İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması
The prediction of the teaching readiness level of prospective teachers in terms of curriculum literacy
Hanife Esen Aygün **203**

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi: İşbirlikçi eylem araştırmasının dönüştürücü rolü
Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research
Selda Aras **221**

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları: (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi örneği)
Pre-service teachers' attitudes towards scientific research methods course: (The sample of Gazi University, Gazi Faculty of Education)
Pınar Bilasa, Mehmet Taşpınar **241**

2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi
Evaluation of 2018 initial teacher training programs
Özgür Ulubey, Semra Tican Başaran **263**

Öz kontrolün ve duygu düzenleme güçlüğünün gençlerin sorunlu akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi
The effect of self control and emotion regulation difficulties on the problematic smart phone use of young people
Mehmet Şakiroğlu **301**

ISSN: 2146-3638

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / International Journal of Curriculum and Instructional Studies Cilt/Volume: 9 Sayı/Issue: 2

2009
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*: 9 SAYI/*ISSUE*: 2 ARALIK/DECEMBER 2019 ISSN: 2146-3638

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*: 9 SAYI/*ISSUE*: 2 ARALIK/DECEMBER 2019 ISSN: 2146-3638

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

IJOCIS is peer reviewed and published semiannually (June and December)

Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Sponsor
EPÖDER

Sponsoru
EPÖDER

Owner
Prof. Dr. Özcan Demirel

Sahibi
Prof. Dr. Özcan Demirel

Editor in Chief
Prof. Dr. Kıymet Selvi

Baş Editör
Prof. Dr. Kıymet Selvi

Editors
Prof. Dr. Cecilia Mercado
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu
Assoc. Prof. Dr. Gülsen Ünver

Editörler
Prof. Dr. Cecilia Mercado
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu
Doç. Dr. Gülsen Ünver

Editorial Assistants
Assoc. Prof. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar
PhD. Gülçin Gülmez
PhD. A. Selcen Arslangilay

Yardımcı Editörler
Doç. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar
Dr. Gülçin Gülmez
Dr. A. Selcen Arslangilay

Cover Design
Veysel Şaylı

Kapak Tasarımı
Veysel Şaylı

Design
Ayşe Nur Yıldırım

Dizgi
Ayşe Nur Yıldırım

Publication
Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

Baskı
Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

This journal is indexing by ULAKBIM, Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), ACAR index, Akademik dizin and Scientific Indexing Services.

Bu dergi, ULAKBİM, Akademia Sosyal Bilimleri Indeksi (ASOS), Akademik Araştırmalar İndeksi (ACAR), Akademik dizin ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından taranmaktadır.

Kocatepe Mah. Hatay Sok. 6/12 Kızılay Çankaya/Ankara

+90 542 254 01 74

+90 312 431 3738

http://www.ijocis.com

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
Editorial Board
[Editörler Kurulu]

Proofreading Editors
Assoc. Prof. Dr. Cevdet Epçaçan
Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak
PhD. Bülent Alan

Editorial Board
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. William Doll
Assist. Prof. Dr. Esed Yağcı
Assist. Prof. Dr. Nevriye Yazçayır
Assist. Prof. Dr. Suat Pektaş

Redaksiyon Editörleri
Doç. Dr. Cevdet Epçaçan
Doç. Dr. Dilara Demirbulak
Dr. Bülent Alan

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. William Doll
Doktor öğretim Üyesi Esed Yağcı
Doktor öğretim Üyesi Nevriye Yazçayır
Doktor öğretim Üyesi Suat Pektaş

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

The List of Reviewers for 9(2)

[9. Sayı 2. Cilt için Hakem Listesi]

