir:

“Öğrenciler internette konuyu çeşitli arama sitelerinden araştırıp, okuma-inceleme-yorumlama yapmaksızın sınıfa getirmektedirler. Çünkü ders kitabında öğrencilere verilen araştırma yönergeleri *İnternette araştırın* şeklindeir” (E,41).

Bu açıklamayı destekleyen bir öğretmenin görüşü ise son derece anlamlıdır:

“Çocuk bilgiyi topluyor ancak rapor haline getirmeyi bilmiyor. Bunu yapamadığı için de çok ilginç konuları merak ediyor ancak yapılandırmasını beceremiyor. *İnternette* bilgiyi alıp gelmek, araştırma yapmak ile eşdeğer kabul edilmemelidir. Bu şekilde uygulandığı sürece araştırma becerisi gelişmiyor. Geliştirilmesi gereken araştırma becerisi de yanlış anlaşılıyor” (K,47).

Mentiş (2007) tarafından yapılan sosyal bilgiler öğretiminin standartlarının belirlendiği çalışmada “farklı kaynaklardan bilgiye ulaşma yollarına yer verme” standardının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak, bir durumun öneminin vurgulanması bu durumun önemi doğrultusunda öğretildiğini ya da öğrenildiğini göstermemektedir. Bean (2000) ilginç ve ilgi çekici bir sorun hakkında

ödev yazmanın, araştırma yapmanın aynı zamanda eleştirel düşünceyi harekete geçirmek için iyi bir araç olduğunu öne sürmektedir. Çünkü yazma, düşünmeyle sıkı bir bağlantı içerisindedir. Bean yazı yazarken güçlük çekmenin, düşünmede zorluk çekmek olduğunu iddia etmektedir. Ders kitabından alınan ilgi çekici bir sorun hakkında yazılı bir ödev hazırlamanın, öğrencilerin doğal merakını uyandırabileceğini ve onları öğrenmeye güdeleyebileceğini vurgulamaktadır.

Myers ve Savega (2005) tarafından yapılan çalışmada da araştırma becerisine ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmenler, ders kitaplarının öğrencileri araştırma yapmaya istekli hale getirmediği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ders kitapları dışında da bir şekilde bilgiye ulaştığı, ancak o bilgiyi organize edebilme, planlama, raporlaştırma gibi becerileri gösteremedikleri ifade edilmiştir. Bu belirleme, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

MEB tarafından 2008 yılında yapılan İlköğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesine Yönelik Çalıştay sonuçlarında, öğrencilerin araştırmaya yöneltilmesi, yaparak-yaşayarak etkili ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlanması, programın ve ders kitaplarının olumlu özellikleri olarak belirtilmiştir (MEB, 2008b). Çalıştay sonuçları ile bu araştırmanın bulgularının karşılaştığı görülmektedir.

İletişim Becerisi

Tablo 3

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının İletişim Becerisini Kazandırmaya Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

İletişim Becerisi	Mod	Medyan	Katılıyorum (3)		Kısmen Katılıyorum (2)		Katılmıyorum (1)		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme becerisi kazandırıyor	2	2.00	43	32,6	35	26,5	54	40,9	132	100.0
Sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme becerisi kazandırıyor.	2	2.00	48	36,4	30	22,7	54	40,9	132	100.0
Tartışma becerisini göstermelerini sağlıyor.	2	2.00	36	27,3	40	30,3	56	42,4	132	100.0
Olaylar ya da durumlar arasında bağlantılar kurduruyor.	2	2.00	30	22,7	86	65,2	16	12,1	132	100.0
Olaylara farklı perspektiften bakmalarını sağlıyor.	2	2.00	37	28,0	72	54,5	23	17,4	132	100.0
Farklı görüş ve düşüncelere açık olmalarını sağlıyor.	2	2.00	45	34,1	60	45,5	27	20,5	132	100.0
Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama becerisi kazandırıyor.	2	2.00	42	31,8	73	55,3	17	12,9	132	100.0
Farklılıklara saygı göstermelerini sağlıyor.	2	2.00	47	35,6	70	53,0	15	11,4	132	100.0
Olay/olgulara ilişkin görüşlerin mantıklı ve sağlam gerekçelere dayandırılması gerektiği olgusunu kazandırıyor.	2	2.00	40	30,3	72	54,5	20	15,2	132	100.0
Ortak bir amaç çevresinde birlikte çalışma becerisi kazandırıyor.	2	2.00	47	35,6	69	52,3	16	12,1	132	100.0

Öğretmenler, ders kitabının iletişim becerisinin ilk üç göstergesini kazandırmak için uygun olmadığını belirtmiştir. Diğer göstergelere ilişkin görüşler ise kısmen uygun olduğu yönündedir. Görüşme yapılan öğretmenler ise ders kitabının iletişim becerisini kazandırmak için uygun olmadığını belirtmiştir.

Özellikle iletişimde en önemli beceri olan *dinlemeye* ilişkin, bir öğretmenin yorumu şu şekildedir:

“Öğrenciler, pasif bir dinleme davranışı göstermektedir. İletişim becerisi içindeki dinleme, pasif olmayı değil, aktif olmayı gerektirir” (E,43).

Çubukçu ve Gültekin (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken en önemli sosyal becerilerin neler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenler, öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında dinleme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinin olması gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma becerisini göstermelerini sağlama göstergesine ilişkin olarak bir öğretmen ise şu görüşü belirtmiştir.

“Tartışma becerisi okuduğunu anlama, dinleme, yorumlama, kendini ifade etme gibi becerilerin tümünün işe koşulmasını gerektirmektedir. Hem ön koşul beceriler karşılanmadığı için, hem de ders kitabında tartışma ölçütleri yeterince ortaya koyulmadığı için çocuklar tartışmanın nasıl yapılacağını bilmemektedir” (E,45).

“Sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme” göstergesi ile ilgili olarak bir öğretmen ders kitabında öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için çeşitli sorular verildiğini açıklarken (K,38), bir başka öğretmen soruların niteliği ile ilgili şu görüşü belirtmiştir:

“Ders kitabında yer alan sorular, gerçek yaşamdan seçilmiş problemler değildir. Sorular öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yönelik değil, var olan bir bilginin istenmesine yöneliktir” (E,48). Bu görüşü farklı bir biçimde destekleyen öğretmenin görüşü ise şöyledir:

“Yapılan etkinlik, soru sordum; cevabını aldım şeklinde olmamalıdır. Her bireyin kendi rengi ve kendi düşünceleriyle varlığı önemlidir. İletişimin temelinde de bu vardır. Ders kitabında öğrencilere sorulan sorular onları üst düzey düşünmeye sevk edecek ya da kendi düşüncelerini ortaya koymasını sağlayacak yapıda değildir” (E,34).

İlköğretim Programına göre temel becerilerin kazandırılması üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada 4. sınıftan 7. sınıfa doğru sınıf düzeyi arttıkça üst yeterlik düzeylerine ulaşma oranlarının azaldığı saptanmıştır. Özellikle devlet okullarında temel becerilere ulaşılma oranları oldukça düşük çıkmıştır. En üst yeterlik düzeyine öğrencilerin sadece %2’si ulaşabilmiştir (Güzel ve diğ., 2009). Güzel ve diğerlerinin araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Hennings (2000) iletişimin öğrenmenin merkezinde olduğunu, öğretmenlerin sosyal etkileşime dayanan öğrenme stratejileri kullanarak, öğrencilerin iletişim becerisinin güçlendirilebileceğini savunmaktadır (akt; Farris, 2004).

Bulguların ikinci bölümünde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki alan becerilerinden araştırma kapsamına alınan sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerilerine ait öğretmen görüşleri sunulacaktır.

Sosyal Katılım Becerisi

Tablo 4

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının Sosyal Katılım Becerisini Kazandırmaya Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Sosyal Katılım Becerisi	Mod	Medyan	Katılıyorum (3)		Kısmen Katılıyorum (2)		Katılmıyorum (1)		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Kendisini, yakın çevresini etkileyen konularda bilgi sahibi olmaya isteklilik sağlıyor.	3	2.00	57	43,2	27	20,5	48	36,4	132	100.0
Birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıma becerisi kazandırıyor	3	2.00	59	44,7	28	21,2	45	34,1	132	100.0
Bireyler, gruplar ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki ilişkiyi tanımlarını sağlıyor.	1	2.00	37	28,0	39	29,5	56	42,4	132	100.0
Farklı grup ve durumların dinamiklerine uyulması gerektiğini fark ettiriyor.	1	2.00	33	25,0	37	28,0	62	47,0	132	100.0
Sosyal katılımın gerekli olduğu durumları belirlemelerini kolaylaştırıyor.	1	2.00	39	29,5	36	27,3	57	43,2	132	100.0
Yakın çevresini ve toplumu etkileyen konularda ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme, bu fikri çevresindekilere iletme, görüşme, tartışma, planlama, uzlaşma ve eylemde bulunma vb. becerileri kazandırıyor.	1	2.00	42	31,8	38	28,8	52	39,4	132	100.0
Bulunduğu gruba, kuruma, sosyal bir örgüte farklı rollerde hizmet edebilme becerisi kazandırıyor.	1	2.00	32	24,2	35	26,5	65	49,2	132	100.0

Sosyal katılım becerisinin öğrencilere ders kitabı ile kazandırılmasına ilişkin hem anket, hem de görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitabının uygun olmadığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Kendimizi ve yakın çevremizi ilgilendiren gerçek sorunlar ele alınmıyor” (K,37),

“Eğer bireylerin yaşamları eğitim ile dönüştürülmek isteniyorsa, bireyin yaşamını etkileyen gerçek bir soruna da değinmek gerekirdi” (E,41),

“Ders kitabında öğrencinin sosyal yaşamın gerçek ihtiyaçlarından haberdar, dış dünyaya açılan, bu konu ile ilgili karşılaştırmalar yapabilen bireyler haline gelebilmelerini sağlayacak bir kurgu göremiyoruz” (K,44).

“Ders kitabında gerçek yaşamla bağ kurulamıyor. Kitapta örgütsel yapılar, sadece resmi kurumlarla sınırlandırılmıştır. Bireyin ihtiyaçlarını karşılaması, farklı gruplar içerisinde ve sosyal örgütlenme içerisinde yer alabilmesi yaşamın kendisidir. Farklı grup ve durumların dinamiklerine uyulması için bu dinamiklerin içine girilmesi, bireylerde farkındalığın oluşturulması gerekmektedir” (E,43).

Yukarıdaki sonuçlar analiz edildiğinde, öğretmenler sosyal becerilerin kazandırılmasında ders kitabının gerçek yaşam problemleri ile ilişki kurularak yapılandırılmadığını eleştirmektedir. Ders kitaplarının içeriklerinin tasarımında öğretim programı hedeflerine dayalı olarak gerçek yaşam ile ilişkili yapının oluşturulması, yazarların dikkat etmesi gereken en önemli konulardan biridir.

Bu beceriye ilişkin bir başka görüş ise,

“Ders kitabında bir gruba ait olma ve grubun dinamiklerini tanıma gibi beceriler ön plana çıkartılmadığı gibi, daha çok *bireyci* bir anlayış sezdirilmeye çalışılmaktadır” (E,45).

Bireylerin, gruplar ve toplumda var olan sosyal örgütler arasındaki ilişkiye ve dinamiklere ilişkin farkındalık geliştirmesi amacı, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Vygotsky’e göre, öğrenenin gelişimi sadece bireysel çalışmalar ile gerçekleşmez. Bireyin, yaşadığı sosyal dünyayı da incelemesine olanak sağlayan bir ortam yaratılması gerekir. Sosyal çevre, çocukların öğrenmeleri ve anlamı yapılandırmaları için bir araçtır. Bununla birlikte, sosyal çevre, kurallar ve normlardan meydana gelmektedir. (Wood,1998; Yurdakul, 2005).

İlköğretim Programında Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı’nın temel alındığı düşünülürse, programda konu merkezli bir program tasarımı yerine, öğrenen ve sorun merkezli program tasarımının benimsenmesi beklenmektedir. Sorun merkezli program tasarımı, okulla yaşam arasında bağ kurulmasını, yaşamda karşılaşılabilecek durum, olay ve sorunların öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının da öğretim programının temel aldığı öğrenme yaklaşımlarını ve program tasarım ilkelerini yansıtmaları gerekmektedir.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Tablo 5

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisini Kazandırmaya Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	Mod	Medyan	Katılıyorum (3)		Kısmen Katılıyorum (2)		Katılmıyorum (1)		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Olaylar arasında benzerlik ve farklılıkları bulmalarını sağlıyor.	1	2.00	43	32,6	26	19,7	63	47,7	132	100,0
Zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama becerisini kazandırıyor.	1	2.00	34	25,8	35	26,5	63	47,7	132	100,0
Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etmelerini sağlıyor.	1	2.00	29	22,0	36	27,3	67	50,8	132	100,0
Geçmişteki problemlerin neden-sonuç ilişkisini tanımlarını sağlıyor.	1	2.00	31	23,5	50	37,9	51	38,6	132	100,0
Tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulmalarını sağlıyor.	1	2.00	21	15,9	54	40,9	57	43,2	132	100,0

Öğrencilere değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kazandırılmasına ilişkin hem anket, hem de görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitabının uygun olmadığını belirtmiştir.

Tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulmalarını sağlama göstergesine ilişkin, iki öğretmenin yorumu şu şekildedir.

“Ders kitabında tarihsel olayların nasıl çözüldüğü, nasıl bir sonuca gelindiği ile ilgili konulara yer verilmektedir. Ancak hali hazırdaki çözümün alternatifleri üzerinde durulmamakta; öğrenciyi *daha başka ne yapılabilirdi* noktasına taşımamaktadır” (E,41).

“Ders kitabında olayların çözümleri, sonuçları olduğu gibi verilmekte; tartışmaya gidilmemektedir” (K,30).

Sosyal Bilgiler dersindeki özellikle tarih konularının öğretiminde, öğrencilerde tarihsel sorgulama becerisini geliştirmeye odaklanılmalıdır. Bu beceri öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisini öğretmenin yanı sıra, kanıt ve bilgileri kullanarak bunların niçin meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar (Ata,2000; Farris, 2004; Öztürk, 2007; Şimşek,2006).

Zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama göstergesine ilişkin olumsuz görüş belirten bir öğretmenin görüşü oldukça dikkat çekicidir:

“Zaman değişimi kendiliğinden olmaz, *zamanla oluştu* dediğimiz şeylerin arka planında yer alan olgu aslında zaman içindeki arayışlar ve fikir üretimidir. Ders kitabında şöyle bir şey veriliyor: *zamanla her şey değişti*; bu şekilde verildiğinde bu değişime senin müdahale etme şansın yok demektir. Bu durumda çocuğun bir üretim içine girmesi engellenmiş oluyor. Bu şekilde çocuklardan kendilerinin de içinde bulunduğu zamana sadece dışından bakması, yorum yapmadan, fikir üretmeden oluşan değişimi sadece görmesi isteniyor” (E,43).

2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda kronolojik tarih öğretimine özellikle son verildiği, tarih, sosyal bilgiler öğretiminin çerçevesinde sosyal ve beceri temelli bir program anlayışı ile yeniden ele alındığı açıklanmaktadır. Programda tarih, öğrenciye çeşitli sosyal temalarla, çeşitli becerileri ve değerleri kazandırmak amacıyla gerek kazanım, gerekse etkinlik olarak, öğrencinin kendisi, ailesi, yakın çevresi ve ilgileri çerçevesinde ele alınmıştır.

Ata da (2007), yeni tarih anlayışının, daha çok çocuk merkezlilik, tarih çalışması, tarihçi becerilerini geliştirme, soruşturma yöntemi, kanıtı yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim, empati gibi temel kavramlar üzerine inşa edildiğini vurgulamaktadır.

Sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin, Sosyal Bilgiler dersinin alan becerileri olduğu göz önüne alınırsa, öğretmen görüşlerine göre, ders kitabının, bu becerileri kazandırma konusunda yetersiz kalması, Sosyal bilgiler dersi adına önemli bir sorun olarak düşünülmelidir.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, İlköğretim Programında kazandırılması hedeflenen temel becerilerden eleştirel düşünme, araştırma ve iletişim; Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerinden ise sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler ders kitabının uygunluğu öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlarda, eleştirel düşünme, araştırma ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında ders kitabının kısmen uygun olduğu belirtilmiştir. Ancak sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazandırılmasında ders kitabının uygun olmadığı görüşü çoğunluktadır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre ise, öğretmenlerin çoğunluğu, hem temel, hem de alan becerilerin kazandırılmasında ders kitabının uygun olmadığını vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler, pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir (Wesley, 1950; akt, Shug ve Beery, 1987) ve vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin kaynaştırılmasıdır (Barr ve diğ., 1978). Çoğulcu bir toplumda vatandaşların gereksinim duyduğu bilgi, sosyal ve beşerî bilimler ile diğer bilimlerden, güncel olayların gözlemlenmesinden, birey ve toplumun ihtiyaçlarının analizinden elde edilir. Bilgiye dair amaçların gerçekleştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin içeriği ve dersle ilişkili materyallerin niteliği son derece önemlidir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, İlköğretim Programında yer alan becerilerin, öğrencilere kazandırılması için kitapların uygun hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşlerin çoğunlukla “kısmen” olarak ortaya çıkması sadece bir ders kitabının değerlendirilmesinden daha fazla bir sonuçtur. Bu sonuç, gelecekte o toplumu oluşturacak vatandaşların eleştirel düşünme, araştırma, iletişim, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama gibi çok önemli becerilerde “kısmen” yeterli olacağının ipucunu vermektedir.

Düşünmek bilgiyi, zamanı ve mekânı planlamayı, düşünmek, eğitim programları ve ona bağlı tüm materyallerin ilişkili olmasını sağlar. Felsefeci Nurettin Topçu'nun *düşünmek harekettir ve harekete geçmektir!* görüşüne dayanarak, bu becerileri öğrencilerimize kazandırmayı amaçlayan MEB, akademisyenler, yazarlar, öğretmenler, veriye dayalı değerlendirmeleri geliştirme amaçlı kullanılmalıdır ve bir an önce harekete geçmelidir.

Daha somut öneri sunmak gerekirse, eğitim programlarının hazırlanma, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde, resmi program ile diğer ders materyallerinin açıkça belirtilen hedefler ile çalışmaması için karar vericilerin, program geliştirme uzmanlarının ve uygulayıcıların titizlikle çaba göstermesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ata, B. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı. Bulunduğu eser: Öztürk, C. (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi-Yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 72-83), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermish, S. S. (1978). *The nature of social studies*. CA: ETC Publications.
- Bean, T. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research*, (3), 628-644. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (bilig)*, 37, 155-174.
- Demircioğlu, İ. H., ve Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. Bulunduğu eser: Öztürk, C. (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi-Yapılandırmacı bir yaklaşım*, (ss. 72-83), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2008). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. sosyal bilgiler öğretimine bakış. Bulunduğu eser: Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 389-424). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğanay, A. (2007). Etkili vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. Bulunduğu eser: Öztürk, C. (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (ss. 179-218), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ennis, R. H. (1991). *Goals for a critical thinking curriculum, developing mind*. Costa, A. L. (Ed.) USA: Association for supervision and curriculum development publications.
- Farris, P. J. (2004). *Elementary and middle school social studies, an interdisciplinary, multicultural approach*. New York: McGraw-Hill.

- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler, eğitime bakış. *Eğitim Bir-Sen Yayını*. 16, 3-9.
- Güzel, Ç.İ., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arkan, S., ve Tuncer, Ç. Ö. (2009). Öğretim programlarının öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 6, 9-30.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma- anlama becerisine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leming, J.S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *The social studies*, 89 (2), 61-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008b). *İlköğretim programlarının ve ders kitaplarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının ortaöğretim ile paylaşılması çalıştay sonuç raporu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mentiş, A.T. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- Myers, M.P., & Savage, T. (2005). Enhancing student comprehension of social studies material, *The Social Studies*. January/February Washington DC: 18-23.
- Narin, N (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 8, 40-45.
- Özdemir, D. (2005). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini, kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, K. (2006). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Bulunduğu eser: Öztürk, C. (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi-Yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 21-50). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Paul, R.W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodeling as the strategy. In Costa, A.L. (Ed.) *Developing minds* (A Resource Book for Teaching Thinking). Revised Edition, Volume 1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Bulunduğu eser: Tay, B. ve Öcal, A.(Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, N., ve Yanpar, Y. T. (2010). *İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Shug, M. C., & Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Glenview Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS). (1994). *The social studies professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Sunal, C.T., & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades, a constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Major issue sand controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In Tashakkori, A & Teddlie's, C. (Ed.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (ss. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşkaya, S. M., ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Turan, A. (2008). Ders kitaplarında resimlemeler: 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı örneği. VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale: Nobel Yayın Dağıtım, (ss.1012-1015).
- Tutar, H., ve Yılmaz, M. K. (2013). *İletişim: Genel ve örgütsel boyutuyla*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Bulunduğu eser: Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Evaluation of Social Studies Textbook in Terms of the Aimerd Skills to be Acquired by Students According to the Primary School Curriculum

Such skills as using the knowledge, creative and critical thinking, researching, questioning, problem solving, and adapting to scientific and technological development have increasingly become focus areas of educational systems in the 21st century. These have always been the skills necessary for humans to survive, adapt and contribute to society. Facilitating these skills among students is especially within the scope of social sciences. Since social sciences enable individuals to observe, ask questions, research knowledge, explain the observations and views in different ways, discuss and take action in line with their own perspectives; social sciences is one of the fields in which higher order thinking skills are employed the most. This study focused on the Social Studies course, where the acquisition of the knowledge, skills and values of social sciences are present. Social sciences *involve the analysis of the disciplines related to society in accordance with certain rules in a scientific framework* (Safran, 2008) whereas Social Studies *is a field of study integrating the social sciences into humanities so as to improve the citizenship competency* (NCSS, 1994). The Social Studies course provides the knowledge, skills, values and equipment necessary for the learners to cope with the problems they are to encounter in their worlds which are complex and often interlaced (Öztürk, 2007).

Skills were addressed in two groups as the basic skills and field related skills in the primary school curriculum implemented in 2005. The basic skills are the skills of critical thinking, problem solving, creative thinking, decision making, communicating, empathy, researching, entrepreneurship, using Turkish language nicely and effectively, and using information technologies. The field related skills for the Social Studies course are such skills as *observation, social participation, perceiving the location, perceiving the change and the continuity, and perceiving the time and chronology* (Ministry of Education, 2005).

This study focuses on the basic skills of critical thinking, researching and communicating. It also focuses on such field related skills of Social Studies as social participation, and perceiving change and continuity.

The basic skills as well as the field related skills of Social Studies course included in the primary school curriculum can be instilled in learners through various methods and techniques of teaching and through course materials. One of the most important of those materials is the textbook. The most outstanding feature of the textbooks is the parallelism between these books and the knowledge, skills and values included in the curricula. The modifications made to the curricula in 2004 naturally influenced the textbooks and thus led to a change in the structure and content of the books, in the way the content is presented, in the activities involving students' participation and the functions of those activities, and in the components enabling the assessment of learning.

This study aims at analysing the adequacy of the Social Studies textbook in instilling the field related skills included in the primary school curriculum as well as in the curriculum for the Social Studies course based on teachers' views.

The research employs a descriptive survey model. The sample was selected for the quantitative component of the research. The primary schools located in the central districts of Ankara constituted the research population. In determining the study population of the research, the stratified sampling method was employed, and the population was divided into three strata as the low, middle and high in terms of socio-economic levels. Then, a district representative of each stratum was selected. The primary schools located in each district constituted the study population. The sample was selected from the population through proportional group sampling method. 20% of the primary schools in each district was selected. The schools selected for inclusion in the study were determined through simple random sampling, and a total of 75 schools were selected in this way. Because the subject field of the research was the Social Studies textbook for the 5th graders, two teachers teaching to the 5th graders were selected from each school. 150 teachers were selected in total. Data were received from 132 of the selected teachers. 80 of the teachers were female whereas 42 were male. For the qualitative component of the research, a study group was formed. For our purposes two primary schools representing each socio-economic level, and two 5th grade teachers for each school- and thus 12 teachers in total- were selected.

The quantitative data were collected through a questionnaire whereas the qualitative data were collected through a structured interview form. Descriptive statistics was used in the analysis of the quantitative data while descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data.

The most important result obtained from the quantitative data demonstrated that teachers believed that Social Studies textbook was partly adequate in terms of instilling in students critical thinking as well as research and communication skills, but that it was inadequate in terms of instilling social participation skills and perceiving the change and continuity. The most remarkable result obtained from the qualitative data was that the majority of the teachers had emphasised the inadequacy of the textbook in instilling both the basic and the field related skills. Considering the fact that the skills of social participation and perceiving change and continuity are among the field related skills of the Social Studies course, the inadequacy of the textbook in facilitating those skills should be thought as an important problem for the course on the basis of teachers' views.

Unless the objectives of the official curriculum are not aligned with the objectives of the textbooks, it is extremely difficult for learners to gain the necessary thoughts, skills, values and attitudes. To change this into a positive case, the content of the textbooks should be designed in a way so as to facilitate the curriculum objectives to the learners, and it should continuously be checked whether or not there are any contradictions between them. The evaluations made in this respect should be taken into consideration by the Ministry of Education (ME), academicians, writers and teachers; and action should be taken so as to reach higher quality in skills teaching.

FenoMetod-Yeni Bir Öğretme ve Öğrenme Yönteminin Tasarımı

PhenoMethod-A New Teaching and Learning Method Design

Kıymet SELVİ*

Öz

Bu çalışmada öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulabilecek yeni ve yaratıcı bir yöntem olan FenoMetod'un teorik yapısı ve temel özellikleri açıklanmıştır. Yeni tasarlanmış olan bu yöntem, fenomenolojik felsefe ve fenomenolojik düşünme biçimini esas aldığı için FenoMetod olarak adlandırılmıştır. FenoMetod olguların anlamlarının öğrenciler tarafından özgürce aranması sonucunda yeni bilgiye ulaşma yoludur. FenoMetod yönetimi "farkındalık", "tanımlama", "erişme" ve "yansıtma" gibi dört temel aşamadan oluşmaktadır. FenoMetod'un bu dört aşaması radikal yapılandırmacılık ile ilişkilidir. Öğrenciler FenoMetod yardımı ile kendi öznel süreçlerini işe koşarak olgu ile ilgili yeni bilgiyi oluşturur ve yapılandırır. FenoMetod'un dört aşaması tamamlandıktan sonra bireysel bilginin analiz edilmesi ve anlaşılması için grup tartışması yapılarak sosyal yapılandırmacılığın sınıflarda uygulanmasına olanak sağlanır. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme güdülerini ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirecektir. Bu yöntem aynı zamanda felsefinin sınıflara girmesini de olanak sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: FenoMetod, öğretme-öğrenme yöntemi, fenomenoloji, yapılandırmacılık, felsefe.

Abstract

This study focuses on the theoretical bases and main features of PhenoMethod which is a new and creative method that can be utilized in learning-teaching processes. This newly-designed method is called as PhenoMethod as it is based on phenomenological philosophy and phenomenological ways of thinking. The PhenoMethod is the way of accessing new knowledge by means of students' free search for meaning of phenomenon. It consists of four main stages such as Awareness, Identifying, Accessing and Reflection of knowledge. These four stages of PhenoMethod are connected with radical constructivism. Students reach new meanings of phenomenon by following their own processes of creating and constructing knowledge by means of PhenoMethod. After completing four stages of PhenoMethod, social constructivism can be applied in the classroom in order to analyze and understand individualistic knowledge by means of group discussion. This method can foster students' own motivation and learning to learn skills. The method will also give a possibility for philosophy to enter classrooms.

Key words: PhenoMethod, teaching-learning method, phenomenology, constructivism, philosophy.

* Prof. Dr. Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir, Türkiye, e-posta: kselvi59@gmail.com

Introduction

The discussion in this study focuses on the theoretical background and main features of the PhenoMethod related to learning-teaching processes. There is a strong need for new methods and techniques that will bring phenomenological way of thinking in educational settings. This new method which is being attempted to be designed based on phenomenological understanding is named 'PhenoMethod' by Selvi (2008b). The PhenoMethod ideas are based on phenomenology and phenomenological pedagogy. Phenomenology focuses on individuals' creativity and experiences by which they access and reflect authentic knowledge of the self. It is stressed that humanistic ideas are put into practice through creation and construction of authentic knowledge of individuals. Phenomenology brings understanding of new humanism within both education and life-world. New humanism contains the naturalistic approach in which an individual becomes a part of nature by means of authentic perception, access to and reflection of his/her own knowledge. According to Cosma (2007), new humanistic approach is based on the assumption that an individual can be an ecological being. This approach can also help individual to actualize his/her own potentiality through authentic perception of life-world. Phenomenology is concerned with the significations of the phenomena, and the analysis of the significations is based on the fact that an individual becomes a self being in the nature. It is said that phenomenology includes both naturalistic and humanistic approaches that apply phenomenological inquiry it means a kind of scientific ways to understand phenomena and their significations. Individuals' creative actions about phenomenon can bring out new meanings by means of applying scientific ways such as perception, observation, imagination and creativity of individuals. Individuals' experiences constitute a new meaning that refers to authentic life-world experiences.

Phenomenology continually differentiates individuals' own explanations about phenomenon and makes them reach new meanings by means of new perceptions of the self. According to phenomenological philosophers, phenomenology is not only a method but also it happens to be an inquiry method that shows individuals how to reach new knowledge during their self-inquiry. If phenomenology is applied to other disciplines such as psychology, medicine, sociology, education, most of which are described as human sciences, it becomes both an approach and a method for these disciplines. For example, *phenomenological pedagogy* Kurenkova et al, 2000; Langeveld, 1983; Levering, & Manen; Selvi, 2008a; Selvi, 2008b; Selvi, 2010; Selvi, 2012; Vandenberg, 1974; Vandenberg, 1979; Vandenberg, 2002) becomes an approach that aims at the phenomenological way of thinking and learning is put into practice in the education context. It is also stated that phenomenology explains phenomenological inquiry as a method which is based on phenomenological philosophy and used as a research method, thinking method, learning method or healing method in different disciplines as seen in Figure 1. Figure 1 is entirely original and developed in this research based on earlier studies of Selvi (2008a; 2008b; 2010, 2012).

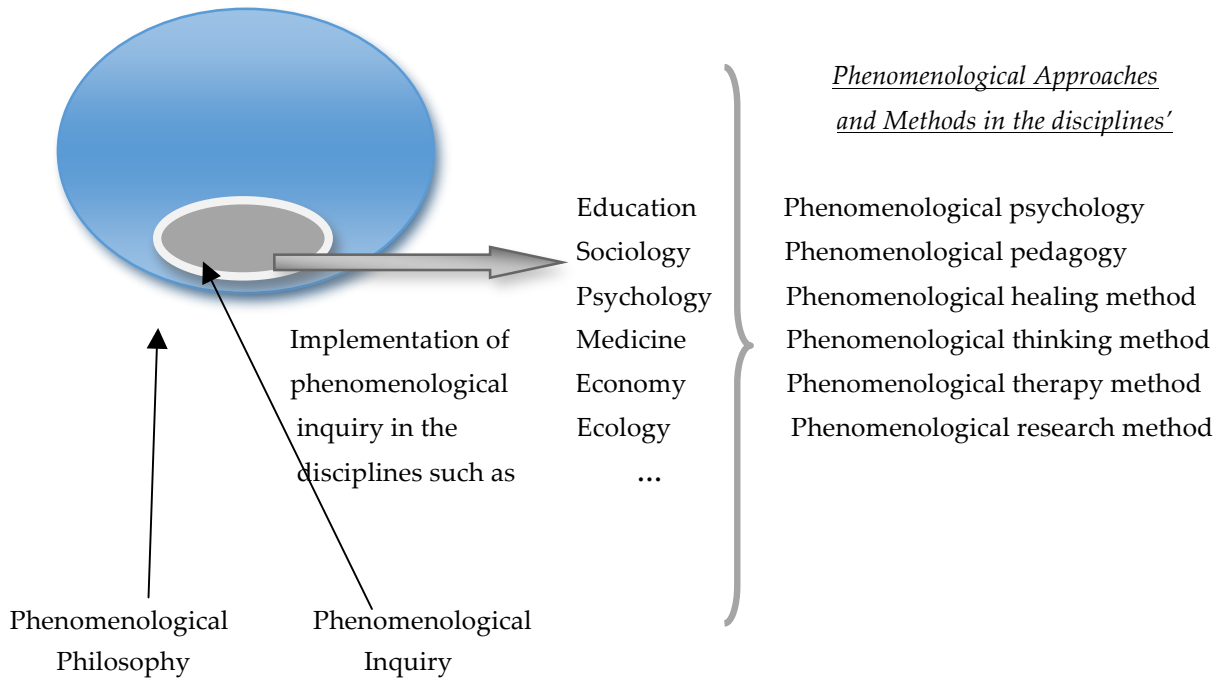


Figure 1: Phenomenological philosophy and phenomenological methods in disciplines

It is clearly seen in Figure 1 that phenomenology affects all disciplines in terms of approaches and methods. These approaches and methods comprise the beginning phase and the process of development at present and they will also be important in future. There is some explanation that phenomenological method includes certain steps. Many philosophers discuss the steps while discussing phenomenological method or phenomenological inquiry. According to Spiegelberg (Cited in Natanson, 1989: 24) phenomenological method that can be applied during individualistic inquiry is composed of seven steps as follows;

1. investigating particular phenomenon,
2. investigation of general essences,
3. apprehending essential relationship among essences,
4. watching modes of appearing,
5. watching the constitution of phenomena in consciousness,
6. suspending belief in existence of phenomena and
7. interpreting the meaning of phenomena.