Title, Name-Surname		**University**
Prof. Dr.	Aytunga Oğuz	Dumlupınar University
Prof. Dr.	Orhan Akınoğlu	Marmara University
Prof. Dr.	Gürcü Erdamar Koç	Gazi University
Assoc. Prof. Dr.	Necla Köksal	Pamukkale University
Assoc. Prof. Dr.	Sertel Altun	Yıldız Teknik University
Assoc. Prof. Dr.	Çiğdem Karademir	Muğla Sıtkı Koçman University
Assoc. Prof. Dr.	Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik University
Assoc. Prof. Dr.	Işıl Tanrıseven	Mersin University
Assoc. Prof. Dr.	Derya Göğebakan Yıldız	Celal Bayar University
Assoc. Prof. Dr.	Ruken Akar Vural	Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr.	Taner Altun	Trabzon University
Assoc. Prof. Dr.	Meltem Yalın Uçar	Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr.	Özgür Ulubey	Muğla Sıtkı Koçman University
Assoc. Prof. Dr.	Senar Alkın Şahin	Dumlupınar University
Assoc. Prof. Dr.	Ebru Öztürk Akar	Abant İzzet Baysal University
Assist. Prof. Dr.	Beste Dinçer	Adnan Menderes University
Assist. Prof. Dr.	Recep Kahramanoğlu	Gaziantep University
Assist. Prof. Dr.	Ayşe Kesici	Adnan Menderes University

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Kıymet Selvi
Editor in Chief
Baş Editörden v

Hanife Esen Aygün
The prediction of the teaching readiness level of prospective teachers in terms of curriculum literacy
[Research Paper]
Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması 203
[Özgün Makale]

Selda Aras
Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research
[Research Paper]
Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi: İşbirlikçi eylem araştırmasının dönüştürücü rolü 221
[Özgün Makale]

Pınar Bilasa, Mehmet Taşpınar
Pre-service teachers' attitudes towards scientific research methods course: (The sample of Gazi University, Gazi Faculty of Education)
[Research Paper]
Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları: (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi örneği) 241
[Özgün Makale]

Özgür Ulubey, Semra Tican Başaran
Evaluation of 2018 initial teacher training programs
[Research Paper]
2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi 263
[Özgün Makale]

Mehmet Şakiroğlu
The effect of self control and emotion regulation difficulties on the problematic smart phone use of young people
[Research Paper]
Öz kontrolün ve duygu düzenleme güçlüğünün gençlerin sorunlu akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi 301
[Özgün Makale]

From the Editor in Chief

In the Volume 9 Issue 2 of "International Journal of Curriculum and Instructional Studies" a total of 5 articles have been published. In this issue, two articles on preservice teacher education, one article on preschool teachers, one article on the evaluation of the new teacher training curricula and one article on the usage of smart phones of the young people have been published. We would like to express our gratitude to all authors for their studies and contributions to our journal.

We would like to thank to the referees who scrutinized all articles meticulously. We would like express our thanks to our editors Prof. Dr. Kerim, Gündoğdu, Prof. Dr. Cecilia Mercado, Assoc. Prof. Dr. Gülsen Ünver and Deputy Editors Dr. A. Selcen Aslangilay, Dr. Melis Yeşilpınar Uyar and Dr. Gülçin Gülmez and Proofreading Editors Assoc. Prof. Dr. Cevdet Epçaçan, Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak and Lecturer Bülent Alan for their valuable and meticulous contribution for the publication of our journal's issue. We would also like to thank our members of the Editorial Board.

Beginning from 2020, some changes will be actualized in the journal's editors. I will assign my duties as the deputy editor and editor-in-chief since 2014 to another colleague. By force of the rules of our journal, some changes will also be made in the journal's editors and deputy editors in the context of serving in the editorial processes principle. I am thankful for your contributions and comments in the journal studies I have carried out so far. I also thank to my colleagues who are continuing with the editorial process as well as the colleagues who will be assigned with new duties and I wish you all a successful and happy term.

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Baş Editörden

"Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi", Cilt 9 Sayı 2'de toplam beş makale yer almaktadır. Bu sayıda; öğretmen adaylarının eğitimi konusunda iki makale, okul öncesi eğitim öğretmenleri hakkında bir makale, yeni öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi ile ilgili bir makale ve gençlerin akıllı telefon kullanımları ile ilgili bir makale yayımlanmıştır. Yazarları çalışmalarından dolayı kutluyor ve bu sayımıza vermiş oldukları katkılardan dolayı kendilerine teşekkür ediyoruz.

Çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere içten teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimizin 9. Cilt 2. Sayısına katkı veren sayın editörümüz Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Prof. Dr. Cecilia Mercado, Doç. Dr. Gülsen Ünver, Yardımcı Editörler Dr. A. Selcen Aslangilay, Dr. Melis Yeşilpınar Uyar ve Dr. Gülçin Gülmez'e ve Dil Editörlerimiz Doç. Dr. Cevdet Epçaçan, Doç. Dr. Dilara Demirbulak ve Okutman Bülent Alan' a dergimizin yayımlanması için yapmış oldukları titiz çalışmaları ve katkılarından dolayı çok teşekkür ediyoruz. Ayrıca Dergi Yayın Kurulu üyelerine de teşekkür ediyoruz.

2020 tarihinden itibaren dergi editörlerinde bazı değişiklikler olacaktır. 2014 yılından beri yürüttüğüm editör yardımcılığı ve baş editörlük görevimi 2020 tarihinden itibaren başka bir arkadaşıma devredeceğim. Dergimiz için koymuş olduğumuz kural gereği dergi editörlük sürecinde görev yapma ilkesi bağlamında dergi asistan editör ve editörlerinde de değişiklikler olacaktır. Bugüne kadar yürüttüğüm dergi çalışmalarında vermiş olduğunuz katkı ve eleştireler için teşekkür ediyorum. Ayrıca dergi editörlük sürecine devam eden ve yeni görevler alan arkadaşlarıma teşekkür ederken başarılı ve mutlu bir dönem diliyorum.

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(2), 2019, 203-220

www.ijocis.com

The prediction of the teaching readiness level of pre-service teachers in terms of curriculum literacy

Hanife Esen Aygün [*a]

[a] Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Çanakkale/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.009

Article History:
Received 11 February 2019
Revised 01 October 2019
Accepted 05 October 2019
Online 26 December 2019

Keywords:
Curriculum literacy,
Teacher readiness,
Pre-service teacher,
Teacher training.

Article Type:
Research paper

Abstract

Curriculum literacy is in the forefront to increase the professional competence of teachers. Based on this, the study focuses on the extent of pre-service teachers' curriculum literacy level on their teacher readiness. The study is designed in a predictive correlation model. Thus, it is focused on whether pre-service teachers' curriculum literacy is a meaningful predictor of the level of readiness for the teaching profession or not. 708 pre-service teachers participated in the research who studies in Primary Teacher Training, Pre-school Teacher Training, Turkish Teacher Training, English Teacher Training, Psychological Counselling and Guidance Training, Computer Teaching and Technology Education Training and Science Teacher Training Department. The findings indicate that the pre-service teacher curriculum literacy and readiness for teaching profession are at the level of "Agree". Finally, it is shown that pre-service teachers' curriculum literacy level predicts their teacher readiness level for teaching profession.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.009

Makale Geçmişi:
Geliş 11 Şubat 2019
Düzeltme 01 Ekim 2019
Kabul 05 Ekim 2019
Çevrimiçi 26 Aralık 2019

Anahtar Kelimeler:
Eğitim programı okuryazarlığı,
Öğretmen hazırbulunuşluğu,
Öğretmen adayı,
Öğretmen eğitimi.

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Eğitim programı okuryazarlığı öğretmenlerin mesleki yetkinliğini arttırmada oldukça önemli bir husustur. Buna bağlı olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin mesleki hazırbulunuşluk düzeyini ne ölçüde yordadığına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma yordayıcı korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Eğitimi, Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknoloji Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitim Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 708 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgular, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluğun "Katılıyorum" düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, bulgular eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyini anlamlı düzeyde yordadığına işaret etmektedir.

* **Author:** hanifeesen@comu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-9363-7083

Introduction

Teachers play an important role in reaching the output of educational programs (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz & Pilten, 1998; Kaptan, 1999). Therefore, it is necessary that pre-service teachers should be ready for the profession as qualified and equipped as possible (Güven-Yıldırım & Köklükaya, 2017). This is more about the fact that teachers' professional competence affects the quality of education (Başal & Taner, 2003). Accordingly, teacher training programs offer diverse experiences in preparing pre-service teacher for the teaching profession (Tatto, Lerman & Novotta, 2009). However, it is seen that most of the pre-service teachers have various concerns about to be ready for the teaching profession (Akgün & Özgür, 2014; Doğan & Çoban, 2009; Karakaya, Avgın, Gömlek & Balık, 2017; Saracaloğlu, Kumral & Kanma, 2009).