These seven steps have contributed to the design and emergence of the steps of Phenomethod. When generally analyzed, there are similarities between the four stages of the learning process of PhenoMethod and the scope of individualistic inquiry of phenomenology. The steps of PhenoMethod explained below encompass the seven steps of phenomenological inquiry mentioned above. For example, the seventh step of the phenomenological method, "interpreting the meaning of phenomena", has the same meaning with learning of individual. Furthermore, "interpreting the meaning of phenomena" and the third stage of the PhenoMethod are within the same scope. As students create subjective meanings depending on their experiences, they should be given the opportunity of reflecting these meanings to the process of learning-teaching to support their learning. Therefore, while designing the process of learning-teaching, these questions should certainly be asked:

- What is the meaning and value of learners' experiences and perceptions of learning within the process of learning-teaching?
- How should experiences and perceptions of students be reflected to the process?

The learning-teaching process designed depending on the answers to these questions will be more meaningful for students. As it is known, the most important factor in the effective design and implementation of learning-teaching process is related to the learning-teaching methods. If the appropriate methods are not chosen and applied, the process of learning-teaching will not be meaningful for students. It is also clear that this will affect students' motivation for, participation in learning-teaching activities and interaction with learning negatively. In order to reflect students' experiences and perceptions within the scope of the questions mentioned above, the PhenoMethod explained below should be applied effectively in classrooms as an alternative learning-teaching method combined with other learning-teaching methods.

Main Feature of PhenoMethod

Selvi, (2008a; 2008b; 2010; 2012) discussed idea of PhenoMethod in her earlier studies and tried to design the stages of this method as seen in Figure 2 which is entirely original and developed by Selvi in this research. The new learning-teaching method called as PhenoMethod is based on phenomenological ways of thinking. Selvi (2008b) discussed this method for the first time to take attention and awareness of educators, academicians, teachers and researchers. According to this method, the way of accessing and creating new and authentic knowledge consists of four main stages such as "awareness of phenomenon", "identifying phenomenon", "accessing new authentic meaning about the phenomenon" and "reflecting one's own authentic meaning about the phenomenon" as seen in Figure 2.

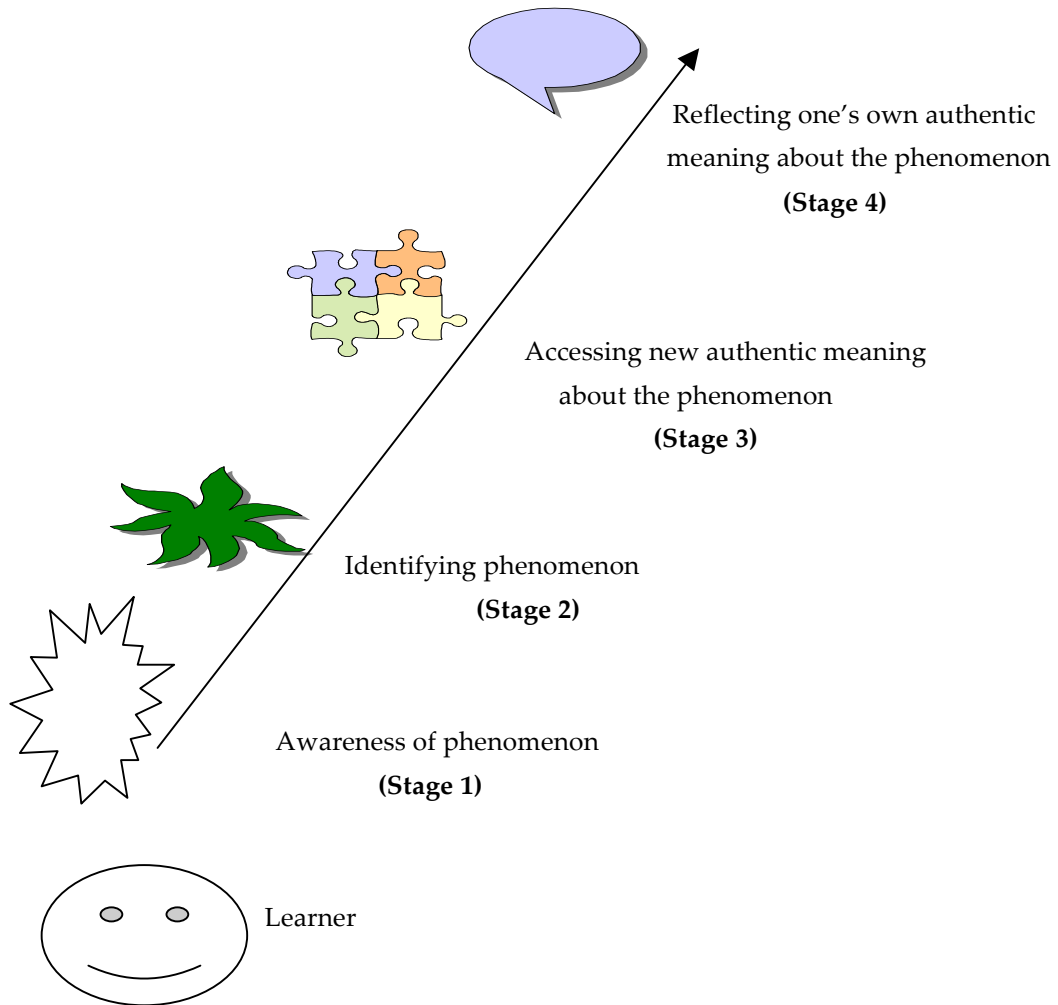


Figure 2: The Four Stages of PhenoMethod

(This figure is developed mainly based on Selvi, 2008b; Selvi, 2012)

PhenoMethod focuses on phenomenological learning that refers to creation and construction of authentic meaning about phenomenon by which individuals reach new meanings. Discussions about how teachers would apply this method were made in an earlier study on the same topic (Selvi, 2008b). However, some issues about the roles of students and teacher during the instruction and what to watch out for while applying the method needs to be discussed further study. Learning-teaching process must be designed for creative action of students so that they can reach their own authentic meanings. Students behave as meaning-makers while creating and constructing their own meanings. But it is clearly seen that objective knowledge mainly takes place in learning-teaching process, subjective and authentic knowledge of students cannot exist in education system. However, subjective knowledge must take place in educational context to enable reflection of students' individualistic perceptions and experiences. Thus, both objective and subjective knowledge should be in balance in educational context for the whole development of individuals. PhenoMethod is the way of creating, constructing and reflecting students' subjective knowledge in learning-teaching process and this is the most important characteristic of PhenoMethod. Students will also feel free and happy during the creating, constructing and reflecting their own subjective knowledge that becomes essential bases of joy to learning.

As seen in Figure 2, the first stage of the PhenoMethod is "*awareness of phenomenon*" that refers to students' perceptions about phenomenon. They quote phenomenon in other words notice or mark a certain phenomenon and they put their interest and attention on phenomenon by means of their own observations skills. Students' observation skills are main vehicle of becoming aware of phenomenon. Students' observation skills may lead their attention and interest towards phenomenon. When students are interested in a phenomenon, they catch some clues from it and they gain initial experiences about the phenomenon. From the beginning of awareness they get some uncertain implications from the phenomenon and it directs students' interests about the phenomenon. Awareness of phenomenon refers to individualistic intentionality that refers to the very beginning of awareness of meaning. Students' interest and observation can support and lead to students' intentionality towards phenomenon. In learning-teaching process, teachers should support students' awareness of phenomenon in their life-worlds. Students' attention and interests should be oriented to certain phenomenon to make them practice their awareness of phenomenon. Knowledge about phenomenon already exists in it because it carries its own knowledge; however, individuals may not notice most of the knowledge about phenomenon. If individuals' awareness is directed to the phenomenon, individuals can grab some of the knowledge. Thus, students' observations must be directed to the phenomenon by means of learning-teaching activities and students gain experiences about how to improve their awareness related to accessing new meanings. Teachers should plan and design students' learning activities to take their attention and interests to a certain phenomenon.

Awareness of phenomenon includes totally individualistic and unique attempts of students during the learning-teaching process. Teachers must not block students' free attempts while directing their interest and intentionality related to phenomenon. With the help of teachers, students' interest and intentionality about phenomenon should be supported in the learning-teaching processes. It is known that intentionality is the most important energy for students as it mediates and creates a route for them to interact with phenomenon. It is said that teachers must be aware of students' free intentionality at the beginning of and during the learning-teaching process. They also should organize some activities to support free intentionality of students for creating and constructing authentic knowledge. Students' phenomenological experiences by means of the PhenoMethod may finish or improve when students reach new and authentic meaning. It is clear that *individuals' awareness of phenomenon* is always active and this process cannot end till end of life.

"Identifying phenomenon" is the second stage of the PhenoMethod. It refers to individuals' being busy with getting new meaning from life-world while interacting with phenomena. Individuals are interested in the existence of phenomenon to make explanation about it. Individualistic interest is a key issue pointing out the identification of phenomenon and reaching the meaning of it for individuals. Identifications of phenomenon reflect uniqueness of individuals' perception and experience and create the authentic definitions, which do not mean the same for every individual (Selvi, 2008b). New knowledge about phenomenon comes out by means of perception, imagination and creativity of individuals. This knowledge includes some images that have not clear meanings about it. Individuals cannot reach clear meanings that may be described as rough or draft meanings about phenomenon, but they need to be clarified. Identifying phenomenon includes individuals' own certain intention towards phenomenon. It can be defined as clear task or topic for individuals because individuals want to learn more about it. This tendency is conducted with freedom to search for meaning by means of individuals' perception and observation. This task or topic that comes out or is clarified by means of individuals' free intention and inquiry should not be given or defined by others.

Students' attention, interest and intentionality focusing on phenomenon form the second stage of the PhenoMethod and leads students to interact with phenomenon. At the second stage of the PhenoMethod, students must feel free when they search for meaning and behave as creators and meaning-makers. In learning-teaching process, teachers must support freedom of thinking and encourage students to create new meanings about phenomenon based on their own perceptions and imaginations. If students feel free about their own attempts to search for meaning, they try to reach authentic and unique explanations about the life-world. As teachers stimulate students' interest and intentionality, students behave authentically while creating and constructing their own ideas in any case at school. During school studies, the importance of behaving authentically and freedom of thinking must be stressed by teachers. Teachers should give students chance and credit for identifying phenomenon by means of their own inquiries. Learning-teaching process must be designed in a way that aims at promoting students' freedom of thinking, perception and their own intentionality.

The third stage of the PhenoMethod is *"accessing new authentic meaning about the phenomenon"*. In this stage, individuals make an effort to acquire and explain new meaning of phenomenon that they quoted it in the first stage of PhenoMethod. Individuals reach clear meaning by means of their own free search and observation. Individualistic search for meaning may come to an end after accessing and acquiring new knowledge. The process of accessing new authentic meaning varies from one individual to another depending on the perceptions, observations and experiences of them. The process of accessing new authentic meaning refers to creation and construction of new knowledge that has never been noticed, been aware, created and constructed before. Individual must behave as a meaning-maker in order to explain and construct knowledge. During the meaning making process, individuals try to reach clear meaning that nobody reaches, constructs and explains. At the end of meaning making process, totally original and authentic meaning comes out. Originality is a very important criterion for this knowledge because the main focus of the PhenoMethod application in this stage is *"accessing new authentic meaning about the phenomenon"*.

At this stage, teachers should give students the responsibilities to access new knowledge by their own observations. Learning-teaching activities should be planned to make students reach, create and construct their individualistic meaning about phenomenon. Teachers can stress the importance of creating and constructing subjective knowledge and they should encourage students to reach their own subjective knowledge. Creation and construction of new meaning by students should be activated through classroom studies at school. Students' interests and attitudes should be converted to creation and construction of subjective knowledge by means of their experiences rather than gaining objective knowledge based on subject-matter understanding. Students should gain new skills of creating and constructing authentic meaning by means of their own activities. At this stage, students acquire and improve skills related to lifelong learning.

The fourth stage of the PhenoMethod, “*reflecting one’s own authentic meaning about the phenomenon*”, is related to the fact that individuals share their own original meanings with others. The fourth stage can be defined as the reporting stage about knowledge that includes the results of creation and construction process of individuals. Individuals prefer their ways of sharing information depending on their own individualistic characteristics. All students have their own authentic knowledge about subject and object. However, current learning-teaching processes and methods cannot take subjective meaning reflected by students into consideration. Most students refrain from reflecting their own knowledge because they feel that other students and teacher may not approve of the subjective and authentic meaning. Thus, students mostly hide their own feelings, thoughts, observations and ideas as treasure and prefer inner speech to analyze and criticize for improving or leaving them. However, the idea of free reflection of students’ meanings improves motivation of learning at school. This stage includes students’ communication and interaction with other students and teachers about their own meaning.

In learning-teaching process, students can use many tools to reflect and share their own authentic knowledge. Students must be encouraged to reflect their knowledge by means of different and suitable tools. It is known that students must prepare some reports to reflect the results of their own school studies such as writing, drawing, speaking, physical performance and so on. While reflecting, they should use information and communication technologies, real objects, their own bodies, writing and speaking skills. In this stage, students learn how to reflect and share their meaning with other individuals and groups. The fourth stage of PhenoMethod is mainly bounded with communication abilities and facilities of learning teaching environment of students. It also includes harmony with individualistic courage and social adaptabilities of students.

An example may explain how the PhenoMethod is implemented in the classroom. Most people do an experimental study during the primary school. For example, at the primary school, teachers assign students homework to make an experimental observation about planted seeds such as a bean, wheat and lentil. Students do the research step by step. Every day, students observe this seed experiment and take some notes of the observation results of the seed bowl in which they planted the seed (Selvi, 2005). Each student makes his/her own experimental observation about certain topics and she/he creates and constructs his/her own authentic knowledge. During this homework, students’ interest and attention focuses upon the certain phenomenon that teachers assign as homework. At the end of the research process, students access the knowledge that they create and construct by means of their free attempts. After reaching the new meaning or knowledge, they share their own knowledge with teachers and other students based on their observation notes and writings.

This homework activity includes applying some stages of PhenoMethod. However, it doesn’t totally include the implementation of the PhenoMethod stages. At the beginning of the study, teachers give topics for students and teachers cannot apply the first stage of PhenoMethod. In some cases, teachers ignore one or two stages of the PhenoMethod as seen in the study of seed experiment. It means that depending on the features of learning-teaching environment and learning-teaching activities, some stages of PhenoMethod may be ignored by teachers. During the seed study, the second, third and fourth stages of the PhenoMethod can easily be applied. If we analyze our seed experiment, most of the teachers and students may apply the second, third and fourth stages of the PhenoMethod, but in some cases, if teacher aim at improving students’ awareness about phenomenon and observation skills, they must apply the first stage of the method. It is said that stages of the PhenoMethod may be applied separately depending on the learning-teaching process. The example shows that from time to time, some stages of the PhenoMethod have been applied in the classroom in past and are being applied at present, but this application has many problems because students and teachers have so little idea about the background of the method applied in their school activities. Thus, teachers must be aware of the advantages and disadvantages of the method and plan how to apply the PhenoMethod while studying with students.

Discussion

The PhenoMethod includes four stages that begin with being aware of or noticing a phenomenon. After awareness stage, students' attention and interest turn towards the phenomenon. It means that in the second stage, students' interest and attention are directed to students' interaction with phenomenon. In the third stage, students reach new knowledge or meaning about the phenomenon and at the last stage, students must share new knowledge with other students and teachers. The four stages of the PhenoMethod form totally individualistic and unique process of meaning making which is creation and construction of knowledge. All four stages of the PhenoMethod are connected with radical constructivism that supports creating authentic meaning of individuals. The PhenoMethod stages are described as beginning of *I-focused* realms. The *I-focused* realm can be explained as students' own experiences. Students focus on a phenomenon and try to deeply analyze all details about it during the *I-focused* process. In the fourth stage, an individual focuses on his/her own experiences and perceptions. At the end of the fourth stage, an individual reaches his/her own authentic knowledge. This knowledge can create the method of phenomenological inquiry. The *I-focused* process is related to radical constructivism and many authentic and creative works occur in this process. The *I-focused* process is affected by individuals' unique preferences, tendencies and self-actualization.

The *I-focused* process is applied in artistic and visual arts studies such as drawing, painting, dancing, and writing. During the creation and construction process, individuals must feel free to access and reflect their own perceptions of phenomena. Reaching and reflecting this kind of knowledge requires totally individualistic and unique perception and observation by which individuals can create new knowledge no one has perceived and created even before. The phenomenological ways of thinking can be promoted by means of reaching and reflecting innovative and creative studies such as ideas, processes and products. At the end of the creation process, individuals reach new authentic knowledge. If the stages of the PhenoMethod are applied, it will easily be noticed that individuals follow the same way during their own learning. The application of this method is very close to phenomenological research method that aims at getting authentic knowledge from life-world by means of perceptions of self. However, it is known that most courses in school curriculum including artistic studies such as painting, visual arts, and writing cannot include free creation and reflection of students. Usually during these courses, teachers give certain topics and also certain ways of creation and reflection process for students and the *I-focused* process may not be applied in courses at school. The *I-focused* process and PhenoMethod include tools and vehicles for joy to learning. Students learn what they want after that teacher shows direction for the students' learning by using social constructivist approach.

After implementing four stages of the PhenoMethod, social constructivism can be applied in the classroom. In other words, after the *I-focused* process, an individual follows *You-focused* and *We-focused* processes. The *You-focused* and *We-focused* processes are related to social constructivism. The *You-focused* and *We-focused* processes give information about individual experiences that are the expression of the *I-focused* process results. Other students and teachers give feedback for the *I-focused* process of students who create and construct new meaning by means of the *You-focused* and *We-focused* processes. During the *You-focused* and *We-focused* process, teachers and students can discuss a new knowledge related to learning topics. Thus, classroom activities can be arranged according to social constructivism. This means that students create their own knowledge by means of PhenoMethod after the whole group in the classroom and teachers discuss self-experiences and reflections of students. The social constructivist process must begin after applying the radical constructivist process of creation and construction of meaning.

Classical and current education paradigms prepare individuals as economic and social being and limit human capabilities. However, an individual must be promoted as a whole being. Neil (1979) stated that current approach that is subject-matter understanding becomes too abstract for students' learning and teaching. It is known that education is the system of transmission of knowledge from one generation to another, but education should develop an individual as a whole being. According to

Tymieniecka (2008, p.3) education aimed at “fostering of the creative planning of human existence in all its many threads”. Education has double face, one is the individualization of self and the other is the socialization of self as a social being. It is known that the aim of phenomenology is the full development of self. Thus, education must encourage improving capability of individual both as a self and social being by means of applying phenomenological pedagogy. Grassom (2008) stated that Western civilization’s pursuit of knowledge has tended to focus upon the knowledge from outer world that is objective knowledge. Nevertheless, school teachers and students must study objective knowledge from outer world and also subjective knowledge from inner worlds of students by means of the PhenoMethod.

References

- Cosma, C. (2007). *Ethos of music art-Essays in moral philosophy*, 3D ARTE, Iași, Romania.
- Grassom, B. (2008). “Beyond knowledge: Questioning the episteme through art’s alterity”, In *Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research*, Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), Vol.XCV., Springer, Dordrecht, (pp. 79-86).
- Kurenkova, R. A., Plekhanov, Y. A., Rogacheva, E. Y., & Latysheva, J. (2000). The methodologies of life, self-individualization and creativity in the educational process. In *Analecta Husserliana LXVII*, Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), (pp. 195–206). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Langeveld, M. J. (1983). The stillness of the secret place. *Phenomenology and pedagogy*, 1(1), 11-17
- Levering, B., & Van Manen, M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and FlandersIn: Tymieniecka, Teresa (ed.) *Phenomenology World-Wide*. (pp. 274-286). Dordrecht: Kluwer Press.
- Natanson, M. (1989). Introduction, *phenomenology and the social sciences*, Ed. Maurice Natanson, (pp. 3-44). Evanston: Northwestern University Press.
- Neil, B. (1979). Phenomenology and education, *British Journal of Educational Studies*, 27(3),
- Selvi, K. (2005). “Curriculum of the Primary School Science”, *Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research*, ed. A. T. Tymieniecka, Springer, Dordrecht:Vol. LXXXIV (pp. 439-450).
- Selvi, K. (2008a). “Phenomenological Approach in Education”,*Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research*, ed. A.T. Tymieniecka, Dordrecht: Springer, Volum: XCV:34-47.
- Selvi K. (2008b).“PhenoMETHOD and Science Teaching” “St.Kliment Ohridski” Faculty of Primary and Pre-School Education”, Sofia, 21-22 November. *Sixth Autumn Scientific Conference Book*, pp.86-59.
- Selvi, K. (2010). “Fenomenolojik öğrenme yaklaşımı”, 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Kitabı, (pp. 362-366). Ankara: Pegem Yayınevi,
- Selvi, K. (2011). “Phenomenological learning in our living reality”, *Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research*, ed. A. T. Tymieniecka, Netherlands: Springer,Vol. CVIII, pp. 457-469.
- Tymieniecka, A.T. (2008). “Education for creative planning” , In *Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research*, Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), Vol.XCV: Springer, Dordrecht, pp. 1-4.
- Vandenberg, D. (1974). “Phenomenology and educational research”, In *Existentialism and phenomenology in education: Collected essays*, David E. Denton (Ed.), , pp. 183-220. New York: Teacher College Press.
- Vandenberg, D. (1979). “Existentialism and phenomenological influences in educational philosophy in education”, In *Philosophy of education since mid-century*, Jonas F. Soltis (Ed.), (pp. 38-63). New York Teacher College Press.
- Vandenberg, D. (2002). Phenomenology and fundamental educational theory. In *Analecta LXXX*, Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), (pp. 589–601) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Geniş Özet

FenoMethod-Yeni Bir Öğretme ve Öğrenme Yöntemi

Fenomenolojik felsefe, fenomenolojik araştırma yöntemini uygulayarak bireylerin öznel deneyimleri ve gözlemlerine dayalı olarak olguları anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu anlam arama sürecinde uygulanan fenomenolojik felsefenin uygulandığı araştırma süreci, bilimsel yöntemde uygulanan aşamalar benzerlik göstermektedir. Bu süreçte birey kendi özgün anlamlarını araştırmakta ve yapılandırmaktadır. Birey kendi başına anlam oluşturma araştırmasını sürdürmekte ve bu süreçte başkalarından etkilenmeden yaratıcılığını, hayal gücünü, problem çözme becerisini işe koşmakta ve etkileşime girdiği olgu ile ilgili yepyeni anlamları özgürce oluşturmaktadır. Bu tür anlam arama yaklaşımının esas olduğu uygulamaları çeşitli disiplinlerde görmek mümkündür. Fenomenolojik araştırma yöntemi olarak adlandırılan araştırma yöntemi bilimsel çalışmalarda yaygın olarak kabul görmektedir. Fenomenolojik araştırma yöntemi başta psikoloji, tıp, ekoloji, sosyoloji, ekonomi ve eğitim gibi pek çok alandaki araştırmalarda uygulanmaya başlamıştır. Fenomenoloji araştırma yönteminin farklı disiplinlerde uygulanması sonucunda disiplinlere özgü fenomenolojik yaklaşım ve fenomenolojik yöntemler ortaya çıkmıştır. Örneğin, fenomenolojik psikoloji ve fenomenolojik pedagoji yaklaşımı psikolojide ve eğitimde gittikçe daha yaygın olarak uygulanmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Tıpta fenomenolojik tedavi yöntemi, psikolojide fenomeonolojik terapi yöntemi, araştırma alanında fenomenolojik araştırma yöntemi ve başta eğitim olmak üzere tüm alanlarla ilgili olan fenomenolojik düşünme biçiminden söz edilmektedir. Bu çalışmada, özellikle feneomenolojik düşünme ve yeni bilgi oluşturma süreçlerinin eğitim alanında daha yaygın olarak uygulanmasına olanak sağlayacak olan yeni bir öğretme-öğrenme yönteminin/FenoMetod'un tasarlanmasına yönelik tartışma yapılmıştır.

FenoMetod yönetimini tasarlama düşüncesi Selvi (2008) tarafından ilk defa dile getirilmiş ve FenoMetod yönteminin temel ilkeleri açıklanmıştır. Bu çalışmada ise yöntemin uygulanma aşamaları açıklanmaya çalışılmıştır. FenoMetod yöntemi *"olgu farkındalığı"*, *"olgunun tanımlanması"*, *"olgu ile ilgili yeni otantik anlama erişme"* ve *"olgu ile ilgili sahip olunan otantik anlamı yansıtmaya"* gibi dört temel aşmaktan oluşmaktadır. *Olgu farkındalığı* aşamasında öğrenci dikkati ve algısı olguya yönelir ya da öğrencinin ilgisi öğretmen tarafından olguya yönlendirilir. Öğrencinin yönelmiş olduğu olgu âdetatırnak ya da parantez içine alınır, yani bireyin algı alanına girer. Bu yönelim ile bireyin dikkati o olguya yönelmiş olur. Bu ilk yönelimden dolayı birey olgu hakkında bazı ipuçları ya da net olmayan bazı bilgiler edinir. Ancak bu yönelime dayalı olarak oluşan bilgi sadece o olgu hakkında farkındalık oluşturmaya sağlar. Bu süreçte, olgu ile etkileşime girilmeden öğrencinin özgürlüğü çok önemlidir. Bu özgürlük onun olguya yönelmesi, onu araştırması ve ondan yeni anlamlar oluşturmada önemli etkiye sahiptir. Eğer öğretmen ya da başkaları öğrencinin dikkatini çeken olguya yönelme ve arama özgürlüğünü engeller ise bundan sonraki aşamalara geçilmeden öğrenenin anlam oluşturma ve öğrenme arzusu da engellenmiş olur. FenoMetod'un ikinci aşaması ise *"olgunun tanımlanması"* aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci; etkileşime girdiği olgu hakkında yaptığı gözlemler, algılama gücü ve deneyimlerine dayalı olarak yeni bilgiler aramaya ve oluşturmaya başlar. Öğrenci kasıtlı ve amaçlı olarak olguya yönelir, olguya odaklanır, kendi deneyimleri gözlem gücü, hayal gücünden yararlanarak olgu hakkında bilgiler oluşturmaya başlar. Bu yolla olgu hakkında yeni ve otantik anlamlar oluşturarak açıklamalar ya da tanımlamalar yapmaya çalışır. Bu anlam oluşturma sürecinde fenomenolojik araştırma süreci ve fenomenolojik düşünme biçimi uygulanmakta ve olgu ile ilgili tamamen yeni bilgi ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

FenoMethod'un üçüncü aşaması ise *"olgu ile ilgili yeni otantik anlama erişme"* aşamasıdır. İkinci aşamada ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak bir olgu ile ilgili yeni tanımlara ulaşılması bu aşamada gerçekleşir. Bu aşamada öğrenci anlam oluşturuocu rolünü üstelenir ve bir bilim adamı gibi davranır. Oluşturulan bu bilgi, daha önce başkaları tarafından aynı biçimde oluşturulmamış yeni bir bilgi ya da anlamdır. Anlam oluşturma sürecinde aktif olarak bulunan her öğrenci kendi özgün anlamlarını oluşturduğu için o anlam aynı biçimde bir başkası tarafından oluşturulamaz. Öğretmenin, öğrenme-

öğretme sürecinde öğrencilerin bu tür anlam oluşturmalarını teşvik edecek etkinliklere yer vermesi bu etkinlikleri teşvik etmesi bu yöntemin uygulanmasında oldukça önemlidir. Elde edilen bu bilgiler FenoMethod'un dördüncü aşamasında yani *"olgu ile ilgili sahip olunan otantik anlamı yansıtırma"* aşamasında başkaları ile paylaşılır. Ondan önceki aşamalarda bilgiyi ya da anlamı oluşturma tamamen bireysel ve içsel bir süreç olup başkaları ile elde edilen bilgilerin paylaşılması ve tartışılması söz konusu değildir. Dördüncü aşamada ise bu bilgi başkalarına yansıtılarak paylaşıma açılır. Bu aşamadan sonra bireysel olarak oluşturulmuş ve yansıtılmış bilgiler üzerinde başkaları ile tartışma yapılabilir. FenoMethod'un dört aşaması, radikal yapılandırmacılığın sınıflarda uygulanmasına olanak vermektedir. Radikal yapılandırmacılık süreçleri tamamlandıktan sonra sosyal yapılandırmacılık uygulamaları ile öğrencilerin ortaya çıkardığı yeni anlamalar üzerinde tartışmalar yürütülerek hem radikal yapılandırmacılık hem de sosyal yapılandırmacılık sınıflarda uygulanmış olur. Bu aşamaların etkili biçimde gerçekleşmesi için öğretmenin olguya yönelme ve seçme, olguya odaklanma, onun hakkında düşünme, anlam oluşturma konusunda öğrencilere özgürlük vermesi ve ortaya çıkan anlamları kabul edeceği konusunda öğrenciyi cesaretlendirmesi gerekmektedir.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*

Investigation of Critical Thinking Tendency and Reflective Thinking Levels of Teacher Candidates

İlke EVİN GENCEL **, Dilek GÜZEL CANDAN***

Öz

Yansıtıcı düşünme; bireylerin neyi, nasıl, ne şekilde daha etkili ve verimli öğrenebileceğinin cevabını bulmasında etkili bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme de yansıtıcı ve mantıklı düşünme sürecini içermektedir. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri, nitelikli öğretmenlerin eğitiminde ve öğretmenlerin kendi öğrenme öğretme süreçlerinin bilincinde olmalarında etkili olduğu düşünülen iki özelliiktir. Bu çalışmada; öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu iki düşünme biçimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kember (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Başol ve Evin Gencil (2013) tarafından yapılan "Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği" ile Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaştığı, bu iki düşünme biçimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu, yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarının %14'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları

Abstract

Reflective thinking is an effective way of thinking for individuals in finding what, how, in what way to learn more effectively and efficiently. Critical thinking also involves a reflective and logical thinking process. The critical and reflective thinking skills are the two characteristics which are considered effective in teachers' awareness of their own learning and teaching process and the training of qualified teachers. The aim of the study was examining the teacher candidates' critical and reflective thinking levels in terms of various variables and to determine whether there is a significant relationship between those two thinking types. As data collection tools, "Reflective Thinking Determining Level Scale" which was developed by Kember (2000) and adapted to Turkish by Başol ve Evin Gencil (2013) and "California Critical Thinking Disposition Inventory" which was translated into Turkish by Kökdemir (2003) were used. The study found that the teacher candidates' critical thinking tendency and reflective thinking levels differed in terms of various variables. There is a positive and significant relationship between these two ways of thinking and the critical thinking tendency explains 14% of the variance related to the level of reflective thinking.

Key words: Reflective thinking, critical thinking, teacher education, teacher candidates

* Bu çalışmanın bir kısmı 25-27 Nisan 2014 tarihlerinde Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği ve Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından düzenlenen 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: ilke.evin@gmail.com

*** Arş. Gör. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: dilekguzel@comu.edu.tr

Giriş

İnsanın en önemli özelliklerinden biri olan düşünme yeteneği, eylemlerin sorgulanmasını ve gelecekte yapılacakların analizini sağlamaktadır. Bireylerin düşünme yeteneklerini bilinçli kullanabilmeleri önemlidir. Eğitim ve öğrenme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, son dönemde düşünme becerileri konusuna yoğunlaşıldığı ve farklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların hazırlanmasına ilişkin fikirlerin öne sürüldüğü görülmektedir. Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi ile birlikte eleştirel düşünme, özenli düşünme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme türleri eğitim programları kazanımları arasında yer almıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerin ve düşünme becerilerinin eğitimin kalitesini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, onların hizmet öncesi eğitim süreçlerinde edindikleri özelliklerin incelenmesi önemli görülmektedir. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin bağlantılı olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Brabeck (1980) eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme için zorunlu fakat yeterli olmayan bir beceri olarak ele almaktadır. Gibbons ve Gray (2004), deneyimler üzerine yapılan yansıtıcıların eleştirel düşünmeyi desteklediğini ifade ederek, eleştirel düşünme becerisinin belli alanlarda uygulama yapıp yapılanlar üzerinde düşünme ve yansıtma yoluyla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Coleman, Rogers ve King (2002) ile Jones (2003) da eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde yansıtıcı düşünme ve öğrenme günlüklerinin önemine değinerek bu iki düşünme biçimi arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir.

Temelleri Socrates, Platon, Descartes gibi önemli bilim insanları tarafından atılan eleştirel düşünmenin modern çağ temsilcisinin Dewey olduğu kabul edilmektedir. Han ve Brown (2013) ile Fisher (2001)’in aktardıklarına göre Dewey eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünme ile bağlantısına dikkat çekmektedir. Bir çok yazar eleştirel düşünmeyi, bireylerin neye inanacağına veya ne yapacağına ilişkin mantıklı ve yansıtıcı düşünme süreci olarak ele almaktadır (Ennis, 1996; Howard, Tang ve Austin, 2014; Lipman, 2003; Paul, 1993;). Lai (2011) de eleştirel düşünmeyi tüme varımsal ya da tümenden gelimsel akıl yürütme yaparak çıkarımda bulunma, karar verme, problem çözme gibi becerilerin bileşkesi olarak ifade etmektedir.