Responding appropriately to the needs of their students, classroom management, dealing with other problems of the profession, overcoming the daily problems caused by school life are basically teachers` main concerns during their initial years of their teaching due to limited exposure to professional experience at their teacher training (Arslan & Özpınar, 2008; Stanulis, Fallona & Pearson, 2002; Thomas & Kiley, 1994). This seems to be the reason for pre-service teachers leaving teaching in the first years of their careers (Thomas & Kiley, 1994). It is thought that this tendency is related to whether pre-service teachers and teachers are ready for the teaching profession or not. Researchers describe the teacher education graduate as ready to teach professionally equipped with the professional qualifications to deal with the professional difficulties (Black, 2003; Mehmetlioğlu & Haser, 2013) and explains the readiness for pre-service teachers by the concept of feeling ready to work (Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Readiness for teaching profession plays an important role in the quality of teaching (Housego, 1990) and pre-service teachers ready for the teaching profession are faced with fewer problems in classroom management (Li, 1999).

One of the main aims of teacher education is to equip pre-service teachers with the necessary skills which are general culture, field of knowledge and teaching professing knowledge (Demirel, 2012) oriented for effective teaching in different settings (Flores, 2018). However, curriculum literacy is in the forefront to increase the professional competence of teachers (Bolat, 2017). While some researchers define the literacy program as the capacity to have knowledge about the curriculum, to interpret the program, to develop a critical point of view and to implement the curriculum in accordance with the learning environment (Keskin & Korkmaz, 2017), some of them define it as the ability of teachers to fulfil educational program literacy by themselves (Erdem & Eğmir, 2018). Unlike these definitions, it is seen that some researchers define the literacy program as the capacity of the teacher to adapt the program to new situations (Nsibande & Modiba, 2012). In sum, it is considered that a teacher who is able to define the curriculum effectively in the fields of output, content, learning-teaching processes and measurement and evaluation is more successful in teaching is ready for teaching. Based on this information regarding teacher competencies, it is thought that pre-service teachers who are highly curriculum literate are more positive for the teaching profession. It is thought that this situation will contribute positively to the quality of learning-teaching process.

In the literature, there are various studies about both teacher readiness (Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015) and curriculum literacy (Beck, 2013; Bolat, 2017; Karseth & Sivesind, 2010). It is seen that a significant part of those studies on teacher readiness are related to pre-service teachers' readiness for self-management learning (Karataş, 2017; Karataş & Başbay, 2014; Şahin, 2010; Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015) or for teaching on their own (Özbek, Eroğlu & Donmuş, 2017; Salaş, 2010) or for technology teaching (Hung, 2016; Instefjord & Munthe, 2016; Msila, 2015; Oliver, 2010; Singh & Chan, 2014) or for mathematics and science teaching (Alkan & Erdem, 2013; Ng, 2013; Steele, Brew, Rees & Ibrahim-Khan, 2013). To the best of these researchers` knowledge, there are not any studies focusing on the relationship between teacher readiness and their curriculum literacy. Research has drawn attention to the fact that teachers who are ready for teaching recognize and effectively implement the curriculum (Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007). Accordingly, it is considered that a teacher who is able to identify and effectively implement the curriculum is ready for the teaching profession. Based on this information, this study focuses on the role pre-service teachers' curriculum literacy level in predicting their readiness for the teaching profession. In this respect, the research questions are as follows:

1. What is the level of pre-service teachers' curriculum literacy and their teacher readiness?
2. Is there a significant difference in terms of teacher's readiness for pre-service teachers' department, grade level and gender?

3. Is there a significant difference in terms of curriculum literacy for pre-service teachers' department, grade level and gender?
4. Is there a relationship between pre-service teachers' curriculum literacy and readiness for the teaching profession?
5. Are the levels of pre-service teachers' curriculum literacy a meaningful predictor of the level of readiness for the teaching profession?

Method

This predictive correlation model study focuses on the relationship between pre-service teachers' readiness levels for the teaching profession and curriculum literacy levels (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). In this respect, this study examines whether pre-service teachers' curriculum literacy levels significantly predict their readiness for the teaching profession

Sample

Population consisted of pre-service teachers at a university located in the Marmara Region in Turkey. Stratified sampling technique was used to identify the participants (Büyüköztürk et al., 2012). A 95% confidence interval was accepted for the sample to represent the population, and the formula suggested by Krejcie and Morgan (1970) for determining sample size was used. The study was conducted in the Faculty of Education in which approximately 3800 pre-service teachers were studying. However, the total number of teacher candidates studying in the third and fourth grades was 1524. According to the aforementioned formula, a sample of 310 people was proposed for the population size of 1600 people. However, 708 pre-service teachers participated in the study because of the fact that the class level was also examined in the study and that the number of some of the departments was higher than the others. In addition, after briefly explaining the aim of the research, it was ensured that those who volunteered to participate in the study completed the scales. Participants' percentage values and number according to the department they were studying are as in Table 1:

Table 1.
Number and Percent Distribution of Sampling by Department.

		Sample	
Department	**Population**	**f**	**%**
Primary Teacher Training	271	211	29.40
Pre-school Teacher Training	306	81	11.30
Turkish Teacher Training	205	88	12.30
English Teacher Training	199	108	14.80
Psychological Counselling and Guidance Training	196	94	13.30
Computer Teaching and Technology Education Training	175	46	7.80
Science Teacher Training	172	80	11.10
Total	1524	708	100.00

In total, 708 pre-service teachers participated in the research who studied in several departments as indicated in Table 1. 423 of the pre-service teachers were female while 285 were male. In addition, 364 of the pre-service teachers who participated in the study were studying in the fourth grade, while 344 were studying in the third grade.

Data Collecting Tools and Procedure

Curriculum Literacy Scale (Bolat, 2017) and Teacher Readiness for Teaching Profession Scale (Güven-Yıldırım & Köklükaya, 2017) were employed to collect data. These scales were administered to volunteered participants of this study at their during the spring semester of 2017-2018 academic year.

Curriculum Literacy Scale (CLS). This scale which was developed to determine the curriculum literacy of teacher candidates. The scale is consists of 29 items. Explanatory and confirmatory factor analysis was used to ensure the validity of the measurement tool. As a result of the tests performed, it was seen that the scale was collected in two factor set above the factor load of .40. These factors are called Reading and Writing. The confirmatory factor analysis was applied to test the construct validity of the scale indicates that the fit indices were good (X^2 =657.80; p <.05; sd = .38; RMSEA = .06; SRMR = .05; NFI = .94; NNFI = .97; CFI = .97; IFI = .97; GFI = .83; AGFI = .80). As a result of the reliability analysis conducted to test the internal consistency of the scale,

the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .88 for the reading factor, .90 for the writing factor and .94 for the whole scale. Participants responded by using expressions such as 'I completely agree', 'Very agree', 'I agree at a moderate level', 'I agree a lot', 'I do not agree with the items', in a 5-Likert type measure. The scale can be pointed as 1.00-1.80= Strongly disagree; 1.81-2.60= Disagree; 2.61-3.40= Undecided; 3.41-4.20= Agree; 4.21-5.00= Strongly Agree.

Teacher Readiness for Teaching Profession Scale (TRTPS). This scale, which was developed in order to determine the readiness levels of the pre-service teacher towards the teaching profession, consists of 30 items. In order to ensure the validity of the measurement tool, basic components have been used in factor analysis. Thus, items with a factor load greater than .45 were found to be collected in two sub-factors. As a result of the reliability analysis, Cronbach Alpha coefficient was calculated as .95 for the first factor, .78 for the second factor and .93 for the whole scale as a result of testing the internal consistency of the scale. This indicates that the instrument is valid and reliable in determining the level of readiness for teaching profession. The measuring tool is a 5-Likert type. In this direction, the participant responds to the items through strongly agree, agree, undecided, disagree and strongly disagree statements. Scale can be pointed as 1.00-1.80: Strongly Disagree; Very Low; 1.81-2.60: Disagree; Low; 2.61-3.40: Undecided; Mid; 3.41-4.20: Agree; High; 4.21-5.00: Strongly Agree; Very High.

Data Analysis

In the analysis of the research data, the suitability of the normal distribution of the data set was examined first. Findings related to the normality of the data set are as in Table 2.

Table 2.
Kolmogorov-Smirnov Test Results.

Scale	Statistic	df	Sig.
Curriculum Literacy Scale	.04	708	.20
Teacher Readiness for Teaching Profession Scale	.05	708	.11

The Kolmogorov-Smirnov test was applied because the number of pre-service teachers participating in the research was greater than 29 (Kalaycı, 2010). As a result of the analysis, it was understood that the data set had normal distribution, $p > .05$ (Field, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). Thus, it was decided that the use of parametric tests was appropriate. T-test was used in the analysis of the data related to gender and class level, and variance analysis was used in the analysis of the data related to the department. Pearson Correlation coefficient was calculated when the relation of teacher readiness and curriculum literacy was examined. In order to explore whether pre-service teachers' curriculum literacy levels predict their readiness for the teaching profession or not, a simple regression model was employed.