Eleştirel düşünmenin temelinde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve elde edilen bilgiyi kullanma yeteneği olduğunu belirten Demirel (2002), eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme gibi kuralları bulunduğunu ifade etmektedir. Bu kurallar, düşünceler arasındaki uyumu, çok boyutlu bakış açısını, işlevselliği, deneyimlerden yararlanabilmeyi ve etkili iletişim becerisini vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin düşünme süreçlerini şekillendiren, düzenleyen, sonuçlarının farkında olunan, kendini düzeltmeye açık ve kontrollü bir düşünme sürecidir (Fisher 2001; Lipman 2003; Ritchart ve Perkins 2005).

Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte eleştirel düşünmenin önemi ve konuya yönelik ilgi artmıştır. Çalışmaların artmasıyla birlikte eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğiliminin birbirinden farklı olduğu, bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmasına rağmen eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirmemiş olabileceği ifade edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip bireylerin olaylara sistematik ve analitik bakış açısıyla yaklaşmayı alışkanlık edinen, her koşulda nesnellliğini korumaya çaba gösteren, özgüvenli, açık fikirli ve öğrenme merakı olan kişiler olduğu belirtilmektedir (Facione ve Facione, 1992; Tortop ve Eker, 2013). Yansıtıcı düşünme de sorgulama, kendini değerlendirme gibi özellikleri içermektedir. Diğer anlatımla bireyin yansıtıcı düşünmesi aynı zamanda kendisine eleştirel bir gözle bakabilmesini gerektirir.

Yansıtıcı düşünme; etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme sürecidir. Yansıtıcı düşünme sürecinde bireyler mevcut deneyimleri yeniden düzenleyip yapılandırmakta, eylemlerini buna göre şekillendirmektedir. Böylelikle yaptıkları yansıtıcılar ile öğrenmeye devam etmektedir (Dewey, 1991; Moon 2004; Tripp, 2003). Schön (1987) bir şeyi yaparken gerçekte neyin yapıldığının düşünülmesi gerekliliğini vurgulayarak “eylem içi yansıtma” ve “eylem üzerine yansıtma” olarak iki yansıtma türü tanımlamaktadır. Killian ve Todnem (1991) buna kişinin eylemden edindiği deneyimleri yeni durumlara uygulaması olarak tanımladığı “eylem için yansıtma” kavramını ekleyerek alanyazına

katkı sağlamaktadır. Mezirow (1991)'a göre yansıtıcı düşünme, problem çözme veya varsayımların eleştirilmesini içermektedir. Yukarıda değinildiği gibi yansıtıcı düşünme, uygun olan düşüncelerin üretildiği, seçildiği ve uygun olmayanların ayıklandığı bir süreç olması bakımından eleştirel düşünme ile bağlantılı görülebilir (Gelter, 2003). Kember ve arkadaşları (2000) yansıtıcı düşünme kavramını Mezirow'un görüşlerine dayalı olarak incelemekte ve yansıtmanın en üst düzeyinin eleştirel yansıtma olduğu belirtilmektedir. Bu aşama, bireyin niçin algıladığı, düşündüğü, hissettiği ve belli bir şekilde davrandığının farkında oluş hali olarak açıklanmaktadır (Kember ve arkadaşları, 2000; Kember, McKay, Sinclair ve Frances, 2008).

Yansıtıcı düşünme, sonuçların değerlendirilmesini de içeren, mantık ve bilgiye dayalı karar alma süreci olarak da açıklanmaktadır (Taggart & Wilson 2005). Yansıtıcı ve eleştirel düşünme, öğrenme süreçlerinde farkındalık oluştururken bireylerin yeterli ve yetersiz olduğu alanları belirlemesi ve gelişimini artırmak için eylem planı yapmasını sağlayan düşünme biçimi olarak da ifade edilmektedir (Ersözlü ve Kuzu, 2011). Norton (1997) yansıtıcı düşünme ile etkili öğretim arasında olumlu ilişki olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca etkili öğretmenlerin dikkatli, kendini mesleğine adanmış, yaratıcı, güçlü, içsel kontrole sahip, yetenekli, yansıtıcı düşünenler olduğunu belirlemiştir. Öte yandan yansıtıcı düşünen bir öğretmenin kendini sürekli geliştirdiği, yenilediği ve yaşam boyu öğrenen olduğu ifade edilmektedir (Semerci, 2007; Duban ve Yanpar Yelken, 2010). Öğretmen adaylarının meslek becerilerini kazanmalarında yansıtıcı ve eleştirel düşünme alışkanlığını edinmelerinin önemi vurgulanarak bu düşünme biçimlerini geliştirmenin öğretmen eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Ayers, 2001; Loughran, 2002; Willard-Holt ve Bottomley, 2000). Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin analiz etme, kestirimde bulunma, akıl yürütme, yargılama gibi bir çok karmaşık süreci içerdiği ve yansıtıcı düşünme ile bağlantılı görüldüğü söylenebilir.

Aybek (2007) de öğrencilerin ezberden uzak, çağdaş yaklaşımların uygulandığı, özgür, korku ve baskı olmayan bir sınıfta düşünebilen, sorgulayabilen ifade edebilen, düşüncelerini tartışabilen nitelikte yetiştirilmelerinde en önemli faktörün öğretmen olduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel ve yansıtıcı düşünen öğretmenler öğrencilerine bu yönde model olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, kendilerinin ve öğrencilerinin gelişimlerinin sağlıklı olarak sürdürülmesinde, öğretme öğrenme ortamının etkili biçimde şekillendirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde söz konusu beceriler bakımından durumlarının belirlenmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesi için öneriler oluşturulması, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkilerin incelenerek alan yazına katkı sağlama düşüncesi araştırmanın temel gerekçesini oluşturmuştur. Bu gerekçe doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

- Eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?
- Eleştirel düşünme eğilimi ve yansıtıcı düşünme düzeyi puanları kitap, gazete okuma ve sosyal medya kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Eleştirel düşünme eğilimi ve yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarını yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmanın amaçları doğrultusunda, tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama bir arada kullanılmıştır. Birçok araştırmada hem tekil hem ilişkisel taramalara olanak veren düzenlemeler yapılmaktadır. Tekil tarama modellerinde, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak mevcut durumları ortaya konmakta ve araştırma konusuyla ilgili davranış, tutum, beklenti, gereksinim, bilgi düzeyi gibi özellikler tek bir ölçme işlemi ile belirlenmeye çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2000; Lodico, Spaulding & Voegtler, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (N=157) oluşturmuştur. Bu grup, uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Mujis (2004)'e göre maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açısından eğitim araştırmalarında en yaygın olan tekniklerin başında uygun örnekleme gelmektedir. Ancak söz konusu tekniğin evrenin temsil edilebilirliği yönünden sınırlılıkları vardır. Bu yönü çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Öte yandan rehberlik ve psikolojik danışma öğretmen adayları; hangi eğitim kademesinde olursa olsun öğrencilerin bir çok konudaki problemlerini çözebilmelerinde en yakın danışma noktasında bulunacaklarından katılımcı olarak seçilmeleri önemli görülmüştür. Katılımcıların %23.7'si birinci sınıf, %26.3'ü ikinci sınıf, %26.9'u üçüncü sınıf ve %23.1'i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmının verileri, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ): Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan 51 maddelik 5'li Likert tipindeki ölçeğin analitiklik, açıkfikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .61-.78 aralığında olduğu belirlenen ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı bu çalışmada .67-.85 aralığında hesaplanmıştır. Kökdemir'den ölçeğin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemede kullanılabileceğine yönelik izin alınmıştır.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ): Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen YDDBÖ, Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından katılımcıların öğretmen adaylarından olduğu çalışmalarında Türkçeye uyarlanmıştır. 16 maddeden oluşan 5'li Likert tipindeki ölçekte alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .62-.76 aralığında olduğu belirlenen ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı bu çalışmada .63-.68 aralığında hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmının verileri SPSS 17.00 programı ile çözümlenmiştir. Verilere öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış Normallik testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik değeri	s.d.	p	İstatistik değeri	s.d.	p
Eleştirel Düşünme	.032	156	.200	.992	156	.529
Yansıtıcı Düşünme	.063	156	.200	.992	156	.549

p>.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, veriler normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle verilerin çözümlemesinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada, veri toplama araçlarından elde edilen ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Varyans çözümlemesi sonucunda gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ile yansıtıcı düşünme düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Pearson korelasyon çözümlemesi, eleştirel düşünme eğilimi puanlarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarını yordama düzeyini belirlemek için basit doğrusal regresyon çözümlemesi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi için ölçeklerden elde edilen puanlara ait betimsel istatistik sonuçları hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de görülen CEDEÖ ve YDDBÖ’den elde edilen ortalama puanlar ($\bar{X}$ =221.63; $\bar{X}$ =53.58), ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puana göre belirlenen aralık genişlikleri (Tekin, 1993) göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme eğilimlerinin “iyi”, yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta” aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının CEDEÖ ve YDDBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Toplam Ortalama	S	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum
CEDEÖ	156	4,34	20,65	221,63	178,00	277,00
YDDBÖ	156	3,34	5,44	53,58	37,00	68,00

Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının kitap, gazete okuma ve sosyal medya kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan F testi sonuçları ve hesaplanan etki faktörü Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

CEDEÖ Puanlarının Kitap, Gazete Okuma ve Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

CEDEÖ	Sıklık	N	$\bar{X}$	S	F	Anlamlılık	η^2
Kitap Okuma	Nadiren	60	215,20	21,31	6,88*	1-2;1-3	.08
	Sık sık	74	223,54	18,25			
	Her zaman	22	232,72	21,28			
Gazete Okuma	Nadiren	86	216,45	21,36	7,37*	1-2;1-3	.09
	Sık sık	55	226,36	18,03			
	Her zaman	15	233,93	16,79			
Sosyal Medya	Nadiren	19	215,63	19,16	1,48		.02
	Sık sık	66	220,53	18,94			
	Her zaman	71	224,25	22,34			

*p<.05

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları onların gazete ve kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Her zaman ($\bar{X}$ =232.72) ve sık sık ($\bar{X}$ =223.54) kitap okuduğunu belirten öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları, nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarından ($\bar{X}$ =215.20) anlamlı düzeyde yüksektir ($F_{(2-153)} = 6.88$, $p<.05$). Kitap okuma sıklığı azaldıkça eleştirel düşünme eğilimi puanlarında azaldığı dikkat çekmektedir. Benzer bulgu öğretmen adaylarının gazete okuma sıklıkları için de söz konusudur. Nadiren gazete okuyan öğretmen adayları en düşük ($\bar{X}$ =216.45), her zaman gazete okuyan öğretmen adayları en yüksek ($\bar{X}$ =233.93) ortalama puanı elde etmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre her zaman ve sık sık gazete okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları nadiren gazete okuyarlardan anlamlı düzeyde yüksektir ($F_{(2-153)} = 6.88$, $p<.05$). Kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenleri için hesaplanan etki büyüklükleri ($\eta^2=.08$, $\eta^2=.09$) ortalamalar arası farklılıkların orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005:157).

Tablo 3'te eleştirel düşünme eğilimi puanlarının sosyal medya kullanma sıklığına göre farklılaştığı görülmektedir. Sosyal medyayı sık ve her zaman kullanan öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{X}$ =224.25; $\bar{X}$ =220.53) nadiren kullanan öğretmen adayların ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =215.63) yüksektir ancak ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının kitap, gazete okuma ve sosyal medya kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan F testi sonuçları ve hesaplanan etki faktörü Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

YDDBÖ Puanlarının Kitap, Gazete Okuma ve Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

YDDBÖ	Sıklık	N	$\bar{X}$	S	F	Anlamlılık	η^2
Kitap Okuma	Nadiren	60	52,77	4,70	3,93*	1-3; 2-3	.05
	Sık sık	74	53,38	5,43			
	Her zaman	22	56,45	6,55			
Gazete Okuma	Nadiren	86	52,95	5,53	1,31		.02
	Sık sık	55	54,45	5,33			
	Her zaman	15	54,93	5,16			
Sosyal Medya Kullanımı	Nadiren	19	51,90	5,99	1,23		.02
	Sık sık	66	54,12	5,17			
	Her zaman	71	53,54	5,51			

*P<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, onların kitap okuma sıklığı açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Nadiren kitap okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =52.77) sık kitap okuyanlardan ($\bar{X}$ =53.38) ve sık kitap okuyan öğretmen adaylarının da her zaman kitap okuyanlardan ($\bar{X}$ =56.45) anlamlı düzeyde düşük ortalama puan elde ettikleri belirlenmiştir (F₍₂₋₁₅₃₎=3.93, p<.05). Diğer bir anlatımla kitap okuma sıklığı arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyi puanları da artmıştır. Ortalamalar arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün η^2 =.05 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'e göre nadiren gazete okuyan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =52.95), sık ($\bar{X}$ =54.45) ve her zaman ($\bar{X}$ =54.93) gazete okuyanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen farklılıklar istatistiksel açıdan önemli değildir (F₍₂₋₁₅₃₎=1.31, p>.05). Yansıtıcı düşünme düzeyi puanları sosyal medya kullanımı sıklığı açısından incelendiğinde; sosyal medyayı nadiren kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının en düşük ($\bar{X}$ =51.90), sık kullanan öğretmen adaylarının en yüksek ($\bar{X}$ =54.12) olduğu görülmektedir ancak saptanan bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir (F₍₂₋₁₅₃₎=1.23, p>.05).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon çözümlemesi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

CEDEÖ ile YDDBÖ Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu

	YDDBÖ
Pearson Korelasyon Katsayısı (r)	.374
CEDEÖ Anlamlılık (p)	.00
N	156

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Orta düzeyde ($r=.374$) ilişkinin $p=0,000$ anlamlılık düzeyinde olması dikkat çekici bir durum olarak düşünülebilir. Büyüköztürk (2002: 32)’e göre bu olası bir sonuçtur. Korelasyon katsayısı örnekleme bağılı olarak, bazen çok düşük olmasına karşılık anlamlı ya da yüksek olmasına karşılık anlamlı çıkmayabileceği belirtilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça yansıtıcı düşünme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarını yordama düzeyini belirlemek için basit doğrusal regresyon çözümlemesi yapılmış, sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

CEDEÖ ile YDDBÖ Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Modeli

Model	B	Se	β	T	p
Bağımlı Değişken					
Yansıtıcı Düşünme					
Sabit	145.46	15.28		9.52	.00
Yansıtıcı Düşünme	1.422	.284	.37	5.01	.00
$R=.37$; $R^2=.14$; $F_{(1,154)}=25.10$; $p<.05$					

Tablo 6’da eleştirel düşünme eğiliminin, yansıtıcı düşünme düzeyine ilişkin varyansın %14’ünü [$R=.374$, $R^2=.140$] açıkladığı görülmektedir. R anlamlılığını sınavan varyans çözümlemesine göre iki değişken arasındaki ilişki anlamlıdır [$F_{(1,154)}=25.10$, $p<.05$]. Beta değeri ($\beta=.37$) bu ilişkinin pozitif yönlü olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla eleştirel düşünme eğiliminin, yansıtıcı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Regresyon çözümlemesi sonucuna göre yansıtıcı düşünme düzeyi puanını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$YDDBÖ = 1.422 \times CEDEÖ + 145.466$$

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, gelecek nesillerin şekillenmesinde son derece etkilidir. Bu bağlamda onların hizmet öncesi eğitim süreçlerinde edindikleri özelliklerin incelenmesi önemli görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ve yansıtıcı düşünme becerileri, öğretmenlerin ve öğretme öğrenme sürecinin niteliğinde etkili olduğu düşünülen özelliklerdendir. Bu bağlamda eldeki araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri, aralarındaki ilişki ve yordama gücü incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “iyi” yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, kitap okuma alışkanlığına sahip olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma sıklığı ile yansıtıcı düşünme düzeyi arasında da benzer ilişkinin olduğu saptanmıştır. Her zaman kitap okuduğunu ifade eden katılımcılar YDDBÖ’den en yüksek ortalama puanı elde eden grup olmuştur. Kitap okuma sıklığının yanı sıra okunan kitap türü ve okuduğunu anlama, sorgulama alışkanlığı da kuşkusuz düşünme biçimlerini geliştirmede etkili olmaktadır. Şen (2009) tarafından Türkçe öğretmen adayları ile yapılan çalışmada eleştirel düşünme ile kitap okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın Susar Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014) kitap okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Eldeki araştırmayla benzer sonuçlara ulaşan yazarlar, okuma alışkanlığının eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir. Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül (2011) de okuma alışkanlığının eleştirel düşünmeyi geliştiren bir yaşam boyu öğrenme kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Özensoy (2011) tarafından

yapılan araştırmada da okumanın ve özellikle sorgulayarak okumanın eleştirel düşünme becerisini artırdığı ifade edilmektedir. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012) de eleştirel bakış açısıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin sorgulama, anlam çıkarma ve üst bilişi geliştirme açısından önemini vurgulayarak bir anlamda bu sürecin yansıtıcı düşünme açısından önemini vurgulamaktadır. Hatton ve Smith (1995) de geliştirilen programlarda öğrencilere kurgusal ve kurgusal olmayan kitap okuma görevlerinin verilmesinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Hong ve Lin (2011) kitap okuma kulüplerinin hem olumlu, hem üst bilişsel düşünmeyi geliştirdiğini belirtirken, Murphy, Rowe, Ramani ve Silverman (2014) da okumanın eleştirel düşünmeyi destekleyen bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır.

Yukarıdaki bulgularla tutarlı olarak çalışma grubunun gazete okuma sıklığının, eleştirel düşünme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünme açısından bakıldığında her zaman gazete okuduğunu belirten öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmekle birlikte bu durumun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Şen (2009)'ın çalışmasında eleştirel düşünme eğiliminin gazete okuma sıklığı değişkeninden bağımsız olduğu saptanmış, kitap ve gazete okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının şaşırtıcı olduğunu ve beklentilerin dışında bir sonuç olduğunu vurgulamıştır. Nitekim Facione ve Facione (1997) ile Hawkins (2012) gönüllü olarak okumaya ayrılan zaman ile eleştirel düşünme eğilimi arasında olumlu ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde okuma ve eleştirel okuma etkinlikleri gerçekleştirmelidir. Okumaya yönelik öğrenci toplulukları kurulup kitap ve gazete okumaya özendirici çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmesi, gazeteci ve yazarların konuşmacı olduğu konferanslar düzenlenmesi sağlanabilir. Kütüphane kaynaklarının kullanımına yönelik eğitimlerle okuma ilgileri artırılmaya çalışılmalıdır.

Araştırmada; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin, sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu noktada sosyal medya araçlarının hangi amaçlarla kullanıldığının da incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İnternet ve sosyal medya araçları bilinçli kullanıldığında ve informal öğrenmeye hizmet ettiğinde gelişime katkı sağlayıcı olmaktadır. Bu anlamda medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi önemli görülmektedir (Kartal, 2013; Yakın ve Evin Gencel, 2013).

Çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile yansıtıcı düşünme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon çözümlemesi de eleştirel düşünme eğiliminin, yansıtıcı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrenme sürecinde sorgulayıcı yansıtmanın yansıtıcı düşünmede en üst düzeyi olduğu, sorgulayıcı yazma ile eleştirel düşünme becerisinin geliştiği, sorgulama ve yansıtmanın ilişkili olduğu yönündeki bulgularla (Bloom, 1981; Colley, Andrea & Carol, 2012; Duban ve Yanpar Yelken, 2010; Kolb, 1984; Mezirow, 1991) aynı yöndedir. Eğitim fakültelerinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, basamaklı öğretim, etkin öğrenme teknikleri gibi uygulamalarla söz konusu düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılabilir. Yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yaşam boyu öğrenme ve gelişmeyi benimsemektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışma; hangi eğitim kademesinde olursa olsun öğrencilerin bireysel, psikolojik bir çok konudaki problemlerini çözebilmelerinde en yakın danışma noktası olduğu için önemlidir. Bu birim öğrencinin bireysel sorunlarının çözümünde rehber rol oynadığı gibi öğretmen-aile-öğrenci üçgeninde yaşanan sorunların çözümünde de daima öğrenciye destek vermektedir. Bu sorunların çözümü için öncelikle öğrenciyi gelişimsel psikolojik olarak her yönüyle ele alması, ardından olası çözüm yollarına ilişkin etrafına düşünmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrenciye en iyi şekilde rehberlik edebilmek için aileler, öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmelerde bulunabilmektedir. Tüm bu görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler, öğrencinin özellikleri rehber öğretmen tarafından analiz edilir. Bu analiz sonucunda rehber öğretmen öğrencinin sorunlarının en iyi ve en sağlıklı şekilde çözülmesi için gerekli rehberliği yapar. Rehber öğretmenin sorunları çözme, yöneltme, danışmanlık gibi görevlerini yerine getirmesinde durumlara eleştirel yaklaşma, sorgulama, yansıtma, olası sonuçları göz önünde bulundurma konularındaki etkililiği onların yansıtıcı ve eleştirel

düşünme becerileri ile ilgilidir. Rehber öğretmenler için bu derece önemli olan düşünme becerilerinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde incelenmesi ve geliştirilmeye yönelik faaliyetlerde bulunulması önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri incelenmiştir. Farklı bölüm ve branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının söz konusu becerilerini inceleyen nicel, nitel ve karma araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmaların program geliştirme ve öğretmen yetiştirme alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Düşünme becerileri, eğitim süreçlerinde temel becerilerdir. Genelde tüm öğretmenlerin özelde rehber öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme becerilerine sahip olması öğrenme öğretme süreçlerini tasarlama, öğrencilere model olma, sorun çözme ve eğitim süreçlerinin niteliğini artırmada etkili olacaktır. Rehber öğretmenin eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme becerileri öğrenciler ile ilgili alınacak kararlarda, yapılan yöneltme ve yerleştirme hizmetlerinde, danışmanlık süreçlerinde, sorunların çözümünde anahtar rol oynamaktadır. Sonuç olarak, Gipe ve Richards'ın (1992) "yansıtıcı düşünme bir sorgulama süreci olup kendini geliştirmeyle sonuçlanır" ifadesi de göz önünde bulundurularak eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının düşünme becerileri açısından incelenmesi ve geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ayers, W. (2001). *To teach: the journey of a teacher* (2nd ed.), New York: Teachers College Press.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7 (2), 1-12. 17.09.2104 tarihinde http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf adresinden alınmıştır.
- Başol, G ve Evin Gencel, İ. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study - yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 941-946.
- Bloom, B. (1981). *All our children learning*. McGraw-Hill. New York.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coleman, H., Rogers, G., & King, J. (2002). Using portfolios to stimulate critical thinking in social work education. *Social Work Education*, 21 (5), 583-595.
- Colley, B. M., Bilics, Andrea R., & Lerch, C. M. (2012). Reflection: A key component to thinking critically, *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-19.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirer, V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Duban, N. ve Yelken, Y. T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. USA: Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Ersöz Z. N., ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.
- Facione, P.A., & Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory* (C7D1). Milbrae, CA.: The California Academic Press.
- Facione, N.C., & Facione, P.A. (1997). *Critical thinking assessment in nursing education programs: An aggregate data-analysis*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). *Professional judgment and the disposition toward critical thinking*. California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking – An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelter, H. (2003). Why is Reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4 (3), 337-345.
- Gibbons, J., & Gray, M. (2004). Critical thinking as integral to social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24 (1/2), 19-38.
- Gipe, J., & Richards, J. (1992). Reflective thinking and growth in novices teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 52-57.
- Han, H. S., & Brown, E. T. (2013). Effects of critical thinking intervention for early childhood teacher candidates. *The Teacher Educator*, 48(2), 110-127.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hawkins, K. T. (2012). *Thinking and reading among college undergraduates: An examination of the relationship between critical thinking skills and voluntary reading*. PhD diss., University of Tennessee.
- Hong, Z. R., & Lin, H. (2011). Impacts of book reading club intervention on enhancing parents' positive thinking. *Journal of Health Psychology*, 17 (2), 273-284.
- Howard, L. W., Tang, T. L. P., & Austin, M. J. (2014). Teaching critical thinking skills: Ability, motivation, intervention, and the pygmalion effect. *Journal of Business Ethics*. DOI: 10.1007/s10551-014-2084-0.
- Jones, K. A. (2003). Making the case for the case method in graduate social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 23 (1/2), 183-200.

- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler* (10.Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (4), 369-379.
- Killion, J.,& Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Research Report*. Retrieved: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodico, M., Spaulding, D.,&Voegtle, K. (2010). *Methods in educational research: From Theory to Practice*, 2nd Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43. DOI:10.1177/0022487102053001004,
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theoryand practice*. Oxon: Routledge Falmer.
- Murphy, K. P., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychological Review*, 26, 561-578.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. *Education*, 117 (3), 401-410.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 13-25.
- Paul, R. W. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (J. Willsen & A. J. A. Binker, Eds.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Ritchart, R., & Perkins, D. N. (2005). *Learning to think: The challenges of teachingthinking*, (ed: Keith J. Holyoakve Roberet G. Morrison), Cambridge: Cambridge University Press, ss. 775-802.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 729-754.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A., ve Kasap, D. (2014).Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 354-367.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. 1 (2), 69-89.
- Taggart G.L., & Wilson A. P. (2005).*Promoting reflective thinking in teachers*. Retrieved: *44 action strategies*. California: Corwin Press.
- Tortop, H. S., ve Eker, C. (2013). Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 144-157.
- Tripp, D. (2003). *Action inquiry, action research* e-reports, 017, available on-line atwww.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm.
- Willard-Holt, C., & Bottomley, D. (2000). Reflectivity and effectiveness of preservice teachers in a unique field experience. *Action in Teacher Education*, 22(2), 76-89.
- Yakın, İ. ve Evin Gencel, İ. (2013). The utilization of social media tools for informal learning activities: A survey study. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 108-117.

Extended Abstract

Investigation of Critical Thinking Tendency and Reflective Thinking Levels of Teacher Candidates

Reflective thinking is like a mechanism which supervises individuals' own learning processes. This thinking system is an effective way of thinking for individuals in finding what, how, in what way to learn more effectively and efficiently. Critical thinking also involves a reflective and logical thinking process. Both are also effective in the process of thinking and the development of lifelong learning. The qualities which teachers have affect the quality of education. In this context, it seems important to examine the teachers' properties acquired in the pre-service training process.

When the studies in the field of learning and teaching are examined, it is seen that thinking skills are focused on and different ideas are put forward for the development of different thinking skills in the preparation of programs. With the adaption of a constructivist approach to education in Turkey, such thinking types as critical thinking, rigorous thinking, creative thinking and reflective thinking are among the elements developed in training programs. Critical and reflective thinking skills are highlighted by many authors and associated with each other. These two qualities are considered effective in teachers' awareness of their own learning and teaching process and the training of qualified teachers.

Teachers also act as models for the development of students' thinking skills as well as many other issues. It has been emphasized that a teacher is the most important factor in preparing students as individuals who express themselves, question and discuss their thoughts in a fear-free, modern environment which discourages memorization.

This study aims to examine the situation of teachers in terms of those skills in the process of pre-service training. It also aims to provide recommendations for dealing with deficiencies and contribute to the literature by examining the relationship between critical and reflective thinking.

In line with this rationale, the following questions are examined in this study:

Among teacher candidates;

- What are the critical thinking and reflective thinking levels?
- Is there a significant difference between critical thinking and reflective thinking level scores according to book reading, newspaper reading and frequency of social media use?
- Is there a significant relationship between the level of critical thinking scores and reflective thinking?
- What is the predicting level of the critical thinking score over the reflective thinking score?

For the purposes of this study, the single screening model and relational screening model were used together. The sample of the study consists of (N = 157) teacher candidates who study at Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education in the department of Guidance and Psychological Counseling. 23.7% of the study group are in their first year, 26.3% are in their second year, 26.9% are in their third year and 23.1% are in their fourth year in the program. As data collection tools, "Reflective Thinking Determining Level Scale" which was developed by Kember (2000) and adapted to Turkish by Başol ve Evin Gencil (2013) and "California Critical Thinking Disposition Inventory" which was translated into Turkish by Kökdemir (2003) were used.

With regard to the first question of the study, focusing on what teachers' levels of reflective thinking and critical thinking tendencies showed; it was determined that critical thinking tendency was "good" and level of reflective thinking was "medium". With regard to teacher candidates' critical thinking levels: it is noteworthy that the lower the frequency of reading books is, the lower the critical thinking tendency score is. A similar finding also appeared for newspaper reading frequency of teacher candidates. Teachers rarely reading newspapers have obtained a minimum score of ($\bar{X}$ =

216.45), the teachers always reading newspapers have gained a maximum score of ($\bar{X}$ = 233.93). According to the Scheffe test, the critical thinking tendency scores of the teacher candidates who always and often read newspapers were significantly higher than those who rarely read newspapers ($F_{(2-153)} = 6.88, p < .05$). In the study, it has been determined that the levels of critical thinking skills of participants who used social media were higher than the others, however; this result is statistically of no significance.

With regard to teacher candidates' reflective thinking level: teacher candidates' reflective thinking level scores showed no significant differences in terms of their frequency of reading; however the more the frequency of reading books was, the more the level of reflective thinking score increased. It was determined reading newspapers and social media usage frequency of teacher candidates affected the level of reflective thinking, but; this result is statistically of no significance.

A significant and moderate correlation in positive direction has been observed between the critical thinking tendency score and reflective thinking level scores of the teacher candidates. In summary, it could be stated that as the teacher candidates' critical thinking tendency level increased, reflective thinking level increased. As a result of the analysis done in order to determine the regression level of teacher candidates' critical thinking tendency scores over reflective thinking level scores, the critical thinking tendency seems to explain 14% [$R = .374, R^2 = .140$] of the variance related to the level of reflective thinking [$F_{(1,154)} = 25.10, p < .05$]. Beta value ($\beta = .37$) indicates this relationship is positive. In other words, the critical thinking tendency seems to be a significant predictor of reflective thinking.

The results showed that the participants' critical thinking tendency and reflective thinking levels differed in terms of various variables. There was a positive and significant relationship between these two ways of thinking and the critical thinking tendency explained 14% of the variance related to the level of reflective thinking were among the findings of the study.

In the study, it was determined there was a positive and moderate relationship between reflective thinking and critical thinking tendency. Regression analysis also showed that the critical thinking tendency was a significant predictor of reflective thinking. The findings of the study are in line with the findings of most of research (Bloom, 1981; Duba and Yanpar Yelken, 2010; Kolb, 1984; Mezirow, 199; Colley, Andrea and Carol, 2012) which reveal a relationship between questioning and reflecting. In faculties of education, with applications such as active learning techniques, education based on Kolb's experiential learning theory, stepped education can be investigated to develop these skills. Individuals who are able to think reflectively and critically have embraced lifelong learning and development. The research studies which examine these skills based on quantitative, qualitative and mixed methods can contribute to the curriculum development and teacher training.

Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*

An Investigation of Teacher Candidates' Level of Using Self-regulated Learning Strategies

İlke EVİN GENCEL**, Özge ERDOĞAN***, Özge AYDIN****

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini ve cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı ve akademik başarının bu stratejilerin kullanımı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın verileri “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=98) ve Sınıf Öğretmenliği (n=108) anabilim dallarında öğrenim görmekte olan ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan toplam 206 öğretmen adayı katılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmadan elde edilen veriler ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılık gösterdiği, ancak öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öz-düzenleme, motivasyon, öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar, öğretmen eğitimi, öğretmen adayı

Abstract

The aim of the study is to determine the use of self-regulated learning strategies by Science and Primary Education teacher candidates within the framework of the course “Instructional Principles and Methods” and to find out the effects of variables like gender, the departments they attend and their achievement on the use of these strategies. The data of the study have been collected via the “Motivated Strategies for Learning Questionnaire”. The participants are a total of 206 teacher candidates taking the course “Instructional Principles and Methods”. They are the students of Hacettepe University, Faculty of Education, departments of Science Education (n=98) and Primary Education. In the study, in which the survey model has been used, the data obtained has been analyzed through mean, standard deviation, t-test and ANOVA. In the light of the findings obtained by this survey, it is seen that teacher candidates who have participated in the study moderately employ the self-regulated learning strategies. Furthermore, it is has been found that the use of these strategies differ in terms of gender and achievement, but their departments are found not to have any effects.

Key words: Self-regulation, motivation, learning strategies, motivational beliefs, teacher training, teacher candidate

* 15-16 Mayıs 2014 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi’nde düzenlenen “Öğretmen Eğitiminde Politikalar ve Sorunlar 4. Uluslararası Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, e-posta: melekdemirel@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., K.T.Ü., Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, e-posta: erdoganozge.edu@gmail.com

**** Arş. Gör. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: ozge.aydin@dpu.edu.tr

Giriş

Günümüzde eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol eden, bu süreçlere etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen, bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmek ve onların yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektir. Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğu dikkate alındığında, bireyin bu hedeflere ulaşmasında ve öğrenme sürecini yönlendirebilmesinde öz-düzenleme becerisi önem kazanmaktadır (Haşlamam ve Aşkar, 2007; İsrail, 2007; Zimmerman, 2002).