Results

Pre-service teachers' levels for the curriculum literacy and teaching profession are as shown in Table 3.

Table 3.
Results of the Descriptive Statistics on CLS and TRTPS Points.

Variable	N	Min.	Max.	Variance	sd.	$\bar{x}$
CLS	708	2.03	5.00	.29	.54	3.93
TRTPS	708	1.30	5.00	.25	.50	3.96

The answers of the pre-service teachers' curriculum literacy level was at the level of Agree ($\bar{x}$= 3.93) and their teacher readiness level for teaching profession was at the level of Agree ($\bar{x}$= 3.96). The analysis of the responses of the pre-service teachers to the scales were analysed according to the gender variable are presented in Table 4.

Table 4.
T-test Results of the CLS and TRTPS Points to Gender.

Variable	Gender	N	$\bar{x}$	sd.	df	t	p
CLS	Female	423	3.96	.55	703	2.18	.03
	Male	285	3.86	.51			
TRTPS	Female	423	4.00	.51	703	3.92	.00
	Male	285	3.86	.48			

When Table 4 is examined, it is understood that pre-service teachers' curriculum literacy level was t(708)= 2.18, p< .05 and the teacher readiness level was significantly different in favour of the female teacher candidates t(708)= 3.92, p< .05.

Table 5.
Variance Analyses Results of the CLS and TRTPS Points to Department.

Variable		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
CLS	Between Groups	14.30	7	2.04	7.41	.00
	Within groups	191.82	701	.27		
	Total	206.13	708			
TRTPS	Between Groups	6.54	7	.93	3.70	.00
	Within groups	175.61	701	.25		
	Total	182.15	708			

Findings in Table 5 indicate that the curriculum literacy level [($\bar{x}$=4.05), F(708)= 7.41, p<.05] and teacher readiness level [($\bar{x}$=4.08), F(708)= 3.70, p<.05] of primary pre-service teachers were significantly different than the others.Findings based on the grades pre-service teachers' responses to the scales are in Table 6.

Table 6.
T-test Results of the CLS and TRTPS Points to Grade.

Variable	Grade	N	$\bar{x}$	sd.	df	t	p
CLS	Third grade	364	3.81	.54	706	6.23	.00
	Fourth grade	344	4.06	.51			
TRTPS	Third grade	364	3.86	.48	706	5.46	.00
	Fourth grade	344	4.07	.51			

When Table 6 is examined, it is understood that the curriculum literacy level of the fourth grade students ($\bar{x}$ = 4.06) was significantly different from that of the third grade students ($\bar{x}$ = 3.81), t(706)= 6.23, p< .05. Similarly, it is understood that the teacher readiness of the fourth grade students to the teaching profession ($\bar{x}$ = 4.07) is significantly different from that the third grade students ($\bar{x}$ = 3.86), t(706)= 5.46, p< .05.

Table 7 presents findings related to the relationship between curriculum literacy and teacher readiness for the teaching profession.

Table 7.
Relationship between Curriculum Literacy and Teacher Readiness for Teaching Profession.

		CLS	OMH
CLS	Pearson Correlation	1.000	.738(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.000
	N	708	708
TRTPS	Pearson Correlation	.738(**)	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.
	N	708	708

When Table 7 is examined, the relationship of the pre-service teachers' responses about the curriculum literacy and teacher readiness for the teaching profession is seen. Findings indicated that there was a high positive correlation between the pre-service teachers' curriculum literacy level and the level of teacher readiness for the teaching profession, r= .738 (Field, 2013).

Table 8 shows the findings of how the curriculum literacy levels of the pre-service teachers predicted the teacher readiness for the teaching profession.

Table 8.
Simple Linear Regression Analyses Results.

Variable	B	Standard Error B	R	R^2	Standardized β	t	F
Constant	1.46	.10	.68	.46	.680	14.44	615.97
CLS	.635	.02				24.81	

The results of a simple linear regression analysis of the predictability of curriculum literacy as a teaching profession appear to be significant, (F= 615.97), p> .05. This finding, as a result of the variance analysis, indicates that the relationship between the curriculum literacy and teacher readiness for the teaching profession is linear, R= .680, R^2= .462, p< .05. It can also be said that the level of curriculum literacy is significantly important in terms of predicting the level of teacher readiness for the teaching profession in the positive direction. In other words, the curriculum literacy level accounts for 46% of the total variance in being ready for the teaching profession.

Discussion, Conclusion and Implications

The findings indicate that the pre-service teachers' level of curriculum literacy and their teacher readiness for the teaching profession was not high but at a good level. It is understood that this finding is compatible with the findings of similar studies in the literature both in terms of educational program literacy (Erdem & Eğmir, 2018; Sural & Dedebali, 2018) and teacher profession readiness (Mehmetlioğlu & Haser, 2013; Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015). This is considered as positive in terms of the professional development of pre-service teachers.

When the findings were examined considering the gender variables, it was understood that the female pre-service teachers had higher levels of curriculum literacy and teacher readiness for the teaching profession than the male pre-service teachers. It is believed that this finding is related to the attitudes towards the teaching profession. When the research regarding the attitudes of the prospective teachers about the profession are examined, the female teacher candidates likened the teaching profession to motherhood, that their attitudes towards the profession were, therefore, more positive than the male candidates and that they preferred the teaching profession more consciously than the male candidates (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007; Budak & Kula, 2017; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Koç, 2014; Özsoy, Özsoy, Özkara & Memiş, 2010; Terzi & Tezci, 2007). In addition, it is known that pre-service teachers with positive attitudes towards the profession are more successful in their professional knowledge courses (Ekici, 2008). Based on this information, it could be said that the female pre-service teachers are more willing to become teachers and, that their awareness about vocational and field knowledge courses is, for that reason, higher than the male pre-service teachers.

When the findings were examined department based it was understood that the level of curriculum literacy and readiness of the pre-service teachers, who studied in the Department of Primary Teacher Training, are significantly department than the others. When Primary Teacher Training Programme is examined, it is seen that it includes Reading and Writing Teaching, Turkish Language Teaching, Maths Teaching, Life Science Teaching, Science and Technology Teaching, Social Science Teaching, Religion Culture and Moral Knowledge Teaching courses. These courses contribute to the pre-service teachers' curriculum knowledge and skills (Council of Higher Education, 2006). When looking at other teacher training programs, Pre-school Teacher Training, Turkish Teacher Training and Computer Teaching and Technology Education Training programmes contain a Special Teaching Methods course. In addition, English Teacher Training contains Approaches in Teaching English, Science Teacher Training program contains Science-Technology Program and Planning, Psychological Counselling and Guidance Training contains Curriculum Development in Guidance in addition to Special Teaching Methods course. The pre-service teachers examine specific instructional programs in these courses (Council of Higher Education, 2006). Primary pre-service teachers' teacher readiness level is higher than the other pre-service teachers. This is thought to be due to their intense exposure to field-specific and curriculum literacy opportunity of the primary pre-service teachers helps them feel ready for the teaching profession. It is noteworthy that the pre-service teachers who are successful in field education courses have more positive teaching competence perception (Çaycı, 2011; Ekici, 2008). Therefore, it is understood that the obtained result is compatible with similar studies.

Another finding in this study was that the readiness and curriculum literacy levels of the pre-service teachers in the fourth grade were significantly different from those of the third graders. It is understood that the result obtained is in parallel with the results of similar studies (Housego, 1992; Mehmetlioğlu & Haser, 2013). This is thought to be due to the positive contributions of the Teaching Practice courses. In teaching practice course, the pre-service teachers restructure their knowledge in many aspects of the teaching profession throughout their undergraduate studies and in their practice schools (Karadüz, Eser, Şahin & İlbay, 2009). As a result, the pre-service teachers both plan the practice lessons and implement it by using the knowledge they acquire about curriculum in field education courses. Therefore, it is thought that the levels of high curriculum literacy and high teacher readiness of the pre-service teachers in the fourth grade are related to this situation.