Sosyo-bilişsel kuramcılar, öz-düzenleyici öğrenmenin model alma ve yaparak öğrenme deneyimleri aracılığıyla sosyal, çevresel ve fiziksel etkenlerden etkilendiğini öne sürmektedir. Zimmerman ve Martinez-Ponz (1990), öz-düzenleyici öğrenmeyi tanımlarken Bandura'nın sosyal bilişsel kuramını temel almışlardır (Shores ve Shannon, 2007). Schunk ve Zimmerman (1994:309, Akt. Boekaerts, 1997), öz-düzenlemeyi öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için kendi biliş, davranış ve duygularını harekete geçirme süreci olarak tanımlamaktadır. Kısaca bireyin kendisi tarafından kişisel hedeflerine ulaşmayı sağlayacak şekilde planlanmış ve düzenlenmiş düşünceler, duygular ve eylemler olarak da ifade edilebilir (Zimmerman, 2005). Öz-düzenlemeli öğrenme, hem bilişsel hem de motivasyonel öz-düzenlemeden oluşan karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir (Boekaerts, 1997). Bu süreçte öğrenme hedeflerini belirleyip buna yönelik çalışmalar yapan bireyler, gerçekleştirdikleri öğrenmeleri değerlendirerek kendi kendilerine dönüt sağlar ve düzenlemeler yaparlar.

Kauffman'a (2004) göre öz- düzenleme, öğrenenin öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabasıdır. Pintrich (2000), öz-düzenlemeyi, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri ve bilişleri, motivasyonları ile davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlayabilmeleri, bu süreçleri kendi özelliklerine göre düzenlemelerine yardımcı olma olanağı vermektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamaları, öz-düzenleme becerilerine sahip olmalarıyla sağlanabilir (Alcı ve Altun, 2007). Kısacası öz- düzenleme, öğrencilerin üst-biliş, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır (Zimmerman, 2001).

Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır (Erdem, 2005). Öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak, hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998). Bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri öğrenme stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme stratejileriyle, öğrencinin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrencinin, öğretilcek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, bellek ve bilişsel işlemleri de içeren, öğrenci tarafından kullanılan ve öğrenmeyi etkileyen, davranış ve düşünme işlemleridir. Pressley'e göre, öğrenme stratejileri işlemlerin ötesinde, öğrenmeyi doğrudan etkileyen öğrenme yöneticileridir. Öğrenme ile ilgili herhangi bir problemle başa çıkmak için öğrencilerin kullandığı yöntemlerdir (Arends, 1998: 415). Başka bir deyişle öğrenme stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yeni bilgileri kazanmalarında ve diğer alanlarda kullanmalarında öğrencilere yardımcı olacak beceri, davranış ve düşünceleri kapsar.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri öz-düzenleme için büyük önem taşır. Bu izlemeler sonucunda öğrenci kendini değerlendirerek gerekli düzenlemeler yapar. Öğrenme süreçlerini yönlendirebilen ve kendi öğrenme stratejilerinin farkında olan öğrenciler bilişsel stratejileri nasıl kullanacaklarını bilirler. Bu bağlamda bilişsel stratejiler, öz-düzenlemede etkin olarak rol oynamaktadır (Butler, 2002). Öz-düzenleme ve bilişsel stratejiler birbirini destekler bir döngü içindedir. Diğer bir deyişle öz-düzenleme becerisinin güçlü olması öğrencilerin bilişsel stratejileri iyi kullanabildiğini göstermektedir (Karakaş, 2009).

Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie (1993), bilişsel stratejiler ile kaynakları yönetme stratejilerini öz-düzenleme stratejileri tanımlaması altında ele almaktadır. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreç ve davranışları ifade etmektedir. Bilişsel stratejiler bilgiyi seçme, ayrıntılara inme ve düzenlemeye yardımcı olur ve tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve üst-bilişsel öz-düzenleme stratejilerini kapsar. Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına, hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle bu stratejiler öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için çevrelerindeki ortamı kontrol etmeleri anlamına gelir. (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998, Akt., Altun ve Erden, 2006; Kivinen, 2003). Bu strateji, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama boyutlarını içermektedir.

Ancak bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler çoğu zaman öğrencilerin başarılarını arttırmak için yeterli olmayabilir. Öğrencilerin hem bu stratejileri kullanabilmeleri, hem de kendi güçlü ve zayıf olduğu noktaların farkında olarak öğrenme süreçlerini başarıyla tamamlayabilmeleri için motive olmaları da gerekmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Motivasyon, öğrenme stratejilerini verimli kullanmak isteme ya da öz-düzenleyici öğrenenin, öğrenmenin artmasına ilişkin inancı olarak tanımlanabilir (Haşlamam, 2005). Öğrencinin akademik yaşamın gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin motivasyon düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. Motivasyon, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun motivasyon düzeyini etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005). Öğrencilerin motivasyon düzeyleri onlara öz-düzenleyici öğrenciler olarak kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin düzenlemelerinde yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamlarının hazırlanmasında hem bilişsel ve üst-bilişsel strateji kullanımı, hem de motivasyon etkin rol oynamaktadır.

Zimmerman(1990)'e göre öz-düzenlemeli öğrenciler sadece öğrenme çıktılarına yönelik çalışmakla kalmamakta, önceden önlemler alarak öğrenme fırsatlarını araştırmaktadırlar. Bu da aynı zamanda motivasyonel bir süreçtir; öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları ve konuya ilgi duymalarını gerektirir. Pintrich ve diğerlerine (1993) göre öz-düzenlemenin ikinci değişkeni olan motivasyonel inançlar; öğrencilerin, objelere, olaylara veya konu alanlarına ilişkin görüşlerini, kararlarını ve değerlerini işaret eder (Boekaerts, 2002). Motivasyonel inançlar, hedef yönelimi, amaca odaklanma, konu değeri, öğrenme inançları, öz-yeterlik ve sınav kaygısını kapsamaktadır.

Öz-düzenleme becerileri öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynar (Ainley ve Patrick, 2006). Öğrenmenin etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenenlerin öz-düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Öz-düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanan öğrenciler, bu becerileri hem sınıfta hem de sınıf dışında uygulayabilirler (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Öz-düzenleme becerisine sahip bir öğrenci kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılabilir. Ayrıca belli bir öğrenme hedefine ulaşmak için hangi stratejiyi kullanacağını bilir, öğrenme sürecinde kendi yöntem ve stratejilerini belirler, kaynakları yönetir, bunların etkinliğini gözden geçirir ve farklı şekillerde geri bildirim elde eder (Steffens, 2006; Sungur ve Tekkaya, 2006; Zimmerman, 2001; Zimmerman, 2002). Ayrıca motivasyonunu devamlı kılabilmek için çaba sarf eder. İçsel ve dışsal dikkat dağıtan her unsur ortadan kaldırmak adına çeşitli stratejiler ortaya koyar (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000; Montalvo ve Torres, 2004).

Zimmerman (1990) öz-düzenlemeli öğrenen bireylerin özelliklerini şu şeklide ifade etmektedir:

- Öz-düzenlemeli öğrenenler eğitim görevlerine kendinden emin bir şekilde yaklaşır, çaba gösterir ve kaynakları kullanırlar.
- Ne zaman bir bilgi veya beceriyi kullanacaklarını ve ne zaman kullanmayacaklarını bilirler.
- İhtiyaç duydukları bilgiyi araştırır ve öğrenmek için gerekli adımları gerçekleştirirler. Zorlukların üstesinden gelebilirler.
- Üst-bilişsel açıdan öğrenme sürecinde planlama yapar, hedefleri belirler, düzenler, kendini izler ve kendini değerlendirirler.
- Öğrenme yaklaşımlarında öz-farkındalıkları olan, bilgili ve karar verebilen bireylerdir.
- Motivasyonel açıdan öz-yeterliklerinin yüksek olduğuna inanırlar ve konuya ilgi duyarlar.
- Davranışsal olarak öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak ortamları seçer, yapılandırır ve yaratırlar.

Günümüzde bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılması, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesini daha da önemli kılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olmaları ve sahip oldukları bu becerileri nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri eğitimin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine yardım edecek öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanmaları için öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları ve bu beceriyi kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenin etkili öğrenme stratejilerine ilişkin bilgisi ve bu stratejileri kendi öğrenmesine uygulama konusundaki yeterliliği öğrencilerine bu konuda model oluşturmaları açısından da önemlidir. Ayrıca öğretmenin kendi öğrenmesinde kullandığı stratejilerin farkında olması, öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlayarak öğretimi planlamasına katkıda bulunacaktır. (Gürşimşek, 2002). Ancak öğretmen adaylarının bu beceriye hangi düzeyde sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır ve bu tür çalışmalara ihtiyaç vardır.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine etki eden faktörlerin araştırıldığı, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ve öz- düzenlemeye dayalı öğrenme ortamlarının etkinliğinin incelendiği çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Ülkemizde de son yıllarda bu konuda yapılan araştırmaların önem kazandığı görülmektedir (Canca, 2005; Haşlamam ve Aşkar, 2006; Alci ve Altun, 2007; Çiltaş ve Bektaş, 2009; Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010; Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Çiltaş, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik farklı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Özellikle yüksek öğretim düzeyinde yapılacak çalışmalar, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme ortamlarını, öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerini kazanmalarına yardımcı olacak şekilde düzenlemelerine de katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmaya başladıklarında öz-düzenleme becerisini öğrencilerine kazandırabilmeleri ve sınıflarında öğrenme ortamını buna göre düzenleyebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu beceriyi kazanmış olmaları gerekmektedir. Buradan hareketle yapılan çalışmanın amacı H.Ü. İlköğretim bölümünde öğrenim görmekte olan fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde öz- düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde, öz- düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine kullanma düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında genel akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve güz döneminde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan 206 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	162	78,6
	Erkek	44	21,4
Ana Bilim Dalı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	47,6
	Sınıf Öğretmenliği	108	52,4
Genel Akademik Ortalama	0,00-1,49	0	0
	1,50-2,49	97	47,1
	2,50-3,49	104	50,5
	3,50-3,99	5	2,4

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %78,6’sının kızlardan, 21,4’ünün erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %47,6’sı Fen Bilgisi Öğretmenliğinde, %52,4’ü Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %47,1’inin genel akademik ortalaması 1,50-2,49 arasında, %50,5’inin 2,50-3,49 arasında, %2,4’ünün ise 3,50-3,99 arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie (1991) tarafından geliştirilen, Altun ve Erden (2006) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” (Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ) kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak 1986 yılında “Michigan Üniversitesi Yükseköğretimi Geliştirme ve Ulusal Araştırma Merkezinde” görev yapan bir araştırma grubu tarafından oluşturulmuştur. Daha sonra 1991 yılında Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie tarafından geliştirilmiştir. MSLQ sosyal-bilişsel kuramı taban alarak, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini ve motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş toplam 81 sorudan oluşan, 7’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “Motivasyonel İnançlar”, “Bilişsel ve Biliş-üstü Öz-düzenleme” ve “Kaynakları Yönetme Stratejileri” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu boyutların altında toplam 15 alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin boyutları ve alt boyutlardaki ilgili maddelere Tablo 2’de yer verilmiştir (Altun ve Erden, 2006).

Tablo 2

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Alt Boyutları

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Motivasyonel İnançlar	Hedef yönelimi	1,16,22,24
	Amaca odaklanma	7,11,13,20
	Konu değeri	4,10,17,23,26,27
	Öğrenme inançları	2,9,18,25
	Öz-yeterlik	5,6,12,15,20,21,29,31
	Sınav kaygısı	3,8,14,19,28
Bilişsel ve Biliş-üstü Stratejileri	Tekrarlama	39,46,59,72
	Ayrıntılandırma	53,62,64,67,69,81
	Örgütlenme	32,42,49,63
	Eleştirel Düşünme	38,47,51,66,71
	Biliş-üstü öz-düzenleme	33,36,41,44,54,55,56,57,61,76,78,79
Kaynakları Yönetme Stratejileri	Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi	35,43,52,65,70,73,77,80
	Çabanın düzenlenmesi	37,48,60,74
	Arkadaştan öğrenme	34,45,50
	Yardım arama	40,58,68,75

Altun ve Erden (2006) tarafından ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapmışlardır. Faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ve döndürme teknikleri denenmiş, ancak, kolay yorumlanabilir sonuca ulaşıldığı için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizine ölçeğin özgün formunda bulunan 81 madde ile başlanmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 51'ini açıklayan ve özdeğeri 1 den büyük 18 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu analiz sonucunda faktör yükü .35'in altında olan ve aynı zamanda toplam korelasyonu .30'un altında olan 57. madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekle ilgili kuramsal çalışmalara dayanılarak, ölçeğin maddelerinin en çok 15 faktörde toplanabileceği düşünüldüğünden analizler tekrarlanmıştır. Varimax dik döndürme tekniği maddelerin 15 faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, ölçeğin toplam varyansının %50'sini açıklayan ve özdeğeri 1 den büyük maddelerin ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 15 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin 81 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlık güvenilirliği 0,95 alfa katsayısı iken 80 maddeli formun Cronbach Alfa katsayısı 0,93'tür. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerden ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0,94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu ölçeğin Türkiye'deki 12-18 yaş grubundaki öğrenciler için de uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu ölçek Büyüköztürk ve diğerleri tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlendiği araştırmada kullanılmıştır (Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, 2008). Ancak yapılan bu araştırma üniversite öğrencilerine yönelik olduğu için Altun ve Erden (2006) tarafından uyarlanan formu tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet, ana bilim dalı ve genel akademik ortalamalarını belirttikleri kişisel bilgi formuna da yer verilmiştir.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar, öz-düzenleme becerisinin sınıftan sınıfa ve konudan konuya değişen bağlam odaklı özellik gösterdiğini ve bu nedenle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların belli bir ders bağlamında değerlendirilmesini önermektedirler (Altun ve Erden, 2006). Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinde öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimin planlanması, öğrenme-öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların uygulanmasında öğretmenin görev ve sorumlulukları detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu derse ilişkin öğrenmelerinde öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri nitelikli bir eğitim-öğretim için oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmada, öğretmen adaylarının "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersine ilişkin öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılıma sahip olduğundan verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunu belirlemek amacıyla, betimsel istatistiklerden çarpıklık katsayıları incelenmiş, $[-1,+1]$ aralığında değere sahip olduğu (çarpıklık katsayısı: $-0,269$) belirlenmiştir. Ayrıca, normal dağılım eğrisiyle birlikte histogram grafiği kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma; öğretmen adaylarının kullandıkları bu stratejilerin çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda “t testi”, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri” (ÖİY) dersinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının ÖİY Dersinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	ss
Öğrenmede Motive Edici Stratejiler (Ölçeğin tümü)	206	4,8	0,70
1. Alt Boyut: Motivasyonel İnançlar	206	5,1	0,76
2. Alt Boyut: Bilişsel ve Biliş-üstü Stratejiler	206	4,8	0,97
3. Alt Boyut: Kaynakları Yönetme Stratejileri	206	4,3	0,55

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama değerinin 4,8 olduğu görülmektedir. Ölçeğin aralık genişliği ($a=dizi\ genişliği/yapılacak\ grup\ sayısı$) formülü ile hesaplanarak ($6/7=0,86$) seçenekler ve sınırlar belirlenmiştir (Kaptan, 1995). Buna göre, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu, Tortop ve Eker (2014)’ın bulguları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, motivasyonel inançlarına ilişkin ortalama değerinin 5,1, bilişsel ve biliş-üstü stratejilerine ilişkin ortalama değerinin 4,8 ve kaynakları yönetme stratejilerine ilişkin ortalama değerinin ise 4,3 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının motivasyonel inançlarının diğer boyutlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının ÖİY Dersinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	P
Kız	162	4,9	0,69		
Erkek	44	4,5	0,68	3,023	0,003
Toplam	206				

$p<0,05$

Tablo 4'e göre kız ve erkek öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Kız öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama değeri 4,9, erkek öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama değeri ise 4,5'dir. Buna göre, kız öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum kız öğretmen adaylarının öğretmenin görev ve sorumluluklarına ve öğretmen yeterliliklerine yönelik ilgilerinin daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Elde edilen bu sonuç öz- düzenleme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Kivinen, 2003; Canca, 2005; Çalışkan ve Selçuk, 2010) paralellik göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenim Görülen Anabilim Dalına Göre t-testi Sonuçları

Öğrenim Görülen A.B.D	N	$\bar{X}$	ss	t	P
Sınıf Öğretmenliği	108	4,7	0,70		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	4,9	0,70	-1,630	0,105
Toplam	206				

$p > 0,05$

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama değeri 4,7 ve fen bilgisi öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama değeri ise 4,9'dur. Buna göre farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu bulgu strateji kullanımının öğrenim görülen alana göre inceleyen çalışmalardan (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Buluş, 2006) farklılık göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin genel akademik ortalama değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6'da, varyans analizi testi sonuçları ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının (ÖİY) Dersinde Öğrenmede Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Genel Akademik Ortalama Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Genel Akademik Ortalama	N	$\bar{X}$	Ss
1,50-2,49	97	4,6	0,72
2,50-3,49	104	4,9	0,63
3,50-3,99	5	5,4	0,75
Genel Ortalama	206	4,8	0,70

Öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin genel akademik ortalama değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde, akademik ortalamadaki artış ile ölçekten alınan puan ortalaması arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının (ÖİY) Dersinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Genel Akademik Ortalamaya Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F- değeri	P
Gruplar arası	6,834	2	3,417		
Gruplar içi	94,048	203	0,463	7,375	0,001
Toplam	100,882	205			

$p < 0,05$

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının genel akademik ortalamaları ile (ÖİY) dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan "Scheffe Testi" sonucunda, genel akademik ortalaması 1,50-2,49 arasında olan öğretmen adayları ile genel akademik ortalaması 2,50-3,49 ve 3,50-3,99 arasında olan öğretmen adayları arasında; genel akademik ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının lehine farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre genel akademik ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının (ÖİY) dersinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının strateji kullanma düzeyleri ile genel akademik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olması, başarılı olan öğretmen adaylarının biliş-üstü stratejilere daha fazla yer vermelerinden, öğrenme sürecinde kendi yöntem ve stratejilerini belirlemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç strateji kullanımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ile paralellik göstermektedir. (Eom ve Reiser, 2000; Haşlamam ve Aşkar, 2007; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Üredi ve Üredi, 2005; Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu, 2007).

Tartışma ve Sonuç

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri, okulda öğretilmesi gereken temel beceriler arasında görülmektedir (Boekaerts, 1997). Çünkü bu beceriler bireyin yalnızca okulda kendi öğrenmesine rehberlik etmesini değil, aynı zamanda bireyin kendini eğitmesini ve okul sonrasında da kendini geliştirmesini sağlar. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını düzenleyebilecekleri güçlü öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir. Öğrenciler öğretme-öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaya motive olmalı ve doğrudan ve dolaylı öğrenme yollarıyla kendi bilgilerini yapılandırmalıdır.

Bu araştırmada fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının "ÖİY" dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve sonuçta adayların bu stratejileri orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenin öğrenme esnasında kullandığı stratejilerin farkında olması onun öğretimi planlamasına katkı sağlayacağı için, öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanmaları beklenmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Tortop ve Eker (2014), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında fenle ilgili derslerde öz-düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının motivasyonel inançlarının nispeten yüksek olduğu ancak kaynakları yönetme stratejilerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonel inançlar, hedef yönelimi, amaca odaklanma, konu değeri, öğrenme inançları, öz-yeterlik ve sınav kaygısı başlıkları altında ele alınmaktadır. Kaynakları yönetme stratejileri ise öğrencilerin çevrelerini kontrol etmesi ve yönetmesi için kullandıkları stratejilerdir (Pintrich, 1999). Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının amaca odaklanma, öğrenmeye olan inançları, kendilerini yeterli hissetmeleri, sınav kaygısı taşımaları bakımından yeterli ve istenen düzeye yakın oldukları ancak zaman, emek, çalışma ortamı ve yardım stratejilerini ise yeterli ve istenen düzeyde kullanmadıkları söylenebilir.

Araştırmada kız öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kız öğretmen adaylarının öğretmenliğe ve öğretimin planlanmasına yönelik ilgilerinin, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu, kız öğrencilerin öğretmenliği daha çok içselleştirmeleri ve dolayısıyla öz-düzenleme becerilerini kullanmaya daha fazla motive oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu Canca (2005) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel ve biliş-üstü öz-düzenleme stratejileri kullanımının kız öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zimmerman ve Pons (1990) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet farklılıkları açısından kız öğrencilerin kayıt tutma ve izleme, çevresel yapı, hedef belirleme ve planlamada erkek öğrencileri geçtikleri belirlenmiştir. Alcı ve Altun (2007), Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve biliş-üstü becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulda seçmiş oldukları alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada, cinsiyete ve lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme ve biliş-üstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu, buna karşın alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Baykara (2011), İngilizce öğretmeni adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile biliş-ötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmemekle birlikte, örgütlenme stratejilerinde kız adayların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bu bulgusu Çalışkan ve Selçuk (2010) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin fizik problemlerini çözmede öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerini ve cinsiyet ile öğrenim gördükleri üniversitenin öz-düzenleme stratejilerini kullanma üzerindeki etkilerini belirleyen çalışmalarıyla paralellik göstermemektedir. Bu çalışma sonucunda, üniversite düzeyinde fizik dersi alan öğrencilerin fizik problemlerini çözerken birçok öz-düzenleme stratejisini sıklıkla kullandıkları, cinsiyet ve üniversite değişkenlerine göre öğrencilerin strateji kullanımları arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir. Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelendiği çalışmada, erkek öğrencilerde öz-düzenlemenin matematik başarısına ilişkin yordama gücünün kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının "ÖİY" dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak farklı çalışma alanlarının farklı zihinsel faaliyetleri önemsemesi ve bunları uyarması gerekir. Diğer bir ifade ile farklı alanlarda farklı öğrenme süreç ve materyalleri, etkinlikleri ile karşılaşıldığı için öğrenenlerde bunun sonucunda farklı öğrenme stratejileri oluşur (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011). Bu araştırmada ise farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının benzer düzeyde öz-düzenleme becerilerine veya öğrenme stratejilerine sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bu sonuç strateji kullanımının öğrenim görülen alana göre inceleyen bazı çalışmalar ile (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Buluş, 2006) paralellik göstermemektedir. Buluş ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adaylarına göre stratejileri daha yüksek düzeyde kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son yıllarda öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Tekbıyık, Camadan ve Gulay, 2013). Bununla birlikte akademik başarı üzerinde etkili olan en önemli etmenlerden birinin de öz-düzenleme becerilerinin kullanımı olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Ainley ve Patrick, 2006; Pintrich ve De Groot, 1990; Winters, Greene ve Costich, 2008). Alan yazında yer alan çalışmalara benzer şekilde bu araştırmada da genel akademik ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının “ÖİY” dersinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin öğrenmede etkin olarak rol aldığı, kendilerine sunulan bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirdikleri ve belirledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Pintrich ve De Groot (1990), Nota, Soresi ve Zimmerman (2004), Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Eom ve Reiser (2000), öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında; yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerini kullananların, düşük düzeyde kullananlara kıyasla bilgisayar tabanlı dersleri daha iyi öğrendikleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca Üredi ve Üredi (2005), yaptıkları çalışmanın sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30’unu açıkladığını bulmuşlardır. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) öğrencilerin güdülenme ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeğini uyguladıkları çalışmada, öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Buna benzer olarak Haşlamam ve Aşkar (2007) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, öz-yansımaya, öz-yeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, başarının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını ve öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyet ve genel akademik ortalamalarına göre farklılık gösterdiğini, ancak öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmelerinin ve eğitim durumlarının bu becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin, sınıfta oluşturacakları öğretim hizmetinin niteliğine yansıtacağı düşünüldüğünde, öğretmen adaylarıyla bu konuda yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır. Akademik başarı ile strateji kullanımı arasında gözlenen doğrusal ilişki de konunun önemini arttırmaktadır. Öğretimin düzenlenmesinde öz-düzenleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini ve motivasyonel inançlarını geliştireceği düşünülmekte ve öğretim ortamlarında bu amaca hizmet edecek etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-Dergisi*, 2(1).
- Ainley, M. ve Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Education Psychology Review*, 18, 267-286.
- Arends, I. R. (1998). *Learning to teach*. Boston: McGrawHill.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*. 10:1-27.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Buluş, M. (2006). Assessment of thinking styles inventory, academic achievement and student teachers' characteristics. *Eğitim ve Bilim*, 139, 35-48.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 2(41), 81-92.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Çalışkan, S. ve Selçuk, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz düzenleme stratejileri: Cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 50-62.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students'into mathematics lesson. *An International Journal Social Sciences and Humanities*, 28, 152-159.
- Eom, Y. & Reiser, R. A. (2000). The effectsof self regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247-261.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi, *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6, <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15.02.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8.
- Haşlamam, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- İsrail, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikler*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kert, S. B. (2008). *Elektronik Performans Destek sisteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kivinen, K. (2003). *Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary schools students in three international schools*, Unpublished dissertaiton, University of Tampere, Finland.
- Montalvo, F. T. & Torres, M. C. G. (2004). Self regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. Hakan, A. (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. (ss. 149-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mc Keachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of education building, The university of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No.ED338122).
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mc Keachie, W. J., (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire. (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement* 53 (3), 801-813.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Sağırlı, M. Ö., Çıltas, A., Azapağası, E., ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerisine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 587-597.
- Shores, M. L. & Shannon, D. M. (2007). The effects of self-regulation, motivation, anxiety, and attributions on mathematics achievement for fifth and sixth grade students. *School Science and Mathematics*, 107.
- Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: lessons of a european peer review. *European Journal of Education*, 41 (3/4), 353-380.
- Sungur S. ve Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5).

- Tekbıyık, A., Camadan, F., ve Gulay A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 567-582.
- Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2).
- Weistein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp: 727-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Winters F. I., Greene J. A. & Costich C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429-444.
- Yumuşak, N., Sungur S. ve Çakıroğlu J., (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation* 13(1), 53 – 69.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*, (pp.13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-39). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Extended Abstract

An Investigation of Teacher Candidates' Level of Using Self-regulated Learning Strategies

Today, one of the most significant objectives of education is to raise individuals who are able to take the responsibility of learning, control their learning processes, take part in these processes actively, rely on their abilities and use these abilities in the right way, and to improve their life-long learning skills. When learning is considered to be a life-long activity, self-regulation skills gain more importance in terms of the individual's reaching his goals and directing his learning process. Self-regulated learning is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environments. These self-regulatory activities can mediate the relationships between individuals and the context and their overall achievement (Pintrich, 2000). Self-regulation has three main strategies as cognitive, meta-cognitive and resource management strategies. Nonetheless, cognitive and meta-cognitive strategies cannot be enough to increase the achievements of students most of the time. It is also necessary to motivate the students to make them use these strategies and be aware of their strengths and weaknesses so as to help them complete their learning process successfully. (Pintrich & De Groot, 1990).

The aim of the study is to identify the use of self-regulated learning strategies by teacher candidates within the framework of the course "Instructional Principles and Methods" and to determine the effects of variables like gender, the departments they attend and their achievement on the use of these strategies.

The survey has been made by using the survey model. The dependent variable of the study is self-regulated learning skills, whereas the independent variables are gender, departments and academic average. The study has been conducted with a total of 206 pre-service teachers taking the course "Instructional Principles and Methods". They were students of Hacettepe University, Faculty of Education, Departments of Classroom Teaching and Science Education. 78,6% of the study group has included female students and 21,4% male students. 47,6% of the participants have been studying in the Department of Science Education and 52,4% Primary Education. 47,1% of the general academic average of the teacher candidates is between 1,50-2,49; 50,5% is between 2,50-3,49; 2,4% is between 3,50-3,99.

The data of the study have been collected through the "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" developed (MSLQ) by Pintrich, Smith, Garcia and Mc Keachie (1991) and adapted into Turkish by Erden and Altun (2006). The questionnaire was first formed by a research group working at Michigan University Centre for Developing Higher Education and National Research in 1986. Later in 1991, it was developed by Pintrich, Smith, Garcia and Mc Keachie. The "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" consists of 81 questions and it is a seven-point Likert scale. The scale has 15 sub-dimensions in total. Altun and Erden (2006) made the factor analyses of the scale to determine the construct validity. By using the Varimax rotation technique, factor analysis was done in a way that items would disperse onto 15 factors. As a result of this, the items explaining the 50% of the variance and whose eigenvalue is more than 1 were seen to gather on 15 factors. For the total of the Turkish form of the scale having 81 items, the internal consistency reliability is 0,95. Through the data collected in this study, the reliability co-efficient was found to be 0,94. The effects of the variables on this use of the strategies were analysed through t-tests. And ANOVA was employed in the analysis including more than two variables.

In the study, it is seen that pre-service teachers moderately use self-regulated learning strategies in learning. However, teacher candidates are expected to use these strategies at a higher level since the teacher's being aware of the strategies he uses while learning contribute to the planning of instruction. It has been determined in the study that the motivational beliefs of the teacher candidates are relatively high; however their resource management strategies remain at a lower level. Motivational strategies take place under the titles of goal orientation, focusing on the goal, subject value, learning beliefs, self-efficacy and exam anxiety. Furthermore, resource management strategies are the strategies that students use to control and conduct their environment. In the light of the findings obtained by the study, it can be said that teacher candidates are close to an adequate level in terms of focusing on the goal, learning beliefs, feeling self-sufficient and having exam anxiety. Nevertheless, on account of timing, effort, study environment and helping strategies, they are not at the expected level. However, their strategies in regard to time, effort, study environment and seeking help are not adequate. It is found that female teacher candidates use the self-regulated learning strategies in learning at higher levels in contrast to male participants. In addition, it is found that the level of the use of self-regulated learning strategies by female teacher candidates is higher than the males yet there is not a significant difference between Science and Primary Education teacher candidates about the same topic. In recent years, the studies conducted about self-regulation have revealed there exists a significant relationship among learning strategies, motivational beliefs and academic achievement in the positive sense. Similar to the studies present in literature, this study has shown the level of the use of self-regulated learning strategies of teacher candidates having high academic averages is high in the course "Instructional Principles and Methods". This situation can be interpreted as that high academic average students have an active role in learning, associate their prior knowledge with new presented knowledge and know which strategies are needed to use in order to reach target objectives. In the organization of instruction, it is considered that conducting self-regulating learning environments will develop the prospective teachers' skills using learning strategies and motivational beliefs, and it is suggested that these kinds of activities should be included in teaching environments.

Hayat Bilgisi Dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersleri Bakımından İşlevselliği İncelenmesi*

The Functionality of the Life Sciences Course with Regard to Social Studies and Science Courses

Mehmet GÜLTEKİN**, Zeynep KILIÇ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen ve Bilimleri dersleri bakımından işlevselliğini belirlemektir. Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kritik durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında 4. sınıftaki Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde 9 hafta olmak üzere her ders için toplam 27 saat gözlem ve 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasında, öğrencilerin yeni bilgiler arasında ilişki kurmasında Hayat Bilgisi dersine vurgu yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri de Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması gereken ve Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri için ön koşul bir ders olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri.

Abstract

The purpose of this study is to examine the place of Life Sciences course with regard to Social Studies and Science courses. The study was carried out through a case study within a qualitative design. In the process of designating the participants in the study, a purposeful sampling technique was used. Within the scope of the study, in the 4th grade Sciences and Social Studies courses, 27 hours of observation throughout 9 weeks and 10 interviews with classroom teachers were done. The results of the study show that in Sciences and Social Studies courses, Life Sciences course plays an important role in the process of activating students' background knowledge and establishing connections to new knowledge. Classroom teachers also stated that Life Sciences course should be included in primary school curriculum and that this course is a pre-requisite for Social Studies and Science courses.

Key words: Life Sciences, Social Studies and Sciences.

* Makale, 28-30 Nisan 2014 tarihleri arasında düzenlenen 3.Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda (International Symposium on Social Studies Education 3) bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir-Türkiye, e-posta: mgulteki@gmail.com

*** Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir-Türkiye, e-posta: zeynepk@ogu.edu.tr

Giriş

İlköğretim, daha ilerideki eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir (Erden, 1998: 175; Gültekin, 2007: 65). Nitekim ilköğretimde kazandırılan bilgi ve beceriler bireyin yaşama atıldığı zaman kendisi ve içinde bulunduğu toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlamakta; aynı zamanda üst eğitim basamaklarındaki öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır (Fidan ve Erden, 1998: 215). İlköğretimin; öğrencilere bilişsel becerileri öğretmek, çocuğun toplumda yaşayabilmesi için gerekli beceri ve tutumları geliştirmek ve çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini, sembollerini kazandırarak onların değerler sistemi oluşturmalarını sağlamak gibi amaçları bulunmaktadır (Fidan ve Baykul, 1994: 10-11). Ayrıca ilköğretimde yer alan dersler aracılığı ile çocuklar ileriki yaşamlarında kullanabilecek bilgi ve beceriler kazanarak yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumluluk sahibi ve etkin birer vatandaş olarak yetişir. İlköğretimin ilk basamağı olan ilkokulda öğrencilerin bu amaca ulaşmasına katkı sağlayan derslerden biri de Hayat Bilgisi dersi.

Hayat Bilgisi dersi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Çilenti'ye (1988: 28) göre Hayat Bilgisi dersi; öğrencilerin kendisini ve çevresini tanımasının sağlandığı, çevresine uyum göstererek, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerinin temellerinin atıldığı bir derstir. Binbaşıoğlu (2003: 36) ise Hayat Bilgisi dersini, çocuğa içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevresini incelemesine olanak vererek çevre ile ilgili doğru bilgiler ve çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler kazandırmak amacıyla düzenlenen bir ders olarak tanımlarken, Sönmez (2005: 4) "Doğal ve toplumsal gerçeğe kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler" biçiminde tanımlamaktadır. Sözer (1998: 28) ise Hayat Bilgisinin, temel düzeyde bir bütün olarak doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin tümünü içinde bulundurmasıyla ilgili olduğunu vurgulamaktadır.

Hayat bilgisi dersine yönelik yapılan tanımların kimi ortak özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersine yönelik bu ortak özellikler şöyle sıralanabilir (Deveci, 2008: 3):

- Çocuğun bilgiden çok yaşamla ilgili iyi tutum ve davranışlar kazanması,
- Yaşamla doğa arasında bir köprü kurması, çocuğun çevresine bilinçli bir şekilde uyum sağlaması,
- Yaşamla ilgili bir konunun, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmasıdır.

Hayat Bilgisi, çocuklara gelişim özelliklerine uygun biçimde yaşamla ilgili temel beceri ve alışkanlıklar kazandıran, çocukların çevresine eleştirel bir yaklaşımla uyum sağlamasına yardım eden bir derstir. Baymur (1946) Hayat Bilgisi dersinin okullarda okutulmasını zorunlu kılan nedenleri şöyle açıklamaktadır (Akt: Bektaş ve Karadağ, 2013: 114).

- Çocukların, çevrelerinde olup bitenlere karşı gösterdikleri derin ilgiye cevap vermek,
- Çocuklara çevrelerini tanıtmak,
- Çevreye ait kazanılacak bilgiler yoluyla, eski zamanlara veya başka çevrelere ait edinilecek bilgilere temel oluşturmak,
- Çocukların ilk sınıflarda çevrelerinin doğal ve toplumsal yaşamını incelerken daha sonra alacağı derslere hazırlanmalarını sağlamak,
- Çocukların zihin gelişimlerine katkıda bulunmak.

Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan ve toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş Hayat Bilgisi dersi, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2004 ilköğretim programlarında yer almıştır (MEB, 2009). 2004 yılında Mili Eğitim Bakanlığı, bilim ve teknolojiye gelişmelerin bilime yansması, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılığın sağlanması, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi, sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması, yatay ve dikey

eksende kavramsal bütünlüğün oluşturulması, öğretim programlarının Avrupa Birliği normları ile uyumlu hale getirilmesi gibi gerekçelerle ilköğretim programlarını yeniden hazırlamıştır (Yaşar, 2005: 330). En son hazırlanan 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programının vizyonu, Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, utlubireyler yetiştirmektedir.

Yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programında, Hayat Bilgisi dersinin temel amacının, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmanın yanı sıra çocukların ileride alacakları Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine temel oluşturabilmeleri için bazı kavramların tanıtılacağı; böylece çocukların temel bilgi ve becerilerle donanmış, istenen kişisel niteliklere sahip birer yurttaş olarak yetişmelerinin sağlanması olduğu belirtilmektedir (MEB, 2009: 69). Bu yönüyle Hayat Bilgisi dersinin üçüncü ve dördüncü sınıfta okutulan Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi ve dördüncü sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler derslerine temel oluşturması bakımından özel bir yere sahip olduğu görülmektedir. Kabapınar'ın (2012: 2) da belirttiği gibi, Hayat Bilgisi dersi, çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin yaşantıları merkeze alarak bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan ve bu dersin, temel olarak Sosyal Bilgiler ile Fen Bilimleri derslerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmış disiplinler arası bir derstir. Çünkü Hayat Bilgisi konuları arasında yer alan tarih, coğrafya, yurttaşlık gibi konuları sosyal bilimlerden sağlık, güvenlik, biyoloji, fizik ve kimya konularının en basitleştirilmiş halleri ise fen bilimlerinden gelmektedir. Görüldüğü gibi Hayat Bilgisi dersinden beklenen en önemli beklentilerden biri de Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerine katkı sağlamasıdır. Başka bir deyişle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerinin ön koşul dersi konumundadır. Nitekim, 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan birey, toplum ve doğa öğrenme alanları ile Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın temalarında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerine alt yapı hazırlayacak bilgi, beceri ve kişisel nitelikler vurgulanmıştır.

Hayat Bilgisi dersi, ilkökul programında diğer derslere temel oluşturan mihver bir derstir. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji yeni adıyla Fen Bilimleri derslerine temel oluşturan bir derstir. Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerine ne kadar temel oluşturduğu ve ne kadar katkı sağladığının belirlenmesi önemlidir. Ancak Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliğine ilişkin çok az araştırma bulunmaktadır. Bu kapsamda Güneş ve Demir (2007) yaptıkları "İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri" adlı çalışmalarında ilköğretim programında okutulmakta olan Hayat Bilgisi derslerinin öğrencileri fen öğretimine hazırlamadaki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre Hayat Bilgisi dersinin öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamada son derece etkili, ancak yetersiz olduğu saptanmıştır. Yıldırım (2011) ise "Hayat Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkisinin Öğretmen Düşüncelerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmada Hayat Bilgisi dersinin öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkisi konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, Hayat Bilgisi Öğretim Programını konu kavram-kazanımlara hazırlık boyutunda yer alan tüm ifadelerin yeterliliği konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen ve Bilimleri dersleri bakımından işlevselliğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat Bilgisi Dersinin ilkokul programındaki yeri ve işlevi nedir?
 - Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine ilişkin genel görüşleri nelerdir?
 - Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin programdaki yerine ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliği nedir?
 - Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi bakımından işlevselliği konusundaki görüşleri nelerdir?
 - Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi bakımından işlevselliği konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

İlköğretimde Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, nitel araştırma şemsiyesi altındaki araştırma türlerinden biridir. Durum çalışmaları farklı amaçlarla yapılır. Eğer araştırmacının amacı, bir güncel olgunun açık olarak kavramsallaştırılması ve betimlenmesi ise betimleme amaçlı durum çalışması yapılır. Bu tür durum çalışmalarında çalışılan olgunun belirgin niteliklerinin betimlenmesini gerektirir. Eğer araştırmacının amacı durum ya da durumlarda yer alan olgular arasındaki örüntüleri ortaya çıkarmak ise açıklama/yorumlama amaçlı durum çalışması yapılır. Araştırmacı durum çalışmasında, olguya karar vermede ve olguyu kesinleştirmede değerlendirme amaçlı durum çalışmasını gerçekleştirir (Gall, Gall ve Borg, 1999: 289-290; Akt: Ersoy, 2006: 68-69).

Bu araştırmada, durum çalışması türlerinden *iç içe geçmiş çoklu durum deseninden* yararlanılmıştır (Yin, 2003: 44; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 292). İç içe geçmiş çoklu durum deseninde araştırmaya dâhil edilen her bir durum kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılır. Bu araştırmada da Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi bakımından işlevselliğinin ne olduğunun yanıtı araştırıldığı için Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri olmak üzere iki durum söz konusudur. Yine çalışma, Stake'in (2005: 446) sınıflandırılmasında araştırmacı, araştırma sorusu ile ilgili olarak daha fazla bilgi edinmek istediği için araçsal durum çalışmasına girmektedir. Araştırmada iç içe geçmiş çoklu durum çalışma deseninin alt birimlerini bir ilkokuldaki 4. sınıflar oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 4. sınıfta Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi gözlemlenerek Hayat Bilgisi dersinin sözü edilen derslerdeki işlevselliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bir durum çalışmasında, araştırılacak durumun neden o durum olarak belirlendiğinin açıklanması gerekmektedir. Durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında araştırılmasında ve olgu ile bağlam arasında belirgin çizgilerin belirlenemediği durumlarda olgu ile bağlam arasındaki örüntüleri ayrıntılı bir biçimde derinlemesine belirleyebilmek için kullanılır (Yin, 2003: 13). Bu çalışmada da araştırılacak durum, Hayat Bilgisi dersi bağlamı içinde bu dersin Fen Bilimleri(Fen ve Teknoloji) ve Sosyal Bilgiler dersleri bakımından işlevselliğinin ayrıntılı bir biçimde belirlenmesidir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların sayısı, araştırmacının ne öğrenmek istediğine, araştırmacının amacına, neyin güvenilir ve kullanışlı olduğuna ve sahip olunan zaman ve kaynaklarla neler yapılabileceğine bağlıdır (Patton, 2001: 244). Bu araştırmada da Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri(Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliğini belirlemek için gözlem yapılacak sınıfın

ve araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem yapılacak sınıfın belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırma durum çalışması biçiminde desenlediği ve veri toplama tekniği olarak katılımcı gözlem tekniği kullanıldığı için kritik durum örneklemesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Kritik durum örneklemesinin en önemli vurgusu “bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur.” ifadesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 110). Araştırma, Eskişehir il merkezinde bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Buna göre, araştırmada incelenen durum bu ilkokulda gerçekleşiyorsa (Sosyal Bilgiler, Fen ve Bilimleri derslerinde Hayat Bilgisi dersinin işlevselliği) diğer ilkokullarda da benzer durumlarda da gerçekleşir düşüncesi ile hareket edilmiştir.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde; öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan resmi ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olması, bundan önceki yıllarda dördüncü sınıfı okutmuş olması ya da bu yıl dördüncü sınıfı okutuyor olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılması olmak üzere üç ölçüt kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama öncesinde Milli Eğitim İl Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı okulun müdürü, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri ile konuşulup gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra 4. sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerinde gözlemler yapılmıştır. Gözlem süresi 9 hafta olmak üzere her ders için 27 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlemin yanı sıra 10 sınıf öğretmeni ile de görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Sınıf Düzeyi
Ö1	Kadın	35	12	4.sınıf
Ö2	Erkek	38	15	4.sınıf
Ö3	Erkek	42	22	4.sınıf
Ö4	Erkek	44	23	3.sınıf
Ö5	Erkek	41	21	3.sınıf
Ö6	Kadın	44	24	3.sınıf
Ö7	Kadın	35	13	3.sınıf
Ö8	Kadın	41	24	3.sınıf
Ö9	Kadın	43	21	4.sınıf
Ö10	Kadın	43	21	4.sınıf

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 6 kadın, 4 erkek olmak üzere toplam 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 35-44 kıdemleri ise 12-24 arasında değişmektedir. 5 sınıf öğretmeni 4. sınıfları, 5 öğretmen ise 3. sınıfları okutmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve araştırılmak istenilen durumun ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi ve yorumlanmasını sağlamak için birden fazla kaynaktan veri toplanır. Görüşme, dokümanlar, arşiv kayıtları, gözlem, katılımcı gözlem ve ortaya konan ürünler, durum çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yin, 2003, s. 78). Bu çalışmanın verileri de, katılımcı gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Böylece çalışılacak durumun tüm ayrıntıları ile betimlenmesi öngörülmüştür.

Katılımcı Gözlem: Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılır. Katılımcı gözlemde araştırmacı temel olarak gözlemcidir ve bir ölçüde de olsa katılımcılarla etkileşim içindedir. Katılımcı gözlemde, araştırmacı araştıracağı durumun yer aldığı ortamda bulunur ve böylece araştırmacı tarafından araştırma ortamı ve katılımcıların davranışları daha iyi anlaşılır (Anagün, 2012, ss.87-90). Bu çalışmada, katılımcı gözlem kapsamında ilkökul 4. sınıfta Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) ve Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda, öğrencilerin sınıf içinde araştırmacıya alışması ve araştırmacının sınıfın bir parçası olmak için bir hafta boyunca Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) ve Sosyal Bilgiler dersleri dışında diğer derslerde de bulunmuştur. Gözlem sırasında araştırmacı, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerinde sınıfta bulunmuş, öğrenci velilerinin sınıf içerisinde kamera kullanımına izin vermemesinden dolayı alan notları tutmuştur.

Görüşme: Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmıştır (Stewart ve Cash, 1985, s.7; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.92). Araştırma kapsamında, önce yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, geçerlik çalışması için alanda çalışan uzmanlara verilerek incelemeleri sağlanmıştır. Daha sonra görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığı ve araştırmacının amacını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için bir öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin verileri analize dâhil edilmemiştir. Ön görüşmeden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra, araştırma kapsamında Eskişehir il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan üç ilkökulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin belirlediği tarih ve saatte, görev yaptıkları okullardaki veli görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Hayat Bilgisi dersine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
- Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması konusunda görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
- Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi bakımından işlevselliği konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Hayat Bilgisi dersi, öğrencileri Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersine hazırlıyor mu? Fen Bilimleri dersi için ön hazırlık oluşturuyor mu? Açıklar mısınız?)
- Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi bakımından işlevselliği konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Hayat Bilgisi dersi, öğrencileri Sosyal Bilgiler dersine hazırlıyor mu? Sosyal Bilgiler dersi için ön hazırlık oluşturuyor mu? Açıklar mısınız?)
- Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliği konusunda başka eklemek istediğiniz şeyler var mı? Varsa Açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Verilerin analiz süresince, araştırmacılar tarafından tutulan alan notları ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen ortamların özellikleri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu süreçte ilk olarak araştırma soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama anahtarına, gözlem alan notlarından ve görüşme sorularından elde edilen veriler işlenmiştir. Kodlama anahtarına göre işlenen veriler, araştırmacının amacı bağlamında betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler, görüşme soruları temel alınarak yorumlanmış, gözlem verileri ile desteklenmiştir, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacının güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu kapsamda, görüşme sorularına verilen yanıtlar ve gözlem için tutulan alan notundaki veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlamalar karşılaştırılarak güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma

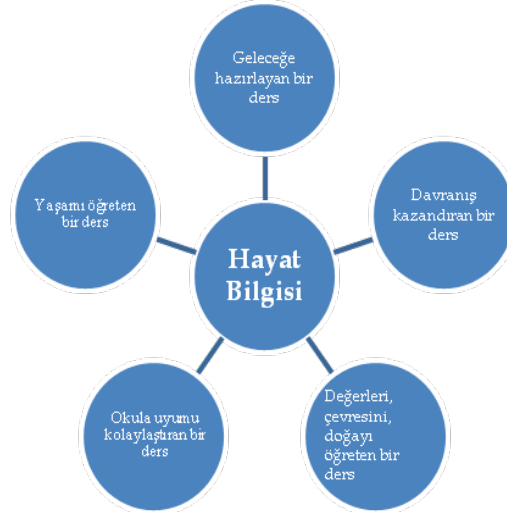
güvenirliğinin hesaplanmasında; Miles ve Huberman'ın Güvenirlilik: Görüş birliği/Görüş birliği+ Ayrılığı (Miles ve Huberman, 1994: 64) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplamaların %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışma için güvenilirlik %80 bulunmuş ve araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Güvenirlilik çalışmaları sonucunda bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek ve araştırmacılar tarafından açıklanarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada bulgular, Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programındaki yeri ve işlevine Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliği başlıkları altında verilmiştir. Öğretmen görüşleri ve gözlem bulguları şekiller halinde sunulmuş, ayrıca öğretmen görüşlerinden ve alan notlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersinin İlkokul Programındaki Yeri ve İşlevi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin görüşleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisine ilişkin görüşleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersini, öğrencilere yaşamı öğreten, öğrencileri geleceğe hazırlayan, öğrencilerin okula uyumu kolaylaştıran, öğrencilere değerleri, çevresini, doğayı öğreten ve davranış kazandıran bir ders olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden Ö1 "Hayat Bilgisi dersini öğrencileri sınırlı çevreden çıkararak içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı daha iyi anlamaya, tanımaya yardımcı olacak bir ders olarak anlamlandırıyorum. Kısacası hayatı değişik etkinliklerle öğrenmelerini sağlayan bir ders." biçiminde görüş bildirirken Ö5 "Hayat Bilgisi dersi önemseyemediğim derslerden biri. Görüyorum bazı öğretmen arkadaşlarım Hayat Bilgisi dersini, bir matematik dersi gibi önemli görmüyor. Ama bana göre önemli bir ders. Çünkü öğrencileri okula daha kolay alışmasını sağlayan bir ders. Neden? Çünkü çocuk matematikte zorlanıyor ya da soyut geliyor konular ama Hayat Bilgisi dersi öğrencilere geldikleri, gördükleri hayattan konular içeren bir ders." ve Ö2 "Çok yararlı ve gerekli bir ders. Öğrencileri geleceğe hazırlamada, onları hayata hazırlamada yardımcı olan bir ders." biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersini öğrencilere yaşamı öğreten, öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıran ve öğrencileri geleceği hazırlayan önemli ve yararlı bir ders olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerden Ö7 "Hayat Bilgisi dersi öğrencilere davranış kazandıran bir ders. İşte öğrenciler sınıf

kurallarını bu derste öğreniyorlar örneğin onun için bu dersi yararlı buluyorum.” ve Ö9 “Önemli derslerden birisi Hayat Bilgisi dersi. Çocuklar bu ders ile doğayı, çevresini, değerleri öğreniyor. Bence öğrenciler için faydalı bir ders.” biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersini öğrencilere davranış kazandıran ve öğrencilere değerleri, doğayı ve çevresini öğreten bir ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere yaşam becerileri ve kişisel nitelikler kazandırarak, öğrencileri yaşama ve üst öğrenime hazırlar. Alıntılardan anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenleri de Hayat Bilgisi dersinin öğrencilere davranış ve beceri kazandırarak öğrencileri yaşama hazırladığını vurgulamıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin çevresini, içinde yaşadığı toplumu anlamaya çalışmasını sağlayarak öğrencinin merakını gidermeye çalışan bir derstir. Öğretmenler de Hayat Bilgisi dersinin bu özelliğine dikkat çekmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması konusundaki görüşleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



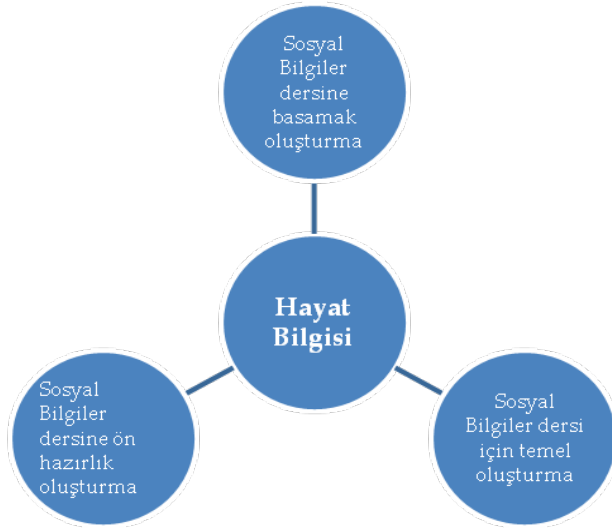
Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması ile ilgili görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması konusunda sınıf öğretmenlerinin bir kısmı yer almalı, diğer kısmı ise iki ayrı ders olarak yer almalı biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö2 “Bence olmalı ve doğru. Çünkü öğrenciler bu yaşlarda daha somut düşündükleri için bu ders ile olaylara daha somut ve bütüncül bakabiliyorlar.” biçiminde görüş bildirirken, Ö6 “Çocukları sadece kendi çevresini bildikleri için, Hayat Bilgisi dersi ile kendi yaşamları dışında da bir yaşam olduğunu çocuklara gösteren bir ders olduğunu görüyorlar. Ben olmasına karşı değilim. Olmalı programda.” ve Ö7 “Kesinlikle yer almalı. Dediğim gibi öğrencilere yaşama hazırlayan onları farklı bir pencereden bakmasını sağlayan bir ders.” biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Yalnızca öğretmenlerden Ö8 “Hayat Bilgisi dersi konularına bakacak olursak ya çocukların 4. sınıfta gördükleri Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinde gördükleri konuların benzeri. Onun için bu ders yerine ayrı ayrı belki çocuklar birinci sınıftan itibaren Sosyal Bilgiler, Fen ve teknoloji dersini görmeliler. Buna hazırlık var sanıyorum. Fen dersi üçüncü sınıfa alındı diye biliyorum. Bu ders yerine iki ayrı ders olmalı.” biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersi yerine Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji olmak üzere iki ayrı ders olarak ilkökul programlarında yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersleri bakımından işlevselliği

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi bakımından işlevselliğine ilişkin görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.



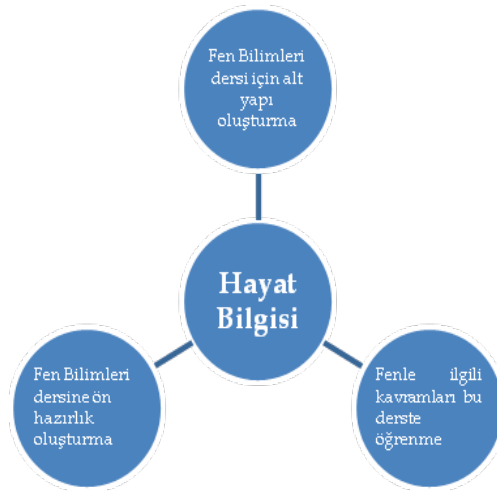
Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi bakımından işlevselliğine ilişkin görüşleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersini Sosyal Bilgiler dersine basamak, ön hazırlık ve temel oluşturduğu bir ders olarak görmektedir. Öğretmenlerden Ö1 "Hayat Bilgisi dersi aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersine de basamak oluşturmaktadır. Tarih bilincinin oluşmasında önemlidir. Toplamların birlikte yaşama sürecine ışık tutmaktadır." biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi için basamak oluşturduğunu ifade etmiştir. Ö1'in ifade ettiği durum gözlem sırasında alan notuna şöyle yansımıştır: "Öğretmen etkileşimli tahtadan 'Atatürk ve Milli Mücadele' konusunu açtı. Hazırlık çalışmalarını ve kavramları okudu. Öğretmen öğrencilere 'Daha önceki yıllardan aklınızda Hayat Bilgisi dersinde kalanları Atatürk'ün özelliklerini söyleyin. Herkes 1 dakika düşünsün. Herkesin düşüncelerini alacağım.' dedi. (18.11.2013, Sosyal Bilgiler). Sınıf öğretmenin ifade ettiği gibi ve alan notundan anlaşılabileceği üzere Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersine ön hazırlık ve temel oluşturduğu söylenebilir.

Yine öğretmenlerden Ö2 "Hayat Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersine ön hazırlık dersi. Çocukların Sosyal Bilgiler dersine geçişte çok faydası var. Bence Hayat Bilgisi dersinde Sosyal Bilgiler konuların daha yoğun işlenmesinde fayda var." ve Ö5 "Hayat Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersine hazırlık olarak önemli bir konumdadır. Vatanını, milletini, dünyayı tanıtarak, geçmişten örnekler vererek öğrencileri bir üst seviyeye hazırlamaktadır. Önemli tarihleri vurgulayarak ve bunları işleyerekten bu gerçekleştirilmektedir." biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi için ön hazırlık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden Ö10 "Hayat Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersi için zemin hazırlıyor. Hayat Bilgisi dersi temel düzeyde de olsa öğrencileri Sosyal bilgiler dersine hazırlıyor." biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler dersi için temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri durum alan notunda da "Öğretmen 'Geçen yıldan hatırlamıyor musunuz, Sude. Geçen yıl bunu anlatmıştım. Atatürk'ün ilkelerini sayarken söylemiştim, soyadı kanunu ne zaman çıktı. Hiç hatırlayan çıkmadı. Geçen sene bir yere yazdık. 1934' dedi." (Araştırmacı, öğretmene teneffüste geçen sene hangi derste soyadı kanunun tarihini sorduğunu sordu. Öğretmen Hayat Bilgisi dersi dedi.) (4.11.2013, Sosyal Bilgiler), "Öğretmen 'Geçen yıl hatırlıyor musun? Kolları sağa sola açarak bir şey yapıyorduk?' Baki soruya

yanıt verdi: 'Hatırlıyorum, yön bulma' Öğretmen '1. soru yönlerle ilgili. Pusulayı hatırlayan var mı?'..... Öğretmen 'Geçen yıl hava grafiği hatırlayan var mı?' dedi." (25.11.2013, Sosyal Bilgiler), "Öğretmen 'Geçen yıl işlemiştik. Kroki neydi Ezgi?', Ezgi 'Kuşbakışı' Öğretmen 'Kuşbakışı ne demek Ezgi?' diye sordu. Ezgi 'Yukarıdan bakarak.' diyerek öğretmenin sorusunu yanıtladı. Öğretmen 'Yukarıdan baktığımızda neler görürüz Dilay?' diye sordu. Dilay 'Eşya tasarlayanlarda kuşbakışı çiziliyor. Bizim yaşadığımız yerlerde tarihi yerler, mimari yerler var.' dedi. Öğretmen 'Peki, çevremizde neler görüyoruz?' diyerek öğrencilere sordu. Barış 'Binalar, arabalar' dedi. Öğretmen 'Yaşadığımız yer ünitesine geçelim.' dedi." (9.12.2013, Sosyal Bilgiler) biçiminde yer almıştır. Alan notlarından anlaşılacağı üzere Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarılmasında, konuların hatırlatılmasında ve öğrenilecek yeni konularla ilişki kurulmasında Hayat Bilgisinden yararlandığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi bakımından işlevselliğine ilişkin görüşleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersi bakımından işlevselliğine ilişkin görüşleri

Şekil 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersini Fen Bilimleri dersi için alt yapı ve ön hazırlık oluşturduğunu ve öğrencilerin fenle ilgili kavramları bu derste öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö1 "Hayat Bilgisi dersi, fen bilimleri dersinin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Konularıyla Fen ve Teknoloji dersine kesinlikle hazırlıyor. Çevremizde bulunan canlıları hava olayları, suyun döngüsü gibi konuları buna örnek olarak gösterebilirim." biçiminde görüş belirtirken, öğretmenlerden Ö6 "Kesinlikle Hayat Bilgisi dersi Fen ve teknoloji dersi için öğrencilere ön hazırlık oluşturuyor. Böylece öğrenci 4. sınıfa geldiği için hazır bulunuyor." ve Ö10 "Fen ve teknoloji dersini öğrenciler ilk defa 4. sınıfta karşılaşıyor. İlk üçte Fen dersi görmüyor. Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersi bu boşluğu dolduruyor. Öğrencilerin Fen adıyla bir ders görene kadar fenle ilgili konuları bu derste görüyor." biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri(Fen ve Teknoloji) dersi için ön hazırlık ve alt yapı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerden Ö9 "Hayat Bilgisi dersinde de temel düzeyde de olsa fenle ilgili deneyler yapıyor. Fene özgü kavramları öğreniyor." ve öğretmenlerden Ö7 "Öğrencileri fen konularına hazırlıyor. Erime deyince aklıma bir şeyler geliyor. Böylece Fen konularını görünce konulardan korkmuyor." biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersinin öğrencilere fenle ilgili kavramları öğrettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yapılan gözlemlerde sınıf öğretmeninin, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersinde öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarılmasında, konuların hatırlatılmasında ve öğrenilecek yeni konularla ilişki kurulmasında Hayat Bilgisinden yararlandığı gözlemlenmiştir. Bu durum alan notlarına şöyle yansımıştır: "Öğretmen öğrencilere 'Geçen yıl da anlatmıştım. Canlıyı kavanoza koyarsak yaşayamayız. Yaşamamız için neye ihtiyacımız?'

dedi.” (1.11.2013, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji)), “Öğretmen ‘Yeryüzünde su nasıl bulunur? Geçen sene deney yaptık hatırlıyor musunuz, tüp getirmiştik. Buz getirmiştik, çaydanlıkta ısıtmıştık hatırladınız mı?’ dedi.” (6.11.2013, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji)), “Öğretmen ‘Evde mıknaatla deneyin hangi maddeleri çeker. Geçen sene yaptık. Sürününce çekiordu. Mıknaat ne işe yarar? Peki, tahtayı çeker mi Dilay?’ dedi.” (13.11.2013, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji)), “Öğretmen ‘Suda yüzen maddelerin özgül ağırlığı vardır. Geçen sene bahsettik. Ama unutmusunuzdur. Şimdi öğrenmenin zamanı geldi. Özgül ağırlıkları sudan fazla ise batmaz sudan daha az ise batar.’ dedi. (20.11.2013, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) ve “Öğretmen ‘Geçen sene deney yapmıştık karışımları nasıl ayırmıştık?’ diye öğrencilere sordu.” (27.12.2013, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji)

Görüldüğü gibi sınıf öğretmeninin Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersinde öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasında, konuların hatırlatılmasında ve öğrenilecek yeni konularla ilişki kurulmasında Hayat Bilgisine vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeninin öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, bilgileri öğrencilere hatırlatmak ve öğrenilecek yeni konu ile ilişki kurmak için Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersinde Hayat Bilgisi dersine vurgu yaptığı görülmektedir.

Yapılan görüşmeler ve gözlem sonucunda, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, bilgileri öğrencilere hatırlatmak ve öğrenilecek yeni konu ile ilişki kurulmasını sağlamak için Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) dersinde Hayat Bilgisi dersinden vurgu yapıldığı görülmektedir. İlkokul programlarında ilk üç sınıfta yer alan Hayat Bilgisi dersinin işlevlerinden biri Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerine temel oluşturmaktır. Yapılan gözlemler ve öğretmen görüşlerinden, Hayat Bilgisi dersinin bu işlevini yerine getirdiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İlköğretimde Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen ve Bilimleri dersleri bakımından işlevselliğini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Hayat Bilgisi dersini öğrencilere yaşamı öğreten, öğrencileri geleceğe hazırlayan, öğrencilerin okula uyumu kolaylaştıran, öğrencilere değerleri, çevresini, doğayı öğreten ve davranış kazandıran bir ders olarak gördükleri belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında yer alması gerektiği ve bir öğretmenin Hayat Bilgisi dersinin ilkökul programlarında iki ayrı ders olarak yer alması biçiminde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri(Fen ve Teknoloji) ve Sosyal Bilgiler dersleri için temel oluşturarak hazırlayıcı ön koşul bir ders olduğunu belirtmişlerdir.
- Fen Bilimleri(Fen ve Teknoloji) ve Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasında, öğrencilerin yeni bilgiler arasında ilişki kurmasında Hayat Bilgisi dersinden yararlanıldığı anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) ve Sosyal Bilgiler dersleri için önemli ve hazırlayıcı bir ders olduğu söylenebilir. Demir (2007) yaptığı araştırmada da Hayat Bilgisi programında yer alan temaların öğrencilerin üst sınıflardaki fen ve sosyal bilgiler derslerine hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Hayat Bilgisi programının çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerilerinin olumlu kişisel niteliklerin, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) derslerine temel oluşturacak bilgilerin temalarla bütünleştirilerek oluşturulduğu ifade edilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005). Güneş ve Demir’in (2007) yaptıkları araştırmada da Hayat Bilgisi dersinin Fen Bilimleri dersine hazırlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Yukarıda sözü edilen araştırmalar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında alan yazına katkı sağlaması açısından aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Hayat Bilgisi ile Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersi öğretim programları arasındaki ilişki ayrıntılı olarak analiz edilmelidir.

- Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri bakımından işlevselliği ayrı ayrı derinliğine analiz edilmelidir.
- Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri bakımından işlevselliği nicel ve uygulamalı çalışmalarla da belirlenmelidir.

Kaynakça

- Anagün, S. Ş. (2012). Orada olmak: Katılımcı gözlem yoluyla anlayış geliştirmek. *Nitel araştırmaya giriş*. Ersoy, A., ve Yalçınoglu, P. (Çev.) (ss. 85-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bektaş, M., ve Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisans üstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Yaşar, Ş. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2005). *Pilot uygulama sonuçları*. Ankara: MEB yayınları.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N., ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim I: 1923-1972. M. Sağlam (Ed.). *Türk eğitim tarihi* (ss. 63-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güneş, T., ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitatived at analysis*. London: Sage Publication.
- Özden, M. (2011). 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 15-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The sage handbook qualitat ativeresearch* (p. 443-466). London: Sage Publication.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu* (ss. 329-342). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Yin, R. Y. (2003). *Case studyresearch: Design andmethods*. ThousandOaks: SagePublication.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkisinin öğretmen düşüncelerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

The Functionality of the Life Sciences Course with Regard to Social Studies and Science Courses

One of the courses in primary school that helps students develop multi-dimensionally, and gain skills and knowledge about life is the Life Sciences course. Life Sciences course, which is designed to help students know both themselves and the society and the world they live in, and which was formed in terms of collective training approach was considered in 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 and 2004 primary education programs (MEB, 2009). With the updated Life Sciences Instructional Program in 2004, it is aimed for children to develop positive individual features together with life skills; moreover, they are expected to have knowledge to create a base for Social Studies and Science (Science and Technology) courses. Consequently, to help students develop basic life skills and positive personal characteristics, and to create opportunities for students to gain knowledge to form a base for Social Studies and Science (Science and Technology) courses are aimed in the Life Sciences Instructional Program. In this respect, Life Sciences course has importance since it is a base for Science (Science and Technology course) given in third and fourth grades, and Social Studies course given in fourth grade. Thus, it is important to determine the degree of contributions by the Life Sciences course and how it forms a base for Social Studies and Science (Science and Technology) courses. However, there are not many studies available in the literature related to the functionality of Life Sciences course in terms of Social Studies and Science (Science and Technology) courses.

The purpose of this study is to examine the place of Life Sciences course with regard to Social Studies and Science courses. The study was carried out through a case study within a qualitative design. In the study, one particular case study pattern, an intermingled multiple-state pattern was applied. In intermingled multiple state pattern, each case included in the study is separated into sub-patterns and then examined. Since the functionality of Life Sciences course with regard to Social Studies and Science courses is taken into account in this study, there are two cases. These are: Social Studies and Science courses. The sub-categories of intermingled multiple-state pattern of the study consist of 4th grade students at a state primary school. In this respect, Social Sciences and Science (Science and Technology) courses of the 4th grades were observed in order to be able to explain the functionality of Life Sciences course with regard to these courses.

In this study, purposeful sampling technique was used in order to determine the class to be observed and teachers to be allocated. While selecting the class to be observed, critical case sampling technique, one of the purposeful sampling techniques, was applied. The most important emphasis in critical case sampling is related to the following statement: "if something happens here, it definitely happens in another situation as well" (Yıldırım and Şimsek, 2011: 110). In determining the participant teachers, criterion sampling technique was applied. The basic understanding in this technique is to examine cases that fulfill predetermined criteria (Yıldırım and Şimsek, 2011: 112). In choosing the teachers to participate in the study, the following three criteria were applied: Teachers should be elementary education teachers in state primary schools with various socio-economic backgrounds; teachers should have prior experience teaching 4th grades or should be teaching this grade level at time of the study; and teachers should be participating in the study voluntarily. Before data collection, necessary permissions were obtained from the Directorate of National Education in Eskişehir. Necessary consent from the school principal, classroom teachers and parents of the students were also obtained. After all the permissions were taken, observations were made in 4th grade Social Studies and Science (Science and Technology) courses. The duration of observations was 27 hours for each course in a 9-week span. Along with observations, 10 classroom teachers were also interviewed as part of the study. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data collected throughout the study.

Results of the study show that classroom teachers consider Life Sciences course as a course, which teaches students about life, prepares them for the future, eases adaptation of students to school, teaches students about values, environment and nature, and helps them develop good behaviors. Moreover, they claim that Life Sciences course should be placed in primary school programs, and they emphasize that they consider life sciences course as a prerequisite for Social Studies and Science (Science and Technology) courses since it forms the base for them. Furthermore, it was also revealed that students make use of the Life Sciences course in Social Studies and Science (Science and Technology) courses in revealing their prior knowledge, and connecting new knowledge with existing knowledge.

Children's Experiences in Learning Workshops-A Pedagogical Child Research*

Öğrenme Atölyelerinde Çocuk Deneyimler - Bir Pedagojik Çocuk Araştırması

Petra HIEBL**, Agnes FRANG***

Abstract

Learning workshops as environments of self-directed and individualized learning have become common in German schools in the last few years. These learning environments were designed with the hope of improving the quality of the learning culture of educational institutions. They focus on the learning of the student, not on the teaching of the teacher. Because of its origins, learning workshops are places of reform. They allow teachers and students to rethink learning. Considering the general debate on improving the quality of teaching and schools, it seems natural to research the topic of learning workshops. Besides viewing learning workshops from the perspective of adults, the value of viewing the workshops from the perspective of children will be described in this paper. From a pedagogical point of view it is the heart of all education-related issues - how students learn best and which learning environments and learning strategies they need to develop individual skills. The children's perspective illustrates the subjective experiences of learning in a workshop - also in comparison with learning in the classroom.

Key words: Pedagogical Child Research, Perspective of Children, Learning Workshop, Learning Environment, Open Education

Öz

Kendi kendine öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı olarak öğrenme atölyeleri son yıllarda Almanya'da oldukça yaygınlaşmıştır. Bu öğrenme ortamları, eğitim kurumlarının öğrenme kültürünün kalitesini artırma beklentisiyle tasarlanmıştır. Bu ortamlar öğretmenin öğretime değil, öğrencinin öğrenmesine odaklanmaktadır. Kökeni itibarıyla öğrenme atölyesi çalışmaları reform niteliği taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeyi yeniden düşünmelerini sağlar. Öğretimin ve okulun kalitesinin artırılmasına yönelik genel tartışmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme atölyeleri konusunun araştırılması oldukça doğaldır. Bu çalışmada öğrenme atölyelerinin yetişkinlerin bakış açısından incelenmesinin yanı sıra, çocukların bakış açısından da incelenmesinin değeri betimlenecektir. Pedagojik bir perspektiften bakıldığında, öğrencilerin en iyi nasıl öğrendikleri ve hangi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri gerektiği konusu öğrenme ile ilgili tüm sorunların özünü oluşturur. Çocukların bakış açısı, öğrenme atölyelerine ilişkin bireysel deneyimlerinin sınıftaki öğrenme ile karşılaştırmaları içermektedir.

Anahtar sözcükler: Pedagojik çocuk araştırmaları, çocukların bakış açısı, öğrenme atölyeleri, öğrenme ortamı, açıköğretim.

* The term "learning workshop" depends on the German term "lernwerkstatt". Therefore the German theoretical background is used for explanation.

** Dr., Catholic University Eichstaett-Ingolstadt, Germany, e-mail: petra.hiebl@ku.de

*** Dr. Chair of Elementary Education, Catholic University Eichstaett-Ingolstadt, Germany, e-mail: agnes.pfrang@gmx.de

Introduction

„...Our learning workshop creates a learning environment in which every student has the chance to develop from a passive to an active learner. Students appear from time to time as real experts for one topic. The cooperation between students and teachers is systematically encouraged. The learning workshop offers the environment for the students to achieve skills they need for active and independent learning. The tasks of the teachers change towards monitoring and guiding their students and a positive designing of a didactically prepared learning environment...” (Statement of a German Principal)

One of the most famous studies concerning successful learning conditions is the Hattie study (2009). This meta-analysis includes 50,000 individual studies and analyzes the factors of influence on the learning of students. Hattie shows in this study 138 factors and sorts them from effectively relevant to harmful. He points out that learning is determined by children themselves: personal characteristics, motivation, self-concept, knowledge and cognitive conditions. On the other hand, the socio-economic status of parents also plays a central role. A key finding of the meta-analysis was that thirty percent of the success of learning depends on the teachers and their professional action. Particularly important is how teachers organize and structure their lessons.

Professional action means to see teaching and learning through the eyes of children. It should be included in lesson planning. Hattie (2009) therefore emphasizes the active role of the teacher as a designer of teaching and argues against teachers in the role of passive learning companion. A wide repertoire of teaching skills is necessary: a variety of methods, high expectations of learners, and cognitive activation in appropriate learning environments etc.

Learning workshops as environments of self-directed and individualized learning have become common in Bavarian schools in the last few years. These learning environments were designed with the hope of improving the quality of the learning culture of educational institutions. They focus on the learning of the student, not on the teaching of the teacher. Because of its origins, learning workshops are places of reform. They allow teachers and students to rethink learning. In this context, it is interesting to see how the findings of the benefits of learning workshops can be implemented into school practice. The didactical designs of learning environments, in which the learning processes of children are promoted, have to be reflected on and adapted.

Considering the general debate on improving the quality of teaching and schools, it seems natural to research the topic of learning workshop. Besides viewing learning workshops from the perspective of adults, the value of viewing the workshops from the perspective of children will be described. From a pedagogical point of view it is the heart of all education-related issues - how students learn best and which learning environments and learning strategies they need to develop individual skills. The children's perspective illustrates the subjective experiences of learning in a workshop - also in comparison with learning in the classroom.

In the curricula for primary schools, the competence orientation is currently being implemented. The active role of the learners in their learning process is the prime consideration. Therefore it is important to understand students' learning processes. For this reason, the perspective of students and their subjective experience of learning in a Learning workshop were investigated in this study. The statements of the students in particular and the testimony of adults about the students provided information about the importance of learning in the learning workshop. The study examined the phenomenon of learning workshop from the perspective of students and therefore falls into the area of educational children's research. The next section is an approach to the phenomenon of learning workshop.

On the Term Learning Workshop

First of all the term *Learning Workshop* (see Reich 2008) has to be defined:

"LEARNING" - learning is assumed to be not a linear process, which takes place at regular small steps, but often in surprising leaps in unplanned and non-conscious processes and often at unexpected times. The implementation of this learning theory and the use of individual learning opportunities demand self-directed learning and a changed role of the teacher towards a learning companion. In this way, the learner takes responsibility for his learning.

"WORK" - In order to allow the learning described above, learning must be process-oriented and product-oriented. The process and the product are both important. Working in a workshop implies dealing with different materials and hands-on-activities.

"SHOP" - Originally the workshop was a room in the school; later the workshop materials were packed up and mobile learning workshops were created (learning boxes, learning modules).

The form of teaching that takes place in a learning workshop is often referred to as "workshop classes". It is a form of open education. The term "workshop" implies the type of work that is done: children work simultaneously at different tasks, some alone and some in groups, and mostly without teacher guidance (Reichen 1991, 61).

The terms shown above describe a learning workshop as a stimulus-rich learning environment (VeLW 2009, 9). Hagstedt (1998) uses the term "designed learning environment". The work in the learning workshop is also featured as an educational interaction between learners and learning companions (VeLW2009, 7) Subsequently, for a better understanding of this term the meaning of learning environments and the understanding of learning in the learning workshop have to be described.

Learning in a Learning Workshop

Learning environments

Quality learning tasks can only be developed using a didactically prepared learning environment, which utilizes the ecological-systemic context of learning and development. A "good" learning environment takes into account the social-emotional climate, the educational action of the teacher, the introduced rules and rituals, the time and space design, the materials and the media - in short, everything that has impact on opportunities for participation and strengthening the learning confidence (Bartnitzky 2012, 30). This shows the importance of the necessity of designing learning environments that enable individual learning. Individual learning does not just mean individual work, but an active, interest-driven construction of personally significant knowledge in cooperation and dialogue with others. Students are active and support each other. Teachers guide, encourage, and facilitate the children's learning processes working with the students (Lang 2011, 6). Learning in a learning workshop has been linked to theories in the next section.

Theories in context of learning workshops

Discovery learning

Discovery learning is intrinsically motivated and active and is based on the personal relevance of learning processes. Piaget's findings on the active appropriation of the world by the creation of complex schemata and thinking concepts, as well as Dewey's work on the importance of experience in learning processes are theories on which the learning workshop is based. "Conceptual Change" (Max, Duit) and the "Moderate Constructivism" (Piaget, Dewey, Vygotsky) were also considered in the discussion of discovery learning. In discovery learning, children ask focused questions about the topic, investigate the topic in various ways, and finally, discuss their findings and observations (Zocher 2000, 25). This creates individual learning processes that consider the prior experiences and

skills of the learners. The students investigate topics on an appropriate level of complexity. Thus learning is all placed in the responsibility of the learner along with a learning companion and a learning group. Learning with all of the senses, learning with head, heart, and hand, using creativity in the learning process - all these aspects are united automatically in the course of discovery-based learning processes (Zocher 2000, 32). Students' motivation and the students' interest in successful learning are important considerations in the context of discovery. The influence of motivation and interest on student's learning will now be considered within constructivist pedagogy.

The importance of interest and motivation for successful learning processes

Assuming that the essential educational task of school is to interest students in the learning objectives, the question arises as to what extent the interest of the students can be aroused and to what extent the self-determined choice of the learning objective and its appropriation are important. Many teaching-related proposals for the promotion of favorable emotions, motivation, and interest can be related to the self-determination theory of Deci and Ryan (1993). This theory proclaimed three basic psychological needs: the sense of self-determination, competence, and social embeddedness.

To build intrinsic motivation and interest as well as positive motivation for learning, these basic needs must be met. Content and methodically open forms of education are hereby described as favorable to the experiences and feelings of self-determination (Lohrmann & Hartinger 2011, 263). According to findings, there is no intrinsic motivation if the learner doesn't feel self-determined (Fölling-Albers & Hartinger 2002, 41). Learning workshop as a form of open education meets the essential needs of self-determination, competence, and social embeddedness. Learning workshop promotes the motivation to learn.

Open education

We can look at this research from the point of view of learning workshop as a form of open education. Open education is currently being discussed in public again. According to Hattie (2009), open teaching is less effective in terms of student performance (Steffens & Höfer 2012, 41). Educationalist Steffens comments that the problem of so-called open concepts is that students' learning is not structured, therefore, new knowledge is not effectively processed and applied. This is especially true if required prior knowledge is lacking, for example, when introducing a new topic. Students need guided assistance, especially students with learning difficulties who have more problems in open learning contexts. They do not have the cognitive maps for self-organization. For them, closer guidance and instruction in smaller chunks are more important. Eckhard Klieme in the German Institute for International Educational Research stresses that open learning methods are relevant for building intelligent knowledge only if they are accompanied by clear structuring and challenging content. In such teaching, for example, weekly planning is very demanding and requires systematic practice. This is certainly a key reason for much of the unsatisfactory learning in open education (Steffens 2012). The essential prerequisite for successful learning processes in open education is cognitively challenging content as well as clear structures. In addition, learning in open situations must be well-planned and practiced with students. Do learning workshops meet these requirements for successful learning processes? The aim of the following study is to find out how children experience learning in a learning workshop.

Design of Study: Data Collection, Analysis and Results

Data Collection

Research question: How are students' perceptions of learning in a learning workshop?

The study investigated the learning experiences of primary school children in learning workshops. The focus was on the subjective perspectives of the children. The aim was to get the children to talk and open up to a deeper understanding of their experiences.

Design

A total of 20 children's interviews were used for the study, among which were 12 girls and eight boys from the second through the fourth class, who were seven to 10 years old. The specific selection was not made on representative criteria, so no random samples were drawn, but typical cases were selected (Lamnek 2005, 384). The conceptions and model¹ of learning workshop, in which the students undergo their learning experiences, are shown in the following table:

Table 1

Allocation of student interviews to models of learning workshop

Open workshop <i>Pulse model, separate room</i>	Theme and objective oriented workshop <i>Aligned to the curriculum, two rooms, third under construction</i>	Theme and objective oriented workshop <i>Learning landscape with several thematic learning workshops, several rooms</i>	Theme and objective oriented workshop <i>Focus: Skill workshop, room with multiple use</i>	Theme and objective oriented workshop <i>Separate room, additional mobile themes boxes</i>
I ² 8, Boy 4 I 9, Girl 5 I 19, Boy 8 I 20, Girl 12	I 5, Boy 3 I 7, Girl 4 I 11, Girl 7 I 13, Boy 5 I 18, Girl 11	I 6, Girl 3 I 12, Girl 8 I 14, Boy 6 I 17, Boy 7	I 2, Girl 2 I 3, Boy 1 I 4, Boy 2 I 15, Girl 9	I 1, Girl 1 I 10, Girl 6 I 16, Girl 10

Survey instrument: Guided interview with children

The basic idea of research with children is that children must be given a voice through research. They must be regarded as linguistically gifted subjects with their own experience and knowledge (Alanen 1994, 94). Therefore, research with children has to deal with the following criticisms: First, it is a metaphor; second, there is the equality aspect; and third, there is the question of an appropriate method. Therefore, the following statements focus on the question of an appropriate method. In addition, the children's knowledge is qualitatively different from that of adults. For this reason, a researcher must ask how this knowledge can be utilized. The researcher has to ask oneself the following question in order to get a successful interview: Do the children's responses give information about their knowledge? Critics note that answers often are teased out by adults (Trautmann 2010, 120). Consequently, statements of the interviewed children are actually results of a co-construction by the child and the person conducting the interview. An asymmetric structure between interviewee and interviewer is formed by the context of conversation. Furthermore, it is important that the parents and the school agree to the interview. The children are usually not asked personally whether they want to participate in the interview. Therefore, it is not always a voluntary participation.

¹ Organization of learning workshops after Bönsch (...): 1 Weekly plan: partner or individual work; 2 Buffet model: thematic materials are provided, the choice is up to the learners; 3 Stations model: the materials are available at stations, stations are run; 4 Pulse model: personal learning motive, self-responsible learning process.

² Abbreviation for Interview

The social aspect is also significant. It matters fundamentally that school judges the behaviour of children wrongly or correctly and puts them into categories. The difference between talking and behaviour must be taken into account. The interview takes the child out of his usual context. Therefore, it is compelling in the interview situation to describe the complexity of a situation with fixed terms. Furthermore, there is the following problem: The interviewer doesn't want to hear anything personal from the child. Rather he or she intends the answers to be important in context of the research question. In this way the researcher determines the reality of the child. In particular, two factors are important: First, the meeting between researcher and child is influenced by the adult-child relationship. Second, you need a different understanding of theory and the importance of empiricism in a theory, if you want to grasp the perspective of children. Generally, there are interview situations in which children can talk about relationships they know. But, there are others in which they must talk about what they do not know. Methodologically, one must ask whether it makes sense to question children about something they know or what they do not know. Nevertheless, it may be useful to interview children when certain rules are observed: First, the questions must relate to the experiences of children. Second, the interview situation must be considered in the analysis. Finally, you have to ask about the relationship between experience and interpretation.

In interviews with children the following aspects must be considered: The interview should take place in a familiar environment. The conversation should be undisturbed and not influenced by third parties. The ability and willingness of children to respond to questions determines the length of the interview. A friendly, supportive, and open-minded attitude of the interviewer is a prerequisite for a successful interview. In order to create an atmosphere of trust, it is necessary that the child and the interviewer meet before the interview. Before the interview children should be shown the recorder and other materials the interviewer will use. However, many children are cautious in conversational situations. In particular, the basis of the conversation is important, so it won't become a "question-answer game". Children should be encouraged to talk about their own illustrations so there is a combination of the illustration and conversation (Fuhs 2000, 99). According to Fuhs this approach is called a "symbolic form of an interview." Here, it is possible to reduce the gap between the child and adult worldview. The researcher must ask following questions in order to obtain valid research results:

Does the child like to interview?

Is it a "sensitive" issue for a child?

Shall I continue or end the conversation if the child is uncomfortable?

Is there a familiar room available for the interview?

Is it possible for the child to play or rest after the interview?

At the beginning of the interview, the following aspects must be considered: The researcher should introduce himself to the child. He should clarify the purpose of being together and the purpose of the interview. It is helpful to indicate the possible length of the interview in order to motivate the child. Also, the researcher may offer to let the conversation take place in a different place and at a different time if needed. Finally, the child needs to know that the content of the conversation will be kept confidential. At the beginning of the interview, the child has to know the topic of the conversation. The researcher must tell the child his opinion is important to the researcher. Finally, the child needs to know that he can get help when needed. The child must know that his or her opinion is important, not his or her imagination. Also important is the way in which the interview takes place. A conversation should not last longer than 15 minutes. Short and specific vocabulary is meaningful, especially for young children; difficult words should be avoided. In addition, the interviewer must observe the body language of the child. In order to get valuable information, closed-ended and suggestive questions should be avoided. In contrast, open-ended questions are useful for obtaining details. If the interviewer notes that a child does not understand a question, it is useful to repeat the

question in other words. In the end, it is important to motivate the child which can be done with a tangible or intangible reward. The conversation should be concluded when the issue has been discussed sufficiently.

Development of the interview guideline

The questions in the interview guideline were aimed at the (learning) experiences of students in the learning workshop. They were based on the individual aspects of a learning workshop: spatial differentiations, atmospheres, time structures, time pattern, material objects and situations, people, functions, activities, actions, processes, interactions, and media (Schultheis 2004, 114). Of particular interest was the relationship between the child and the learning environment. In short, it was less about the "what to learn" than the "how to learn". In order to differentiate the child's learning experiences, children were asked to compare learning in the learning workshop to their regular classroom. During the interviews, it turned out that the guideline for the conversation was generally beneficial, but when opportunities arose to probe further into the topic, this was left behind in favour of an open conversation.

Analysis

Many non-verbal aspects of the interviews were not recorded in the data evaluation, as the spoken word and the written word have different qualities. Facial expressions and gestures of the interviewee are lost. Therefore, the perceived reactions of the children during the interviews will be described. The feelings were expressed by *embodied messages*³. Many children smiled as they were allowed to tell their experience, talked without taking a breath, and showed the interviewer around in the learning workshop to support their statements. Of course, it was obvious that the children were nervous in the interview situation. However, when the first question was asked, the nervousness of most of the children disappeared. They were now allowed to discuss their "expertise". The students spoke positively about "their" learning workshop. The children struggled to express their knowledge in words, but also their feelings concerning learning in workshops. This was amazing and impressive for the researcher. You could see that they were looking for a striking verbalization. This was not always easy and some statements were short. However, there were many students who responded in a particularly reflective way.

For data evaluation, the technique of content analysis (Mayring 2008) was chosen. First of all a coding guideline was created and categories were defined. Two evaluation categories were found in quotations from the interviews⁴ (Hiebl 2014). The categories refer to the *embodied* basis of learning and cognitive learning processes: Human learning processes are linked to *embodied* conditions. Learning is dependent on impressions, experiences, intuition, atmospheres and moods in rooms, but also on time and the structures of social relationships at any age (Schultheis 2004, 102). Overall, the attempt was made to show the breadth of the statements. The statements of the children cannot be generalized, but one can certainly identify trends. The trends indicate how children learn in the learning workshop. Conflicting ideas in the children's statements refer to the different conceptions and models of learning workshop.

³ The embodied experience in learning process includes phenomena of self-bodily feelings as a direct entrance to the world. Besides it includes phenomena of body language. These phenomena are natural and the body is called „das Vehikel des Zur-Welt-Seins“ (Merleau-Ponty 1966, 106). Therefore the body is the main condition for learning. Embodiment points to the vulnerability and dependence of children concerning the relationship between the teacher and the child, the atmosphere and also the arrangement of learning.

⁴ All quotations of the children are translated from German

Category: Atmosphere

In the assessment of this category the circumstances of the interview are of importance: The interviews took place in the learning workshop. The students let their gaze wander and the learning workshop inspired their statements. The children described the atmosphere from the point of view of the *embodied* sentiments as well as from the point of view of the objective impact of the room, learning-offers and self-determination.

The children communicated their feelings and moods about the (learning) atmosphere in the learning workshop through verbal statements as well as through facial expressions, gestures and embodied messages. They said they enjoy working in the workshop room and many reported that they have fun there. This indicates that they are interested and motivated in their learning. They supported their statements and expressed their feelings by laughing.

„Ok, I liked it much because I liked it and I could have worked here for days and days (laughs)“ (I 16, Girl 10, 28).

„In class everything is more serious, I think, as in the learning workshop“ (I 3, Boy 1, 21).

The atmosphere of the room and the effect on the mood and the feelings of the children were described with the expression "beautiful" and refer to the *embodied* communication between the child and the objects of the environment in the learning workshop. The "beautiful" atmosphere promoted the learning. The children enjoyed the learning workshop also because it is a space that has a particular quality and offers many learning opportunities. In addition, students can work there on their own.

„It's just a classroom. But there the tables are in another order (...). The board is not for the teacher's notes, but there are the paintings of artists and then there is always a painter of the day and then there are different activities offered and many many books in which one can read“ (I 9, Girl 5, 36).

The learning opportunities were attractive to children and invited them to engage in discovery learning and new learning experiences.

„Because, I liked it very much here. Because one can work on your own activities“ (I 9, Girl 5, 62).

„[...] well I mean, well actually, well I find this much more nicer than normal instruction in class, because as I said I can research on my own“ (I 19, Boy 8, 55).

„Oh, many many posters and pictures and on the board there are many artists and musicians and many many maps and in the middle there's a round carpet and on the carpet there stand many many things from different countries and things (...) and it's nice is that we can do research on our own and that you don't need a teacher for it “ (I 20, Girl 12, 24).

However, the children do not want to give up their classroom. The classroom complements teaching and learning in the learning workshop. They appreciated being in the learning workshop from time to time.

„That would be not so nice, because one has to do things in the classroom. Of course one can do something else. The more you are looking forward to it when you have done something in the classroom before and then go to the learning workshop. That's nicer than walking from one room to the next room and back and forth“ (I 14, Boy 6, 16).

Category: Difference to learning in the classroom

Some children did not see many differences between the classroom and the learning workshop. Both in the classroom and in the learning workshop they learn. Therefore, they did not notice many differences, except for the ways the rooms are arranged and the different atmosphere in the learning workshop. An explanation for this is that they have become accustomed to both learning situations. Therefore, it may be that it is not entirely clear what is being asked at all, because it is natural for them.

„Well in class we as well have work stations and actually there are not so many differences“ (I 1, Girl 1, 25).

„Well (...) there aren't really big differences, only in class you have to work on your own and in the learning workshop you are free to decide whether to work on your own or with a friend or partner. Apart from that there are no real differences“ (I 16, Girl 10, 20).

In contrast, for some children, there were distinct differences. The following diverse aspects were important to the children:

„The difference is, that you don't have to sit at your place and you don't have the same neighbor, as you have in class, because there are always changing groups“ (I 4, Boy 2, 32).

„Yes. Yes, because of the board, you know. It's nearly like in the classroom, only nicer. Because in science you can build a circuit“ (I 5, Boy 3, 48).

„ (...) Now I compare that to learning science and social studies in the classroom. If you're doing real normal science and social studies you write into your school booklet, and you write down what the teachers write on the board, but also from time to time you make trips and you research, but in learning workshop you simply research differently. There everybody is allowed to choose their own topic; the main topic (well) is Europe. For example about the different countries“ (I 8, Boy 4, 29).

„Well it is different, because in the classroom you often write something down in your booklet. And in the learning workshop you can TRY something ON YOUR OWN. And then you have many experiences“ (I 14, Boy 6, 10).

„Well for me personally it's not very similar, but in the learning workshop you have the chance to find out something yourself and in school the teacher stands in front of the board and talks a lot and very fast⁵ and in the learning workshop well there you can take books and have a look at them and you look how far it is and so on. “ (I 19, Boy 8, 20).

„Yes, actually yes. Well the teacher gives in class pretty much commands. But here in the learning workshops, you could say, you can give orders to yourself“ (I 19, Boy 8, 33).

Being allowed to move around was also expressed as a difference.

„Yes, there's no need to put up your hands, if you want to say something. Or you have a choice what you are going to work on. You are allowed to stand up, walk around, have a look at what the others are doing. And in class you always have to sit on your chair and you always have to look, what the teacher is doing“ (I 9, Girl 5, 18).

However, there are also children who find arguments for learning in the classroom and describe that both forms are good and necessary. They are just different.

„Well, yes, normal instruction is nice, learning workshop is EVEN NICER“ (I 19, Boy 8, 59).

„Yes, there you learn differently. In class you learn with a book or the teacher says something, but there you are more independent“ (I 20, Girl 12, 26).

⁵ German expression for: talking like a machine gun, mechanical and fast

Reflection of interviews with children

The interviews are of varying quality from both the interviewer and the children. The reason lies in the ways the conversations took place. In the evaluation it became clear that the questions of the interviewer were open when the kids talked openly. On the other hand, the conversation was restricted when the children were saying little. Because of the shyness of some children, the interviewer was very careful and sometimes phrased questions that pre-empted the answer. Especially with the shy children it was difficult to wait for a response. Therefore, questions were asked too fast sometimes. The duration of the interviews (from two to ten minutes), showed how well the conversation flowed and what the tone of the conversation was. Particularly striking and interesting was the difference between the qualitative interviews with adults and with children. While the statements of adults at first glance seemed clear and understandable and also provided a comprehensible interpretation, many of the children's statements appeared to contain a message that must first be decrypted and then only understood as the adult researcher studied them a second time. This is also described in the theory of the "generational look" on the statements of the children. Problems of the linguistic expression of the children influence the interpretation as well. The evaluation of the children's interviews is therefore a highly subjective interpretation by the researcher and that must be considered.

Results

Below, the primary results of the perspective of students on learning in workshops are summarized. The children's responses emphasized that they were aware of the learning situations in the classroom and in the learning workshop and they are able to reflect on both critically. The results confirmed and proved from the perspective of the children that open learning situations tend to be highly appreciated and that open learning situations were actively accepted and used for learning experiences. The children's statements correlated with current theories of how children learn well.

Learning workshop provides an inviting atmosphere that promotes learning

The atmosphere plays an important role for children in the perception of the learning environment. Rooms have a certain atmosphere, a mood or aura. They are occupied with individual feelings (Schultheis 1998, 66). The rooms are experienced as *embodied*. The students described the atmosphere of the learning workshop and the impact of their feelings with "beautiful" and "fun". These expressions paraphrase the "*embodied* communication" (Schultheis) between the child and the learning environment in the learning workshop. The "beautiful" atmosphere promotes learning. The learning workshop is very inviting for the children, because it is a room that has a particular environment and many challenging learning opportunities which the children can access independently. There students become responsible for their own learning. Students said that they have fun in the learning workshop. They seemed to be motivated to work and learn there. The children describe the learning environment both subjectively and objectively, noting the learning opportunities and self-determination. Therefore the establishment of a learning workshop includes much more than just the architectural design of a room. The educational design of the learning environment and the learning situation initiate a new learning culture that focuses on the learner. Children feel challenged by the learning workshop, both emotionally and cognitively. This type of situation in such an educationally oriented environment supports learning processes.

'Embodied' learning opportunities

The study demonstrated the *embodied* access of the students to the learning environment. It ran through all evaluation categories. The relationship of the children to the learning environment, which arises from the *embodied* disposition of the child, can be illustrated (Baake1999) by two very different requirements of the child's needs: First, the child has the need for love, safety, and security, and requires order and clarity to experience his environment. The learning environment of the learning workshop is structured by learning tasks and by providing learning opportunities. Students can rely

on their basic skills. This makes them feel secure and confident. Second, the need for exploration, novelty, activity, and independence should be noted. Guided by their interests, children acquire new skills individually and together. The natural desire for exploration lets the children investigate the learning environment in the learning workshop. Therefore, learning processes are determined by the pedagogically designed learning environment and by individual learning dispositions. A pedagogical discussion of learning must recognize the complexity of learning and must incorporate a theoretical reflection. This includes the fact that next to measurable learning outcomes is a qualitative dimension of learning that can only be influenced and controlled in part, because learning is casually done and its results are not necessarily available through linguistic-cognitive means. There's also a direct, intuitive, and unmediated learning, which is unconscious and does not require language, but relies on the resources of the "Body" (Schultheis 2008, 250).

Individual and collective learning processes

The children described their experiences with self-determination (choice of subject) and self-organization (organization, method, social form) in different ways, which may be due to the model of the learning workshop. This co-responsibility for their own learning was experienced and appreciated by the children as a special feature of learning in the learning workshop. Training workshops with little choice are accepted by the children as a matter of course in the school. The more open the learning workshop is designed, the more intensely and enthusiastically motivated the children were to learn through self-determination. They truly experienced the difference between external and internal motivation and self-determination. In most learning workshops, the children could choose their learning partners. They described the cooperation with other children as beneficial. To help other children and to support them in learning seemed comfortable to the students. They saw themselves as competent. Of course, there's the question of how children get along with their learning partners and how they chose their learning partners. It seemed natural for the children to look for a classmate with whom they could learn well. The students were aware that sometimes they had to compromise. Personal as well as social competence was promoted casually. The children describe basically an added value through working with a learning partner and did not want to miss that opportunity. Students said that it was typical of learning in the learning workshop to work with someone. They experienced themselves as socially competent and able to contribute to the success of their own learning through their technical and methodological expertise and through collaborative learning. In practice workshops, individual work is considered useful.

Preference of students for learning in the learning workshop and in the classroom

The children described the special aspects about learning in the learning workshop in different ways. For one, they know that there are opportunities for playing *and* learning in the learning workshop. It is clear to them that there are educational games and that some workshops are practice workshops. The different approaches to learning, for example, practicing or researching, are determined by the learning workshop model. Learning from each other and by dealing with different topics was emphasized. Thus, the students can address their own interests first and learn later when other students present what they have learned. Some children couldn't see a lot differences between working in a learning workshop and teaching; they learn both in the classroom and in the learning workshop. Because of this, they didn't notice a big difference except the arrangement of the room and the atmosphere in the learning workshop. Also, it was found that students are accustomed to the learning workshop and the regular classroom, because both are designed for open education. This means, the learning in the classroom and in the learning workshop are comparable. However, there were also children who found reasons for learning in the classroom and describe that both are beautiful and necessary. They are just different and therefore they complement each other perhaps in the best way. They don't want to miss the classroom; they appreciate the special feature of being in the learning workshop from time to time. Learning in the learning workshop and classroom learning are, for these children, complementary learning experiences.

Reflection of the results

In the following section, the results of this study are discussed. The study shows that students expressed a tendency *for* learning in workshops. They described learning experiences that meet current learning theories and knowledge about successful learning processes: We learn through experience. The sensory approach to learning is important from birth on and must be pursued in school. Learning occurs through the combination of experiences and meaningful assignments. It has been shown it is beneficial to learn something new in the context of what is already known. (Arnold 2006, 156 f.). So why is it so difficult to address these needs in the school? Open education is hard to prepare and requires strong confidence in the children, who need to deal appropriately with the transferred responsibility for their own learning. Only about 10-15% of German primary school teachers give their students possibilities of substantive self-determination and responsibility at least once a day, and 15 - 45 % give them choices once a day regarding methods (learning path, material use) and organizational forms (social form, workplace). Difficulties are mainly seen in the lack of suitable materials, too much need for preparation and planning, lack of familiarity with the method, and finally classes that are too large (Menzel 2008, 34). These are all legitimate arguments that must be dealt with in the classroom every day. However, if we look at the statements of the students, we can find many arguments *for* open education. Furthermore, methodological variations seem especially important to meet the diverse learning needs of children. At this point we can add findings about motivation and interest, stating that education, which is action-oriented and autonomy supportive, promotes interest better than more teacher-controlled instruction (Hartinger 1997). It is also interesting that the teacher hardly appeared in the student's statements. In the center of the students' perception are the aspects which are determined by the learning environment and the learning partners in the learning workshop.

Conclusion

This study illustrated learning in the learning workshop from the perspective of the children and offered a differentiated examination of the phenomenon, learning workshop. The students consciously understood their learning environment and reflected it actively. Therefore, it is important to make every learning environment intentionally educational. From the results it is possible to derive suggestions for supportive learning environments, such as a learning workshop or other open learning situations. From the perspective of students, learning workshops are experiential spaces that support the development of the individual personality. At the moment, current curricula follow a competence orientation and aim to develop students personally with the promotion of personal, social, methodological, and technical expertise. Competencies are visible in performance. The students' responses showed their skilled performance in the learning workshop, especially if discovery learning is possible. Because of the challenging nature of the learning environment, students are motivated to learn. This supports the feeling of co- and self-determination. Students learned that they could pursue their own questions in the learning workshop and are supported by a learning partner on their learning paths.

The learning workshop movement at Bavarian schools shows that learning workshops with their special pedagogical concepts are up to date. They are taken up again as a space for alternative learning experiences and to rethink teaching. Existing challenges of the educational landscape, results of national and international comparative studies, and findings about how children learn successfully demand concepts which address change for the benefit of the child's learning. Learning workshops give students, according to this study, from the perspective of students, the opportunity for learning that is based on current learning theories, thereby optimizing the learning success of students.

References

- Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question' in Sociology. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Hrsg.): *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot
- Arnold, M. (2006). Brain-based learning and teaching – prinzipien und elemente. In: *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz, (pp.s.145-158).
- Bartnitzky, H. (2012). Fördern heißt Teilhabe. In: Bartnitzky, H., Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.): *Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe. Heft 1: Fördern – warum, wer, wie, wann?* Grundschulverband, Frankfurt am Main, (pp.s 6-36).
- Baake, D. (1999). Die 6-12 jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim u.a.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.
- Fölling-Albers, M., & Hartinger, A. (2002): Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In: U. Drews & W. Wallrabenstein: *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt Main, (pp.s34-51).
- Fuhs, B.(2000). Qualitative Interviews mit Kindern: Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: F. Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, (pp.s 87-103).
- Hagstedt, H. (1998). Zwischen ungemachten Hausaufgaben und neuen Heilserwartungen. Ein neuer Definitionsversuch des Konzepts der Lernwerkstatt. In: *Grundschulzeitschrift*, Heft 115, 48-53.
- Hartinger, A. (1997). *Interessenförderung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York.
- Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Münster: LIT Verlag.
- Lamnek, S.(2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4.Aufl. Weinheim.
- Lang, E. (2011). Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierte Aufgaben. In: Stückl, G. & Wilhelm, M. (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum bayerischen Grundschullehrplan*. Carl Link Verlag, 12.00, 1-7.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: W. Einsiedler, M. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3. vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (pp.s 261-265).
- Mayring, Ph.(2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl., Weinheim.
- Menzel, D. (2008). Wirkungen und Wirksamkeit von Werkstattunterricht – Empirische Studie zur Öffnung des Sachunterrichts. In: H. Giest & J. Wiesemann (Hrsg.): *Kind und Wissenschaft: Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht. Probleme und Perspektiven im Sachunterricht*, Band 18, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (pp.s 251-262).
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). *Methodenpool*. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [03.03.2014].
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung : Grundlagen zur Lehrmittelreihe . Mensch und Umwelt*. Zürich.
- Steffens, U. (2012): Mit den Augen der Lernenden. In: <http://www.ganztagsschulen.org/de/1759.php> [28.02.2013].
- Steffens, U., & Höfer, D. (2012). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die Forschungsbilanz von John Hattie. In: *PÄDAGOGIK* 12/12, (pp.s 40-43).
- Schultheis, K. (1998). *Leiblichkeit – Kultur - Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim.
- Schultheis, K.(2004). Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: L. Duncker, A. Scheunpflug & K. Schultheis: *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart, (pp.s 93-171).
- Schultheis, K. (2008). Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I.M. Breinbauer (Hrsg.): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett, (pp.s 249-262).
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden
- VeLW. (2009). Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (Hrsg.): *POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. In: VeLW: Homepage: <http://www.velw.org/> [26.02.2012].
- Zocher, U. (2000). *Entdeckendes lernen lernen*. Auer: Donauwörth.

Geniş Özet

Öğrenme Atölyelerinde Çocuk Deneyimler -Bir Pedagojik Çocuk Araştırması

Bireyselleştirilmiş ve kendi kendine öğrenme ortamları olarak öğrenme atölye çalışmaları son birkaç yılda Alman okullarında yaygınlaşmıştır. Bu öğrenme ortamları, eğitim kurumlarının öğrenme kültürünün kalitesini geliştirme amacıyla tasarlanmıştır. Öğrenme atölyelerinde, öğretmenin öğretimi üzerinde değil, öğrencinin öğrenmesi üzerine odaklanılmaktadır. Kökeni itibarıyla öğrenme atölye çalışmaları reform niteliği taşıyan çalışmalardır. Atölye çalışmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmeyi yeniden düşünmelerine olanak sağlar. Öğretimin ve okulların kalitesini artırmayla ilgili genel tartışmalar göz önüne alındığında, öğrenme atölye çalışmaları konusunun araştırılması oldukça önemlidir.

Almanya'daki ilköğretim okullarının eğitim programlarında hâlihazırda yeterlik yönelimi uygulamalar yer almakta ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkin rolü birincil derecede önem arz etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak önemlidir. Bu çalışmada atölye çalışmalarına yetişkin perspektifinden bakmanın yanı sıra, çocukların perspektifinden bakmanın değeri de açıklanacaktır. Pedagojik bir bakış açısından, öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiği ve bireysel beceriler geliştirmek için hangi öğrenme stratejilerine veya öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları, eğitimle ilgili tüm konuların özünü oluşturmaktadır. Çocukların bakış açısı, sınıfta öğrenmeler ile atölyede öğrenmeye ilişkin öznel deneyimleri karşılaştırmalı olarak da kapsamaktadır.

Bu çalışma öğrencilerin bakış açısından öğrenme atölye çalışmaları olgusunu incelemekte ve bu nedenle de pedagojik çocuk araştırmaları alanına girmektedir. Çocuk araştırmalarında, çocukların öğrenmesine ilişkin soruların çocukların kendisine sorulması önemlidir. Birçok batı ülkeleri çocuklara yasalarla belli haklar verdiği için, çocuk araştırmalarında çocukların sesinin duyulması gerekmektedir. Bu nedenle, çocuklarla ilgili konuların yetişkinlere sorulması doğru görülmemektedir. Özellikle çocukların düşünceleri, tutumları ve davranışlarının onların bakışı açılarından araştırılması önemlidir.

Bugün çoğunlukla kendi deneyimlerimiz ve biyografimizden etkilenen ve belirginleşen bir çocuk ve çocukluk anlayışına sahibiz. Sosyalleşme süreçlerindeki ve günümüzün büyüme koşullarındaki eksiklikleri medya, bilgisayarlar ve değişen sosyal ilişkilerin yanı sıra çocukların boş zaman ve oyun stillerinin etkilerini izleyerek görme eğilimindeyiz. Modern çocuklukların bu resmini aklımızda tutarken çocukların yeterliklerini hafife alındığı söylenebilir. Bu çalışmada, çocuklar etkin öğrenenler ve dünyaya ilişkin kendi bakış açılarını oluşturabilen bireysel özneler olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, bu çalışma çocukların öznel deneyimlerine yoğunlaşma üzerinde durmaktadır. Bunun için, çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde öğrencilerin uzman statüleri yani görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çocukların konu hakkında olabildiğince açık bir şekilde konuşmaları ve bu yolla yetişkin görüşmeciye çocuk deneyimlerin altyapısı ve anlam bağlamlarına ilişkin iç gözü olanağı vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında iletişim dili ve görüşmeci davranışı, çocukların dilbilimsel ve bilişsel yeteneklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda görüşmeci, katılımcı ile güvene dayalı bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarla yürütülen atölye çalışmalarının onların öğrenmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Yükseköğretimde Modüler Yabancı Dil Eğitim Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği*

Modular EFL Curriculum in Higher Education: The Case of Hacettepe University

Mustafa ÖZTÜRK**

Öz

Bu çalışmada, Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan Modüler Yabancı Dil Eğitim Programı, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiş ve sorunlarla ilgili çözüm yolları önerilmiştir. Çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin benimsendiği karma yöntemli bir durum çalışmasıdır. Araştırma için beş temel veri kaynağı esas alınmıştır: program yönergesi; programı oluşturan materyal ve sınav geliştirme birimi sorumluları; programın uygulayıcıları olan öğretim elemanları; öğrenciler ve öğrencilerin yıl içi sınav notları ile yılsonu yeterlik puanları. Araştırmada, çok düzeyli karma yöntem örnekleme kullanılmış, uygun örnekleme, amaçlı örnekleme ve sistematik örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiş, nitel veriler ise tematik kodlama yöntemi ile yorumlanmıştır. Genel sonuçlara göre, programın esnek, dinamik, aşamalı, süreç-sonuç odaklı oluşu ve öğrenci kaybını minimuma indirmesi programın güçlü yanlarıdır. Programın daha etkili olabilmesi için, modüller ile tutarlı bir düzey belirleme sınavı yoluyla yerleştirmenin doğru bir şekilde yapılması, ölçme araçlarına alternatif değerlendirme süreçlerinin dâhil edilmesi, her becerinin eş zamanlı geliştiği varsayımından uzak bir yaklaşım ile Türk öğrenci profili düşünülerek belli becerilerin daha az, belli becerilerin daha fazla vurgulandığı modüller oluşturulması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Modüler eğitim programı, yabancı dil eğitimi, yükseköğretim, İngilizce dil eğitimi, hazırlık programları.

Abstract

This paper examines Modular EFL Curriculum implemented at Hacettepe University with respect to planning, implementation, and assessment processes and provides solutions for problems. The study adopted both quantitative and qualitative methods of research and used five main data sources: program document, material and test developers constructing the curriculum; instructors implementing the curriculum in class; students; and students' formative assessment grades and proficiency exam results. The quantitative data were analyzed through descriptive statistics, and the qualitative data were interpreted by using thematic coding. The general results revealed that the strengths of the program were its being flexible, dynamic, gradual, process and product-oriented and its minimizing effect on the student dropouts. To make it more efficient, students should be placed in modules through an appropriate placement test which is consistent with the contents of the modules, alternative procedures should be included in the assessment processes, and the modules should be constructed considering Turkish students' profile and thus emphasize certain skills more and certain skills less by disregarding the assumption that all skills tend to develop concurrently.

Key words: Modular curriculum, foreign language education, higher education, EFL, preparatory programs.

* 8 Mayıs 2014 tarihinde Gaziantep Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara-Türkiye, e-posta: mustafaozturk@hacettepe.edu.tr

Giriş

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de yabancı dilin önemi giderek artmış, yabancı dil eğitimi okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar bütün kademelerde bir zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil bilen nesillere olan ihtiyaca eğitim politikalarında sıkça yer verilmesi, mevcut eğitim programlarının da sürekli değişmesini ve gelişmesini zarurî kılmıştır. Bu bağlamda, zorunlu yabancı dil eğitimi ilkokul ikinci sınıf düzeyine kadar inmiş, özel kurumlar başta olmak üzere pek çok okul öncesi eğitim kurumunda erken yaşlarda uygulanmaya başlanmıştır. Ortaokul ve lise dönemlerinde ise, hazırlık sınıfı gibi yoğun dil eğitimi içeren programlar zamanla kaldırılmış, bunun yerine yabancı dil ders saatlerinin bütün düzeylere dağıtılarak yaygınlaştırılması benimsenmiştir. Fakat geline nokta, öğrencilerin yabancı dil edinimi ne ilköğretim ne de ortaöğretim döneminde tamamlanabilmiş, çoğunlukla üniversite yıllarına bırakılmıştır. Böylece, yeni nesillere yabancı dil edindirme sorumluluğu yükseköğretim kurumlarına yüklenmiştir. Zaman, mekân, teknoloji ve insan kaynakları açısından kısıtlılıklara boğuşan üniversiteler, bir yandan yabancı dil bilen mezunlar yetiştirmeyi hedeflemek, öte yandan bu hedefi en etkili ve en hızlı biçimde gerçekleştirmek için farklı modeller denemek durumunda kalmıştır. Bu sorunu yaşayan kurumlardan biri olarak Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, bütün birimlerinde Modüler Yabancı Dil Eğitimi uygulamaya koymuştur. Bu çalışmada, Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan Modüler İngilizce Dil Eğitim Programı, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiş ve sorunlarla ilgili çözüm yolları önerilmiştir.

Yükseköğretimde Yabancı Dil Eğitimi

Anadili farklı olan insanların konuşabildiği neredeyse tek dil olan İngilizcenin, uluslararası bir iletişim aracı olarak sıkça kullanılması ve dünyadaki teknolojik gelişmelerin ve akademik çalışmaların da ortak dili haline gelmesi, İngilizceye olan rağbeti diğer bütün toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da giderek artırmıştır. Özellikle akademik çalışmalarda İngilizce bilmenin fark yaratması, küreselleşme neticesinde yaygınlaşan öğrenci ve eğitimci hareketliliği ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrenci kabul oranlarını artırması, yükseköğretimde sistematik bir İngilizce eğitimi kaçınılmaz kılmıştır. Türkiye'nin önde gelen bazı devlet üniversitelerinin yanı sıra, vakıf üniversitelerinin neredeyse tamamı eğitim dili olarak İngilizceyi benimsemiş, devlet üniversiteleri ise eğitim dili İngilizce olan yeni akademik programlar açmış veya var olan programların eğitim dilini İngilizceye dönüştürmüştür. Bu durumun en büyük yansıması, şüphesiz söz konusu yükseköğretim kurumları bünyesinde yürütülen İngilizce hazırlık programları üzerinde olmuştur.

Ülkemizde, yükseköğretim kurumlarının İngilizce öğretimine yönelik yapılan program inceleme ve değerlendirme çalışmalarının (Coşkun, 2013; Gerede, 2005; Gökdemir, 2010; Karakuş, 2013; Karataş ve Fer, 2009; Kırkgöz, 2009; Örs, 2006; Özkanal ve Hakan, 2010; Öztürk, 2012, 2013; Tunç, 2010) birleştiği ortak nokta, daha etkili ve verimli bir dil eğitim programına duyulan gereksinim olmuştur.

Gökdemir (2005), Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi ve Haliç Üniversitesi bünyesindeki hazırlık programlarında dil eğitimi alan öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, dil öğreniminde karşılaşılan sorunları saptamayı ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, programların salt bilgi aktarımından çok hedef dili kullanmaya yönelik etkinliklerle düzenlenmesi, öğrencilerin gereksinimlerinin ve sorunlarının dikkate alınması, öğrenci katılımının artırılması için gerekli önlemlerin alınması gibi bir dizi öneride bulunmuştur.

Gerede (2005) Anadolu Üniversitesi'nin hazırlık programını değerlendirmiş, öğrencilerin alanlarına ilişkin dil ihtiyaçlarının programda karşılanamadığı sonucuna varmıştır. Örs (2006) Gaziantep Üniversitesi'nde yürütülen hazırlık programını değerlendirirken, programda mesleki ve teknik İngilizceye gereken ağırlığın verilmemesini önemli bir eksiklik olarak ortaya koymuştur. Karataş ve Fer (2009) Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yürütülen hazırlık programının, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına ve iş hayatına yönelik İngilizce bilgi ve becerileri kazandırmada eksik

olduğunu ifade etmişlerdir. Kırkgöz (2009) Çukurova Üniversitesi'nde yapmış olduğu ihtiyaç analizi çalışmasında hazırlık programında yürütülen eğitim ile eğitim dili İngilizce olan akademik programların beklediği koşullar arasında önemli bir kopukluk olduğunu belirtmiştir. Özkanal ve Hakan (2010) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin hazırlık programını değerlendirmiş, öğrencilerin genel olarak programdan memnun olduklarını, ancak özellikle akademik İngilizceye yönelik ihtiyaçlarının program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulmasını vurgulamışlardır. Tunç (2010) Ankara Üniversitesi'nin hazırlık programını öğrenci ve öğretim elemanlarının bakış açılarıyla değerlendirmiş, programın amacına kısmen ulaştığını, programın daha etkili olabilmesi için fiziki koşulların, içeriğin, kaynakların ve değerlendirme boyutlarının iyileştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Öztürk (2012) Hacettepe Üniversitesi hazırlık programına devam eden farklı akademik programlarda kayıtlı öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını ve programdan beklentilerini saptamak amacıyla bir ihtiyaç analizi çalışması yürütmüş, çalışma sonunda programın beceri-odaklı olarak yürütülmesini, öğrencilerin kayıtlı olduğu akademik programlar dikkate alınarak içerik-tabanlı bir düzenleme yapılmasını önermiştir. Başka bir çalışmasında Öztürk (2013), Hacettepe Üniversitesi hazırlık programı bünyesinde yürütülen akademik amaçlı İngilizce programını CIPP modelini kullanarak değerlendirmiş, programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada ve akademik programlara hazırlamada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Özellikle, dil bilgisi öğretimine fazla ağırlık verilmesinin ve konuşma becerisine yeterli zaman ayrılmamış olmasının programın en önemli noksanlığı olduğu ifade edilmiştir. İnal (2014) Çankaya Üniversitesi hazırlık programını öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş, öğretim elemanlarının fiziki koşulların yetersizliğine dikkat çektiğini, öğrencilerin genel olarak programdan memnun olduklarını, ancak programın kazanımlarının ve içeriğinin öğrencilerin akademik alanlarıyla ilişkilendirilmesi konusunda yetersizlikler olduğunu vurgulamıştır.

Modüler Eğitim Programları

Eğitim sistemlerinin en temel üç ögesinden biri olan eğitim programlarının (Gözütok, 2003) zamanla aşınması (Hjalmarson, 2008); bilimsel, teknolojik, ekonomik ve politik gelişmeler doğrultusunda devamlı olarak değişmesi (Akyüz, 2006; Kelly, 2009) ve toplumsal ihtiyaçlara göre şekil alması (Henson, 2006) kaçınılmazdır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim uygulamalarının daha karmaşık bir nitelik kazanmasına yol açmış, eğitim programlarının daha etkili ve verimli biçimde tasarlanıp uygulanmasını gerekli kılmıştır (Alkan, 1989). Bu gereksinimden ortaya çıkmış olan modüler eğitim programları, toplumların eğitim sistemlerini yeniden yapılandırırken ele aldığı, ilerlemecilik akımını yansıtan bir eğitim organizasyon yapısı olarak görülmektedir (Özkan, 2005).

Eğitim programlarının modüler yaklaşımla tasarlanması, “öğrenme-öğretme etkinliklerinin, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir” (Alkan, 1989, s. 15). Bu düzenlemede, her bir modül, ayrı bir öğrenme birimi olarak tanımlanmış (Özkan, 2005), “başlangıcı ve sonu olan, bireysel öğretimi esas alan, kendi içinde bütünlük gösteren, sistematik bir çerçeve” (Fer, 2000, s. 21) dahilinde oluşturulmuştur.

Modüler eğitim programları, yeterliğe dayalı olması, öğrenci merkeziliği benimsemesi, bireysel öğrenmeyi mümkün kılması ve bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi açısından güçlü bir yaklaşım olarak görülebilir. En önemli özelliği olan esneklik sayesinde, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda (Kayı, 2008; Özkan, 2005), bireylerin kendi öğrenme hızı ve zamanına göre ilerlemesine (Boud, 1989; Gömleksiz, 2002) ve öğrenme içeriğini ve yöntemini seçmesine (Alkan, 1989) olanak sağlar.

1960'lardan sonra, ülkemizde öğretmen yetiştirme ve yaygın eğitim alanlarında kullanılmaya başlanmış olan modüler programlar (Özkan, 2005), günümüzde mesleki ve teknik eğitim alanında nispeten daha yaygın kullanılan bir model olarak yer almıştır. Modüler programların mesleki ve

teknik eğitimdeki işlevi, özellikle iş gücü eğitimi hızlandırma, iş başında eğitim ve kendi kendine eğitim imkânı verme, sistemi yaygınlaştırma, iş-istihdam arası ilişkileri güçlendirme, kalite ve standart yükseltme boyutlarına yönelik olmuştur (Alkan ve Teker, 1992).

Yapılan alan yazın taramasında, modüler eğitim programlarının incelendiği veya değerlendirildiği eğitim araştırmalarının ve tezlerin çoğunun (Adıgüzel ve Berk, 2009; Cengizhan, 2008; Gömleksiz ve Erten, 2010; Sönmez, 2008; Uçar ve Özerbaş, 2013; Uyangör, Şahan ve Tanrıverdi, 2009) mesleki ve teknik eğitim alanına ilişkin olduğu görülmektedir. Söz konusu program değerlendirme çalışmaları kimi zaman öğrenci görüşüne dayalı olarak (Gömleksiz ve Erten, 2010), kimi zamansa öğretmen görüşüne dayalı olarak (Adıgüzel ve Berk, 2009; Uçar ve Özerbaş, 2013; Uyangör ve diğ., 2009) gerçekleştirilmiştir.

Modüler eğitim programları, mesleki ve teknik eğitimin yanı sıra, son yıllarda, yabancı dil eğitiminde de öne çıkarak ülkemizin birçok yükseköğretim kurumunda uygulamaya konulan bir model olmuştur (AÜHO, 2014; BÜYDY, 2014; DEÜYDY, 2014; GÜYDY, 2014; İEÜYDY, 2014; İSZÜDO, 2014; TEDÜ-İDO, 2014; TOBB ETÜ-YDB, 2014; YÜYDY, 2014). Dubin ve Olshstein (1986), modüler tasarım yönteminin, dil eğitimi programlarının tasarlanmasında kullanılan yaygın yöntemlerden biri olduğunu ileri sürmüştür. Nation ve Macalister (2010), modüler tasarımda, içeriğin modüllere bölünmesi konusunda iki farklı yol izlenebileceğini belirtmiştir: (1) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için farklı modüllerin oluşturulduğu beceri odaklı bir düzenleme; (2) farklı ihtiyaçlar için dilin farklı alanlarındaki kullanım durumlarının yansıtıldığı dilsel işlev odaklı bir düzenleme.

Ülkemizde, vakıf üniversitelerinde ve özel dil okullarında bir süredir uygulanmakta olan modüler dil eğitim programları devlet üniversitelerinde son zamanlarda benimsenmeye başladığı için, alan yazında yabancı dil eğitimi uygulamalarının irdelendiği çalışmalardan sadece birkaçı modüler eğitim programlarına yönelik olacak şekilde yürütülmüştür. Bunlardan ilkinde Gömleksiz (2002) Fırat Üniversitesi'nde uygulanan modüler İngilizce öğretim yaklaşımını öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş, katılımcıların modüler öğretimi geleneksel yöntemden daha etkili bulduğunu ortaya koymuş ve modüler yaklaşımın diğer alanlarda da yaygınlaştırılmasını önermiştir. Karakuş (2013) bir devlet üniversitesinde uygulanmakta olan modüler hazırlık programının ölçme ve değerlendirme boyutunu öğretim elemanlarının görüşlerini alarak irdelemiş, modüler sistemin bel kemiği olarak tanımlanan ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının titizlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir çalışma ise Coşkun'a (2013) aittir. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde modüler yöntemle uygulanan genel İngilizce programını öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini alarak değerlendirmiş, sıkça sistemin yarattığı güçlük ve dezavantajların altını çizerek daha kolay yönetilebilir ve uygulanabilir sistemler geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Bütün bu çalışmaların ortaya koyduğu bulgular, yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi sorununun güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Ancak yapılan alan yazın taramasında görüldüğü gibi, modüler yabancı dil eğitim programlarına ilişkin yürütülen bilimsel çalışmalar hem sayıca hem de kapsam ve veri kaynağı açısından sınırlı kalmaktadır. Mevcut çalışmada, veri kaynağı olarak sadece öğretim elemanı görüşüne ya da sadece öğrenci görüşüne başvurmak yerine, her iki paydaştan da veri toplama yoluna gidilmiştir. Ayrıca bunlara sınırlı kalınmayıp, programın etkisinin daha somut olarak görülebileceği bir boyut olan öğrenci başarı düzeyi de veri setine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışma modüler dil eğitim programları konusunda birden çok boyutu dikkate alan kapsamlı bir değerlendirme olmuştur.

Çalışmanın üç ana hedefi söz konusudur: (a) Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan Modüler İngilizce Dil Eğitim Programını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından incelemek; (b) programın bu süreçlerine ilişkin karşılaşılan sorunlara çözüm yolları önermek; (c) modüler program uygulamakta olan ya da uygulamayı planlayan diğer yükseköğretim kurumlarının faydalanabileceği bir değerlendirme sunabilmek. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır: Programın amaçları ve arkasındaki temel gerekçe nasıl tanımlanmıştır? Programın

planlama süreci nasıl yürütülmüştür? Programın genel yapısı ve bileşenleri nelerdir? Uygulamada yaşanan sorunlar nelerdir? Program öğrenciler ve öğretim elemanları üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır? Programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nedir? Programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırmanın türü, karma yöntemli bir durum çalışmasıdır. Çalışmada, güncel bir olgu, kendi ortamında (Yin, 2003), birden fazla veri kaynağı kullanılarak (Creswell, 2007) incelenmiş; veriler, nitel ve nicel araştırma tekniklerini, yöntemlerini, yaklaşımlarını birleştirerek toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır (Creswell, 2006; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu yönüyle çalışma, araştırma problemlerinin derinlemesine ve genişlemesine tartışılmasını mümkün kılmıştır.

Çalışmada karma yöntem kullanılmasının gerekçesi, özellikle eğitim programı değerlendirme süreçlerinde sıkça kullanılan (Rallis ve Rossman, 2003), araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemlerin yer aldığı ve böylece kapsamın genişletildiği “genişletme” ilkesine dayanmaktadır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Öte yandan, nicel ve nitel veri toplama süreçleri yaklaşık aynı zamanlarda yürütüldüğü ve araştırma soruları bakımından aynı öneme sahip olduğu için, bu çalışmanın tasarımı “karma eşzamanlı eşit statülü” (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) veya “eşzamanlı dönüşümsel” (Creswell, 2003) tasarım olarak tanımlanmıştır.

Araştırma için beş temel veri kaynağı esas alınmıştır: (a) yazılı program yönergesi; (b) programı oluşturan materyal ve sınav geliştirme birimi sorumluları, (c) programın uygulayıcıları olarak öğretim elemanları, (d) öğrenciler ve (e) öğrencilerin yabancı dil gelişimini yansıtan yıl içi sınav notları ve yılsonu yeterlik puanları.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Birimi'nde yabancı dil eğitimi alan öğrenciler ile bu kurumda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır; örneklemi ise belirtilen kurumdaki 5 materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlusu, 5 öğretim elemanı ve 1530 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada birden çok örnekleme tekniğine yer verildiği ve çalışmanın farklı aşamalarında farklı örnekleme stratejilerinden faydalandığı için çok düzeyli karma yöntem örnekleme kullanılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2003; Teddlie ve Yu, 2007). Bu bağlamda, katılımcı gruplar üç farklı yöntem ile seçilmiştir: (1) Öğretim elemanlarının seçiminde, uygunluk örnekleme yöntemi ile kolay ulaşılabilecek çalışmaya katılmaya gönüllü öğretim elemanları tercih edilmiştir. (2) Materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlularının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi ile mevcut programın yapılandırılmasında yalnızca aktif rol almış kişiler çalışmaya dâhil edilmiştir. (3) Öğrencilerin seçiminde ise sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öğrencilerin öğrenci numaralarına göre sıralandığı öğrenci kayıt sistemindeki listeden her 4. öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece öğrenci evreninin dörtte birinin temsil edildiği bir katılımcı grubu elde edilmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında birden çok araç kullanılmıştır: (1) Programın amaçlarının, yapısının ve bileşenlerinin yazılı olarak tanıtıldığı program yönergesi. (2) Program boyunca öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan ölçme araçları. (3) Program sonunda öğretim elemanları ile materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlularının katıldığı bireysel görüşmeler. (4) Programın 8. ve 17. haftalarında öğrencilere uygulanan memnuniyet anketleri.

Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan ölçme araçları, uygulanan programa paralel bir şekilde sınav geliştirme birimi tarafından özgün olarak hazırlanan izleme testleri, düzey bitirme testleri ve yeterlik sınavlarından oluşmaktadır.

Öğretim elemanları ile materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlularının program hakkındaki görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşmelerde kullanılan sorular, çalışmanın araştırma soruları temel alınarak hazırlanmış, programın planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini irdeleyen, katılımcıların programla ilgili güçlü ve geliştirilmesi gereken boyutları hakkında görüş bildirebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır.

Programın öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeyi hedefleyen memnuniyet anketi, 2009 yılında eğitim programları ve öğretimi alanında doktoralı, kurumda görev yapan bir öğretim elemanı tarafından geliştirilmiş ve o zamandan beri her yıl uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği birçok kez test edilmiş bir ankettir. 33 maddeden oluşan Likert tipindeki bu ölçek, 4 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin mevcut çalışmadaki *Cronbach's Alpha* katsayıları ilk uygulamada .93, ikinci uygulamada .92 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Çalışmanın nicel verileri PASW SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiş, sonuçlar aritmetik ortalamalar ve yüzdelik dilimler dikkate alınarak betimsel istatistik yöntemi ile yorumlanmıştır. Nitel veriler ise tematik kodlama yöntemi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde dört aşama izlenmiştir: (a) verilerin kodlanması; (b) kodların bir araya getirilmesi ve incelenmesi ile temaların belirlenmesi; (c) verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması; (d) bulguların araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çözümleme sonucunda şu temalar ortaya çıkmıştır: programın gerekliliği; programın farkı ve getirdiği yenilikler; öğrenci ihtiyaçları, çıktı ve hedefler, planlama kaynaklı aksaklıklar; uygulama kaynaklı aksaklıklar; hizmet-içi eğitim; pilot çalışma ve kurumsal yönetim.

Bulgular

Çalışmada edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri esas alınarak tartışılmıştır.

Programın Amaçları ve Gerekçesi

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen Modüler İngilizce Dil Eğitim Programının amaçları, "öğrencilere akademik çalışmalarını yürütmeye ve şekillendirmede ihtiyaç duyacakları yabancı dil bilgi ve becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) edinebilmeleri için uygun koşulları sağlamak" şeklinde tanımlanmıştır (HÜYDY, 2013). Bu genel amacın yanı sıra, program yönergesinde şu alt hedeflere de yer verilmiştir: (1) Öğrencilere programı tamamladıktan sonra da dil öğrenimlerini devam ettirebilmeleri için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmak; (2) İngilizcenin iletişim aracı olarak kullanıldığı farklı çevrelerde (iş, sosyal) kendilerini ifade edebilmeleri ve bilgi alışverişinde bulunabilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmak; (3) İngilizceyi akademik bilgiye ulaşmada ve bilgiyi iletmede bir araç olarak kullanabilme konusunda yeterlik kazandırmak; (4) Dil öğrenimine yönelik çalışmalarını düzenleyebilmek için gerekli olan çalışma becerilerini kazanmada rehberlik etmek (HÜYDY, 2013).

Programı oluşturan materyal ve sınav geliştirme birimi sorumluları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yorumlandığında, programın arkasındaki temel gerekçe, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, içerdiği modüller arası geçişi ve parçalardan adım adım bütünsel dil gelişimine gidişi mümkün kılan, her düzeydeki öğrenciye hitap edecek, esnek ve dinamik bir eğitim programı sunabilmek şeklinde ifade edilmiştir. Geleneksel sistemin uygulandığı yıllık programın, öğrencilerde aşırı bilgi yoğunluğu oluşturduğu, öğrencilerin tamamının ihtiyaçlarına cevap veremediği, özellikle belli sosyal grupların programa katılımını engellediği, yıl içindeki öğrenci kaybını ve devamsızlık oranlarını artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, programa başlangıç düzeyinde giriş

yapan bir öğrencinin yıl boyunca sürdürdüğü çalışmalara rağmen, yabancı dil seviyesini istendik düzeye getiremediği; programa ileri düzeyde giriş yapan bir öğrencinin ise programı daha erken tamamlayabilecek iken sistemin izin vermemesinden dolayı yıl veya dönem kaybına uğradığı ileri sürülmüştür. Bu gerekçelerden yola çıkarak modüler program uygulamaya konulmuştur.

Programın Planlama Süreci

Programın planlama sürecine değerlendirme yapılabilmesi için, hem öğretim elemanlarından hem de program geliştirme birimi sorumlularından görüşler alınmıştır. Programın planlama sürecinin, bütün paydaşlarca (özellikle öğretim elemanları) etraflıca tartışılmasına fırsat vermeden, idari mercilerce 'tepeden inme' yaklaşımı ile yürütüldüğü; düzenlemenin sindirilmesi için zaman tanınmadığı; herhangi bir pilot çalışma veya hizmet-içi eğitim yürütmeden ivedi bir şekilde uygulamaya konulduğu öğretim elemanlarınca vurgulanmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının beşi de planlama sürecinin sağlıklı yürütülemediğini ileri sürmüştür. Program geliştirme birimi sorumluları ise programın gerekliliğine inandıklarını ancak kendilerine planlama için yeterli zaman tanınmadığını ifade etmişlerdir. Örnek olarak, programın bilgisayar destekli öğretim kısmı için kendilerince herhangi bir hazırlık yapılamadığını, uygulanan programdan bağımsız bir paket program satın alındığını ve bu paket programdaki modüllerin mevcut programdaki modüllerle eş zamanlı ilerlemesine yönelik bir planlama dahi yapılamadığını vurgulamışlardır.

Programın Yapısı ve Bileşenleri

Programın yapısının ve bileşenlerinin saptanması aşamasında, program geliştirme birimi sorumluları ile yapılan görüşmelerden ve program yönergesindeki yazılı ifadelerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, program, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Sınıflandırması temel alınarak düzenlenmiş, birbirini takip eden, her biri belli bir dil düzeyini temsil eden 6 modülden oluşturulmuştur. Programa giriş hazırlık eğitimi alacak her öğrencinin tabi tutulduğu Düzey Belirleme süreci ile başlar. Bu süreçte, öğrenciler, kayıtlı bulundukları akademik programın ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak, düzeylerine en uygun modüllere yerleştirilirler. Yıllık programda 28 hafta süren ders dönemi, 32 haftaya çıkarılmış, 4 çeyreğe bölünmüştür. Her çeyrek 8 haftadan oluşmaktadır. Gerekli başarı ve devam koşullarını yerine getiren öğrencilerin, her çeyrekte bir modül tamamlaması beklenir. 8 haftalık bir modülün bileşenleri 192 saatlik öğretim, 8 saatlik ölçme ve değerlendirme ve 64 saatlik bilgisayar destekli öğretimden oluşur. Bilgisayar destekli öğretim kısmı fiziki imkânlardan yoksun öğrenciler düşünülerek programda zorunlu bir bileşen olarak yer almamaktadır. Ancak programın gerektiği çevirim içi/dışı ders saati koşulunu tamamlayan öğrencilerin yeterlik sınav sonuçlarına artı puan olarak yansıtılması planlanmıştır.

Öğrencilerin bir sonraki modüle devam edip edemeyeceği, çeyrek boyunca uygulanan izleme testleri, derse devam ve katılım ile modül sonunda uygulanan DBS (Düzey Bitirme Sınavı) dikkate alınarak değerlendirilir. İzleme testleri ve DBS içerikleri, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dinlerken not alma, akademik yazma, kelime bilgisi ve dil kullanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanır. Öğrencilere, her modülün 3. ve 6. haftalarında 40 puanlık izleme testleri, 8. hafta sonunda ise 100 puanlık DBS uygulanır. Bu puanlara 20 puanlık öğretim elemanı kanaati de eklenerek, öğrencinin modülü tamamlaması 200 puan üzerinden değerlendirilir. Öğrencinin kayıtlı olduğu akademik programa göre modül sonu başarı koşulu %55 ile %65 arasında değişmektedir. Öğretim dili %100 İngilizce olan bölümler için başarı notu 65; %30 İngilizce olan bölümler için 60; isteğe bağlı İngilizce hazırlık sunan bölümler için 55'tir. İYS (İngilizce Yeterlik Sınavı) öğrencilerin gereken modülleri tamamlayarak bölümlerine geçmeden önce girdikleri sınavdır. İYS'ye girebilmek için, yabancı dili meslek edinecek bölümlerde (Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dil Bilimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık) kayıtlı öğrencilerin tamamlaması gereken son modül C-1 iken, diğer bölümlerde kayıtlı öğrencilerin tamamlaması gereken son modül B-1'dir. Bu öğrenciler istekleri doğrultusunda, B-2 ve üstündeki modülleri de tamamlayabilirler (bkz. Şekil 1 Programın Yapısı).

		Düzey Belirleme				
		A-0	A-1	A-2	B-1	B-2
1. ÇEYREK	1-8 Hafta	A-0	A-1	A-2	B-1	B-2
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		ARA TATIL				
2. ÇEYREK	10-16 Hafta	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		ARA TATIL		IYS	IYS	IYS
				ARA TATIL		
3. ÇEYREK	17-24 Hafta	A-2	B-1	B-1	C-1	C-1
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		ARA TATIL				
4. ÇEYREK	25-32 Hafta	B-1	B-1	B-1	C-1	C-1
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		IYS	IYS	IYS	IYS	IYS

Şekil 1. Programının Yapısı

Programın Uygulama Süreci

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere göre, programın uygulanmasında yaşanan sorunların başında, öğrencilerin bulundukları modüldeki düzeyin gerçek dil seviyelerini yansıtmamasından kaynaklı güçlükler gelmektedir. Bu durumun sebebi olarak, düzey belirleme sınavının içeriği, kapsamı ve uygulama biçimi işaret edilmiştir. Programın başında bütün öğrencilere uygulanan düzey belirleme sınavının sadece okuma becerisi ile dil bilgisi konularını kapsamaması, öğrencilerin diğer dil becerileri (dinleme, konuşma, yazma) açısından uygun düzeye yerleşip yerleşmediği konusunda tam belirleyici olamamıştır. Okuma ve yazma becerileri açısından B1 düzeyinde bulunan bir öğrencinin, dinleme ve konuşma becerileri açısından A2 hatta A1 düzeyde olması uygulamada sıkıntılar yaratmıştır. Mevcut öğrenci profili düşünüldüğünde, modül içi alt becerilerin aynı düzeyde olması ve eş zamanlı ilerlemesi programın uygulanmasını güçleştirmiştir. Ayrıca, programda dört dil becerisi de vurgulanmış, fakat ölçme ve değerlendirme araçlarında konuşma becerisi yer almamıştır. Uygulama sürecine ilişkin diğer bir güçlük ise programın bilgisayar destekli öğretim kısmı ile ilgilidir. Öğretim elemanları bilgisayar destekli öğretim programının, mevcut program ile paralellik göstermediği ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dâhil edilmediği için öğrencilerce yeterince benimsenmediğini ve bu yüzden verimli bir uygulama gerçekleşmediğini ileri sürmüşlerdir. Uygulamaya ilişkin diğer sorunların ise materyallerden, öğrenci profilinden, ders saatlerinin bulunduğu zaman diliminden (sabah erken veya akşam geç saatte olması), ders saatlerinin uzunluğundan (90 dakika yapılan blok dersler) kaynakladığı belirtilmiştir. Son olarak, farklı hedef dil gruplarının farklı ihtiyaçları olmasının programı uygulamada öğretim elemanına büyük güçlük yaşattığı vurgulanmıştır.

Programın Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarından elde edilen bulgularda, programın öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu, fakat öğrencilerin memnuniyet düzeyinin kayıtlı bulundukları akademik programlara göre farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.

Programın 8. haftasında uygulanan anketlerin sonuçlarına göre, öğrencilerin sırasıyla değerlendirme ($M=3.06$); öğretim ($M=2.88$); program ($M=2.75$) ve materyal ($M=2.64$) boyutlarından hoşnut olduğu görülmüştür. Programın 17. haftasında uygulanan anketlerin sonuçları da, daha düşük ortalamalarla da olsa, benzer bir tablo ortaya koymuştur (sırasıyla $M=2.93$; $M=2.76$; $M=2.60$; $M=2.56$). Her iki bulgu da öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini programın diğer bileşenlerine göre daha olumlu bulduğunu işaret etmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1

Genel Öğrenci Memnuniyeti

	Program		Materyal		Öğretim		Ölçme		N
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	
8. Hafta	2,75	0,62	2,64	0,64	2,88	0,67	3,06	0,57	1530
17. Hafta	2,60	0,61	2,56	0,64	2,76	0,68	2,93	0,61	1525

Tablo 2'ye bakıldığında, betimsel istatistik sonuçlarına göre, öğrenci memnuniyetinin, öğrencilerin kayıtlı olduğu akademik programlara göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Örneğin, yabancı dili meslek edinecek bölümlerde okuyacak öğrencilerin programdan memnuniyetinin, eğitim dili %100 veya %30 olan bölümlerde okuyacak öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu iki grup kendi içinde karşılaştırıldığında, eğitim dili %30 olan bölümlerde okuyacak öğrencilerin, %100 olan bölümlerde okuyacak öğrencilere göre, programı nispeten daha olumlu buldukları da görülmektedir.

Tablo 2

Akademik Programlara Göre Öğrenci Memnuniyeti

	8. Hafta (Ort.)				17. Hafta (Ort.)			
	Program	Materyal	Öğretim	Ölçme	Program	Materyal	Öğretim	Ölçme
Filoloji	2,98	2,73	3,04	3,24	2,95	2,73	2,90	3,12
%100 İngilizce	2,69	2,60	2,79	3,02	2,52	2,49	2,69	2,87
%30 İngilizce	2,76	2,67	2,96	3,08	2,62	2,60	2,79	2,96

Filoloji = Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dil Bilimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık

Anket sonuçları madde bazında incelenip, en yüksek aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, modüllerdeki sınav sayısının yeterli olduğu ($M=3,30$; $3,09$); modüllerdeki sınavların sınıfta işlenenlere paralel olduğu ($M=3,23$; $3,02$); sınıfta yapılan etkinliklerin derse aktif olarak katılımı gerektirdiği ($M=3,01$; $2,83$); programın öğrencilerin öğrenme hızına ve düzeyine uygun olduğu ($M=3,01$; $2,84$); modüllerdeki sınavların öğrencilerin eksikliklerini belirlemeye yardımcı olduğu ($M=3,00$; $2,94$) görülmüştür. Öte yandan, en düşük aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kullanılan ders kitapları ve materyallerin, konuşma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlamadığı ($M=2,38$; $2,29$) ve programın genel olarak konuşma becerisini yeterince geliştirmediği ($M=2,50$; $2,28$) saptanmıştır (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Madde Bazında Öğrenci Memnuniyeti

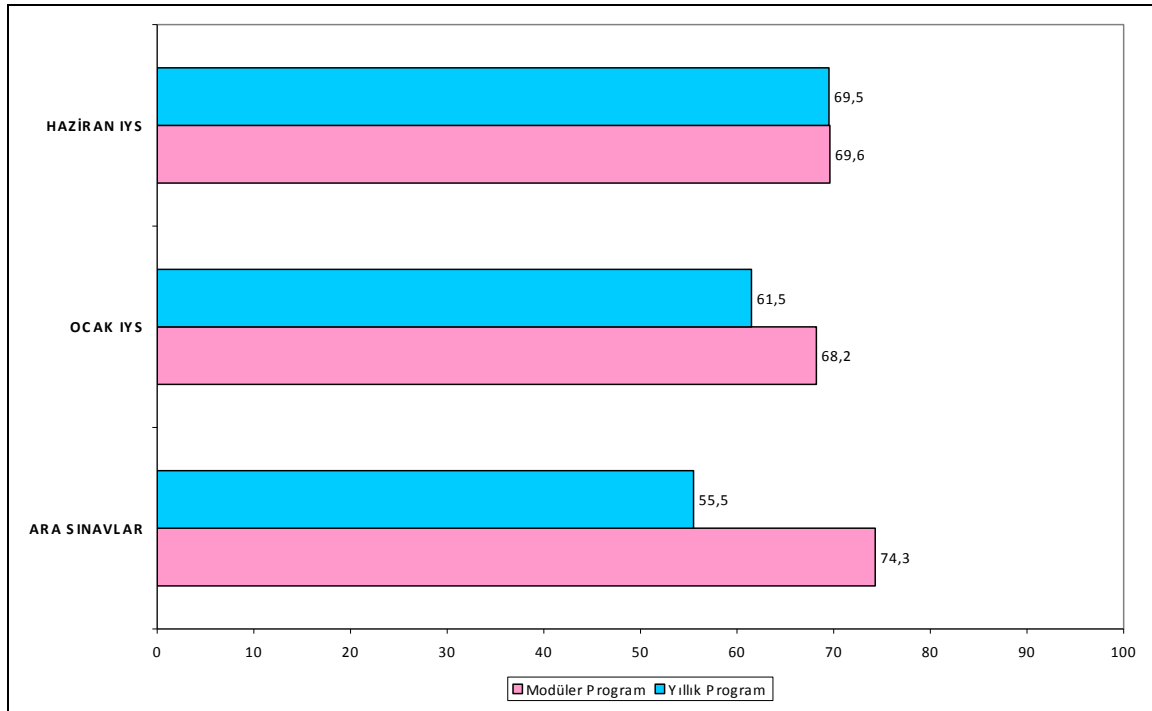
	8. Hafta		17. Hafta	
	Ort.	SS	Ort.	SS
Program öğrenme hızıma ve düzeyime uygundur.	3,01	0,75	2,84	0,76
Program, beni bölümde yürüteceğim çalışmalara hazırlamaktadır.	2,67	0,90	2,49	0,86
Program sayesinde dinleme becerilerim yeterince gelişiyor.	2,73	0,84	2,60	0,82
Program sayesinde okuma becerilerim yeterince gelişiyor.	2,87	0,79	2,78	0,79
Program sayesinde yazma becerilerim yeterince gelişiyor.	2,78	0,85	2,71	0,84
Program sayesinde konusma becerilerim yeterince gelişiyor.	2,50	0,89	2,28	0,93
Program sonunda dil öğrenme ile ilgili hedeflerime ulaşacağım.	2,65	0,84	2,46	0,87
Kullanılan ders kitapları ve diğer materyaller, dil öğrenme konusunda beni motive etmektedir.	2,55	0,87	2,47	0,87
Kullanılan ders kitapları ve diğer materyaller, eksiklerimi tamamlamada yardımcı olmaktadır.	2,71	0,80	2,61	0,80
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, dinleme becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,67	0,80	2,59	0,83
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, okuma becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,83	0,77	2,75	0,78
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, yazma becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,70	0,84	2,63	0,83
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, konusma becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,38	0,88	2,29	0,91
Sınıfta yapılan etkinlikler ihtiyaçlarıma yöneliktir.	2,76	0,83	2,68	0,84
Sınıfta yapılan etkinlikler derse aktif olarak katılmamı gerektirir.	3,01	0,80	2,83	0,81
Verilen ödevler, sınıf dışındaki çalışmalarımı yönlendirmede bana yardımcı olur.	2,86	0,88	2,76	0,87
Modül içi sınavlar, sınıfta işlediklerimize paraleldir.	3,23	0,82	3,02	0,86
Modül içi sınavlar, eksiklerimi belirlememde yardımcı olmaktadır.	3,00	0,83	2,94	0,83
Modül içi sınavların sayısı yeterlidir.	3,30	0,88	3,09	0,89
Modül içi sınavlar, yeterlik sınavı için çalışmalarımı planlamamda yol göstericidir.	2,99	0,83	2,84	0,85
Ölçme ve değerlendirme ölçütleri açık ve nettir.	2,99	0,85	2,93	0,86
Sınavlar ve yapılan değerlendirmeler başarıyı doğru ölçmektedir.	2,84	0,85	2,74	0,86

Programın Öğretim Elemanları Üzerindeki Etkisi

Program, öğretim elemanları üzerinde başta olumsuz bir etki bıraksa da zamanla kabullenilmiş ve desteklenmiştir. Programda öğrenmenin aşamalı olarak gerçekleşmesi, modüller sayesinde öğrencilerin hedeflerinden kopmaması, öğrenme ve dil becerilerini geliştirme ihtiyacı ve isteğinin dönem sonuna ertelenmemesi, öğrencilerin sürekli ‘tetikte’ oluşu, derse devam ve katılım oranlarının artışı öğretim elemanlarının üzerinde durduğu olumlu etkiler olarak kaydedilmiştir. Öte yandan, programın, ‘tepeden inme’ yaklaşımı ile dikte edilmesi; tanıtımının 2,5 saatlik bir toplantı ile sınırlandırılması; hizmet-içi eğitim desteğinin yetersiz olması; ders programlarının sıkça değişmesi; her çeyrek farklı bir modülde farklı bir öğrenci grubuyla ders yapıldığı için öğrencilerle sağlıklı bir bağ kurulamaması öğretim elemanları üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur.

Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, mevcut öğrenci grubu ile yıllık programın uygulandığı bir önceki yılda eğitim almış öğrenci grubunun yıl içi sınav notları ve yılsonu yeterlik puanları karşılaştırılarak betimsel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yıl içi notları, ara sınavlardan, düzey bitirime sınavlarından, izleme testlerinden ve haberli/habersiz anlık sınamalardan elde edilen notların toplamıdır. Yılsonu yeterlik puanları ise Haziran ve Ocak aylarında uygulanan İYS (İngilizce Yeterlik Sınavı) sonuçlarından elde edilen puanları ifade etmektedir. Betimsel incelemeler sonucunda, modüler programın öğrencilerin yıl içi başarı oranlarında ve Ocak İYS başarı oranlarında bir artış yarattığı, fakat Haziran İYS başarı oranlarında herhangi bir fark yaratmadığı gözlenmiştir. Yıllık program takip eden öğrencilerin ara sınav not ortalaması 55,5 iken, modüler program takip eden öğrencilerin ara sınav not ortalaması 74,3 olmuştur. Öte yandan, iki grubun Ocak İYS not ortalamalarındaki fark 6,7 iken, Haziran İYS not ortalamalarındaki fark 0,1 olmuştur. (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Tartışma

Yükseköğretimde yabancı dil eğitimi konusunda daha önce yürütülen araştırmalarda ve program değerlendirme çalışmalarında, öğrencilerin hedef dile ilişkin ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanamadığı sık sık ortaya konmuş olsa da (Gerede, 2005; Gökdemir, 2005; Karataş ver Fer, 2009; Örs, 2006; Özkanal ve Hakan, 2010; Öztürk, 2012, 2013; Tunç, 2010); mevcut çalışma, uygulanmakta olan programın, öğrencilerin gereksinimlerini yeterince dikkate aldığını ve öğrenci memnuniyetini büyük ölçüde sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmada yapılan incelemeler, modüler programa geçişin arkasında öğrenci-merkezli bir yaklaşım olduğunu ve farklı öğrenci gruplarının programdan ihtiyaçlarına göre faydalanabilmelerini sağlamak gibi geçerli bir gerekçe olduğunu göstermiştir. Boud'un (1989) üzerinde durduğu gibi, bireyin modülleri kendi öğrenme hızına göre takip edebildiği, başarılı olduğu oranda başka modüllere geçebildiği, yetersiz kaldığı noktada aynı modülleri tekrar edebildiği, başarısız olduğu ölçme araçlarına benzer ölçme araçlarıyla etkileşiminin tekrar sağlanabildiği bir program sunulması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci memnuniyetine ilişkin bulguların ortaya koyduğu kadarıyla, bu koşulun mevcut modüler programda

sağlanabilmiş olması önemli bir boyuttur. Ancak bu sonuç öğrencilerin kayıtlı olduğu akademik programlara göre irdelendiğinde görülmüştür ki, eğitim dili %30 olan bölümlerde kayıtlı öğrenciler, %100 olan bölümlerde kayıtlı öğrencilere göre, programı nispeten daha olumlu bulmuşlardır. Bu durumun sebebi, bu iki öğrenci grubundan beklenen çıkış düzeylerindeki farklılık ile açıklanabilir. Eğitim dili %100 olan bölümlerde kayıtlı öğrenciler programı %65’lik bir başarı sağlayarak tamamlayabilirken, eğitim dili %30 olan bölümlerde kayıtlı öğrencilerin %60’lık bir başarı elde etmeleri yeterlidir. Başarma olgusunun, öğrenci üzerinde yaratabileceği kaygı ve stres düşünüldüğünde geçme notu daha düşük olan grubun programa karşı daha olumlu tutum beslemesi anlaşılabilir.

Ertürk’e (1991) göre, öğrencinin programla etkileşiminden doyum sağlaması, uygulanan programın öğrenci düzeyine uygun olmasıyla ilgilidir. Çalışmanın öğrenci görüşlerine ilişkin bulgularında, programın hızının ve düzeyinin uygun bulunduğu görülmüştür; ancak öğretim elemanları, öğrencilerin bulundukları modüldeki düzeyin çoğu zaman gerçek dil seviyelerini yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bu noktada, düzey belirleme sınavlarının, öğrencileri uygun modüllere yerleştirme konusundaki işlevselliği ve bu süreçlerin titiz bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Karakuş’un (2013) da belirttiği gibi ölçme değerlendirme araçları “modüler sistemin bel kemiği” olarak görülmektedir (s. 20). Öğrenci başarısına ilişkin yapılan betimsel incelemeler, modüler programın öğrencilerin modül içi başarı oranlarında ve dönem sonu başarı oranlarında belli bir artış yarattığını, ancak yıl sonu başarı oranlarında herhangi bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgudan çıkarılabilecek sonuç, modüler programın süreç odaklı biçimlendirici değerlendirmede daha etkili olduğudur.

Ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin diğer bulgulara bakıldığında, değerlendirme süreçlerinde sadece izleme testleri ve düzey bitirme testlerinin yer alması, alternatif ölçme araçlarına yer verilmemesi, özellikle de konuşma becerisinin yeterince vurgulanmamış olması, üzerinde düşünülmesi gereken önemli hususlardır. Konuşma becerisine gereken önemin verilmemiş olması Öztürk’ün (2013) bulgularıyla paraleldir. Bu noksanlığın giderilebilmesi için, özellikle hedef dilin kullanılmasını teşvik edecek bir ölçme aracı geliştirilip, konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik olarak uygulanmalıdır. Böylece programda, konuşma becerisine gereken ağırlık verilmiş olur. Gökdemir’in (2005) vurguladığı gibi, programın salt bilgi aktarımından çok hedef dili kullanmaya yönelik etkinliklerle düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Genel olarak bakıldığında, uygulamaya konulan programın esnek, dinamik, aşamalı, süreç-sonuç odaklı oluşu ve program devam ederken ortaya çıkan öğrenci devamsızlığını minimuma indirmesi programın en güçlü yanları olarak düşünülebilir. Bu yönleriyle, Gömleksiz’in (2002) bulgularına paralel bir şekilde, modüler programın geleneksel (yıllık) programa göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durum programın öğrenci üzerindeki olumlu etkisinde de açıkça görülmektedir.

Programın planlama boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, modüler programa geçiş sürecinde, yapılan hazırlıklara ve planlamalara yeterince zaman ayırlamadığı ve gerektirdiği kadar özen gösterilemediği görülmektedir. Öncelikle somut bir ihtiyaç analizi uygulanmamış olması, herhangi bir pilot uygulama yapılmadan doğrudan programa geçilmiş olması ve uygulayıcılar için program ile ilgili gereken yönlendirme ve rehberlik etkinliklerinin tasarlanmamış olması, hem programı hazırlayanlar hem de uygulayanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Bu durum, kurumsal bir yenilik olarak modüler programa geçiş sürecinin yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülemediğini işaret etmektedir. Bu konuda, Coşkun (2013) modüler programların kolay yönetilebilir sistemler olmamasını, önemli bir dezavantaj ve güçlük olarak tanımlamıştır.

Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının, araştırmaya ve geliştirmeye yönelik bir faaliyet olarak yürütülmesi gerektiği alan uzmanları tarafından sıkça vurgulanmıştır (Demirel, 2007). Bu süreci, Varış (1983) “süreklilik gösteren operasyonel bir araştırma” (s. 213) şeklinde tanımlamış, Ornstein (1998) ise hedeflenen amaçlara ulaşmada yürütülen bir eylem planı olarak görmüştür. Bu tanımlardan hareketle, tartışma mevcut programı iyileştirmeye yönelik öneriler ile sonlandırılmalıdır.

Süreci en başından ele alırsak, daha demokratik bir yaklaşımla, program hazırlama aşamalarında öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması, öğretim elemanlarının programı daha kolay benimsemesini ve programın ileriki aşamalarında daha işbirlikçi bir yaklaşım sergilemesini sağlayabilir. Böylelikle, programın iyileştirilmesi ve noksanlıkların giderilmesi faaliyetleri daha sağlıklı yürütülebilir. Bunlara ek olarak, hizmet-içi eğitim desteği programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kaçınılmazdır. Programın daha verimli olabilmesi, modüllerle tutarlı bir düzey belirleme sınavı ile yerleştirmenin doğru bir şekilde yapılmasına; ölçme araçlarına alternatif değerlendirme süreçlerinin dâhil edilmesine; her becerinin eş zamanlı geliştiği varsayımından uzak bir yaklaşım ile Türk öğrenci profili düşünülerek belli becerilerin daha az belli becerilerin daha fazla vurgulandığı modüller oluşturulmasına; materyallerde ve ölçme araçlarında konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilmesine bağlıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2006*. (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye’de uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22.
- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı öğretim: Değişik teknolojiler ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- AÜHO [Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu] (2014). *İngilizce Hazırlık Okulu Yönetmeliği*. 15.09.2014 tarihinde <http://prep.atilim.edu.tr/hazirlik-okulu-yonetmeliği> adresinden alınmıştır.
- Boud, D. J. (1989). *Individualized instruction in Higher Education: The international encyclopedia of educational technology*. UK: Wheatons Ltd.
- BÜYDY [Beykent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Eğitim Öğretim ve Sınav Yönergesi*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.beykent.edu.tr/WebProjects/Web/Yabancı.php?CategoryId=1048> adresinden alınmıştır.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 98-116.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish University. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEÜDY [Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Uygulama Esasları*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=5685> adresinden alınmıştır.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Curriculum design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.

- Gerede, D. (2005). *A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University*. Unpublished masters' thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömleksiz, M. N. (2002). An individual approach in English language teaching: an evaluation of modular teaching environment and modular teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2(2), 420-424.
- Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 174-198.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- GÜYDY [Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Genel Bilgiler*. 15.09.2014 tarihinde http://gantep.edu.tr/ab/index.php?bolum_id=4010 adresinden alınmıştır.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning: integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. United States: Waveland Inc.
- Hjalmarson, M. A. (2008). Mathematics curriculum systems: Models for analysis of curricular innovation and development. *Peabody Journal of Education*, 83, 592-610.
- HÜYDY [Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2013). *İngilizce Hazırlık Programı: Amaçlar*. 22.10.2013 tarihinde http://www.ydyo.hacettepe.edu.tr/ing_haz.html adresinden alınmıştır.
- İEÜYDY [İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Öğrenci Kitapçığı İngilizce Hazırlık Programı 2014-2015*. 15.09.2014 tarihinde http://sfl.ieu.edu.tr/docs/2014_2015_Ogrenci_Kitapcigi.pdf adresinden alınmıştır.
- İnal, B. ve Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-98.
- İSZÜDO [İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Diller Okulu] (2014). *Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.izu.edu.tr/tr-TR/yabanci-dil-hazirlik-sinifi-egitim-ogretim-ve-sinav-yonergesi/1089/Page.aspx> adresinden alınmıştır.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karakuş, B. (2013). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan modüler sistemdeki ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 15-22.
- Karataş, H., ve Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Kaykı, İ. E. (2008). *Modüler öğretim yöntemi ve uygulamalı dersler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). London: Sage Publications.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). "A typology of mixed methods research designs". *Qual Quant*. 43, 265-275.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. US: Pearson.
- Örs, M. (2006). *An analysis of the preparatory students' attitudes toward the appropriateness of the preparatory school program at the University of Gaziantep*. Unpublished masters' thesis, Gaziantep University, Gaziantep.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

- Özkanal, Ü. & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 295-305.
- Öztürk, M. (2013). Effectiveness of EAP curriculum for the preparatory students enrolled in language-related departments. In M. Akkuş, U. Ataş, G. Balıkcı, Z. Ölçü, & G. Taner (Eds.), *7th and 8th International METU Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching: Selected Papers* (pp. 145-158). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öztürk, M. (2012). How to sort general English curricula into effective preparatory programs? In Z. Bilgin & B. İnal (Eds.), *Çankaya University Preparatory School 2nd Foreign Language Teaching Symposium: A Proactive Look at English Language Teaching Programs in the Preparatory Schools of Universities* (pp. 29-35). Ankara: Turuncu Digital.
- Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2003). Mixed methods in evaluation context: A pragmatic framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 491-512). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sönmez, M. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). "Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples". *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100.
- TEDÜ-İDO [TED Üniversitesi İngilizce Dil Okulu] (2014). *Program Yapısı ve Çıktıları*. 15.09.2014 tarihinde http://www.tedu.edu.tr/tr-TR/Content/Akademik/Ingilizce_Hazirlik_Okulu.aspx adresinden alınmıştır.
- TOBB ETÜ-YDB [TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü] (2014). *Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Tanıtımı*. 15.09.2014 tarihinde http://www.etu.edu.tr/c/docs/tobb_etu_ydb_brosur.pdf adresinden alınmıştır.
- Tunç, F. (2010). *Ankara Üniversitesi hazırlık okulu programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Uyangör, N., Şahan, H.H. ve Tanrıverdi, M. (2013). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2522-2531.
- Varış, F. (1983). *Program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, London: Sage
- YÜYDY [Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.yalova.edu.tr/yabancidilleryuksekokulu> adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Modular EFL Curriculum in Higher Education: The Case of Hacettepe University

As in all other countries, foreign language education has gained an increasing importance and become a necessity from pre-school to higher education in Turkey. The desire for generations who can speak at least a foreign language has been frequently emphasized in all educational goals and policies, which has consequently obligated the institutions to constantly improve or modify their EFL Curricula. In this context, Turkish higher education institutions facing constraints related to time, space, technology, and human resources aim to have graduates with a high level English proficiency and try different models in order to achieve this aim more efficiently. As one of those institutions, Hacettepe University School of Foreign Languages started to implement Modular EFL Curriculum in its preparatory program.

This study examined Modular EFL Curriculum implemented at Hacettepe University with respect to planning, implementation, and assessment processes and provides solutions for problems. The study aimed to answer the following research questions: What is the rationale behind the program? How were the goals and objectives defined? How was the planning process carried out? What is the general structure and components of the program? What are the challenges encountered during the implementation stage? How does the program affect the students and instructors? What is the impact of the program on the students' formative assessment grades and proficiency results? What are the strengths of the program and the aspects to be improved? The study adopted both quantitative and qualitative methods of research and used five main data sources: program document, material and test developers constructing the curriculum; instructors implementing the curriculum in class; students; and students' formative assessment grades and proficiency exam results. The data were collected through surveys, interviews, and tests. The quantitative data were analyzed through descriptive statistics and qualitative data were interpreted by using thematic coding.

The rationale behind the program was claimed to provide the students with a program considering the individuals' academic needs and offering modules in which gradual progress towards ultimate proficiency was ensured with limited student dropouts. However, the planning process was said to reflect a 'top-down approach', since instructors and material or test developers were not informed about the new model, needs analysis procedures were not followed, and pilot studies were neglected. The major challenge about the implementation of the program was stated to be the mismatch between the actual language levels of the students and the level of the modules that they were assigned to. This was claimed to be the negative result of the placement procedures. Another point was about the speaking skill's not being sufficiently emphasized in materials or tests. Although the program had some negative effects on the instructors at the beginning, later they accepted and internalized it. On the other hand, the program had positive effects on students, especially in terms of assessment procedures. According to the descriptive analyses, the program created a difference on students' formative assessment grades but not on their end-of-year proficiency results.

To sum up, the general results revealed that the strengths of the program were its being flexible, dynamic, gradual, process and product-oriented and its minimizing effect on student dropouts. To make it more efficient, students should be placed in modules through an appropriate placement test which is consistent with the contents of the modules; alternative procedures should be included in the assessment processes; and the modules should be constructed considering Turkish students' profile and thus emphasize certain skills more and certain skills less by disregarding the assumption that all language skills tend to develop concurrently.

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 **yazılar 10 punto** büyüklüğünde **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 büyüklüğünde, 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 büyüklüğünde, "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 başlıkları 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 Özet biçiminde olmalıdır.

4. Şekiller

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

Şekiller soldan 2,5 cm girintili olacak şekilde sağına ve soluna başka bir yazı gelmeksizin 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.

Tablolar sadece Word programındaki Tablo menüsünden faydalanılarak yapılmalıdır. Tablo içeriği 10 punto büyüklükte olmalı ve satırların öncesinde ve sonrasında boşluk verilmeksizin 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 Özet

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

Geniş özet, 10 punto büyüklüğünde, "Palatino Linotype" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, Giriş/Introduction) **içermemeli** ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. **Makale, bu geniş özet hariç 12 sayfayı geçmemelidir.** Geniş özet ayrıca kelime sayısı sınırlılıklarına uyulup 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) 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)