In this research, the relationship between curriculum literacy and teacher readiness for the teaching profession was examined. It is noteworthy that there is a high positive correlation between curriculum literacy and readiness for the teaching profession and that curriculum literacy predicts teacher readiness for the teaching profession. As stated earlier, the teacher, who is ready for work, defines himself/herself as having the professional qualifications (Mehmetlioğlu & Haser, 2013). In addition, when the General Competencies of Teacher Profession were examined, teachers with professional knowledge and professional skills described teacher as a person “who had curriculum and pedagogical knowledge regarding their field”, “who effectively planned education and training processes”, “who prepared appropriate learning materials with healthy and safe learning environments for effective learning for all students”, “who effectively executed the learning and teaching process” and “who suitably use[s] teacher measurement and evaluation methods, techniques and tools” (General Directorate of Teacher Training and Development, 2017). Based on this, it is thought that the defined teacher competencies are related to curriculum literacy. Because curriculum program literacy is one of the dimensions of the adequacy of the teacher (Bolat, 2017).

As a result, when the findings obtained from the research were evaluated in general, it was seen that the readiness and curriculum literacy levels of pre-service teachers increased when they focused on curricular study more. In addition, fieldwork, like teaching practice, played a role in the pre-service teachers’ curriculum literacy and teacher readiness levels. Accordingly, pre-service teachers’ curriculum literacy levels were predicated on being ready for the teaching profession. Namely, pre-service teachers who were highly knowledgeable and skilled in the field-specific curriculum felt ready to work.

When the literature is examined, it is noteworthy that studies mainly geared to explore the relation between professional competences and teacher readiness. It is thought that this study, which focuses on teacher readiness and curriculum literacy, is original and will contribute to the field. Based on the findings of this study, it is recommended to examine the readiness of field-specific curriculum literacy on the role of teacher readiness.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Eğitim programlarının çıktılarına ulaşılmasında öğretmenlerin önemli rol oynadığı bilinmektedir (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz & Pilten, 1998; Kaptan, 1999). Bu nedenle, öğretmen adaylarının çağın gereksinimine uygun yeterlilik ve donanım sahibi olarak mesleğe hazır olmaları gerekmektedir (Güven-Yıldırım & Köklükaya, 2017). Çünkü öğretmenlerin mesleki yeterliği eğitimin niteliğini etkilemektedir (Başal & Taner, 2003). Buna bağlı olarak, öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada çeşitli deneyimler sunmaktadır (Tatto, Lerman & Novotta, 2009). Ancak yine de öğretmen adaylarının pek çoğunun öğretmenlik mesleğine hazır olma konusunda çeşitli kaygılarının bulunduğu görülmektedir (Akgün & Özgür, 2014; Doğan & Çoban, 2009; Karakaya, Avgın, Gömlek & Balık, 2017; Saracaloğlu, Kumral & Kanma, 2009).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarının önemli bir bölümü, mesleğin ilk yıllarında, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun cevap verme, sınıf yönetimini sağlama, mesleğin getirdiği sorunlarla baş etme, okul yaşamının getirdiği günlük sorunların üstesinden gelmeye yönelik endişeler ve öğretmenlik eğitimi boyunca yeterli mesleki deneyimin kendilerine sunulmaması ile ilgilidir (Arslan & Özpınar, 2008; Stanulis, Fallona & Pearson, 2002; Thomas & Kiley, 1994). Araştırmalar, mesleğe yönelik kaygılarla baş etmekte güçlük çeken öğretmen adaylarının mesleğin ilk yıllarında öğretmenliği bırakmayı düşündüklerini göstermektedir (Thomas & Kiley, 1994). Mesleği bırakmaya yönelik bu eğilimin hem mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar mesleğe hazır olan öğretmeni, mesleğin getirdiği zorlukların üstesinden gelen ve mesleki yeterliklere sahip birey olarak tanımlarken (Black, 2003; Mehmetlioğlu & Haser, 2013), öğretmen adayları için hazırbulunuşluğu mesleğe hazır hissetme kavramı ile açıklamaktadır (Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma durumlarının öğretimin niteliğinde rol oynadığını göstermektedir (Housego, 1990). Bununla birlikte, mesleki hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda daha az sorunla karşı karşıya kaldığı bilinmektedir (Li, 1999).

Öğretmen eğitiminin temel amaçlarından birisi, öğretmen adaylarına farklı okul ve sınıflarda etkili öğretim yapabilme becerisini kazandırmaktır (Flores, 2018). Öğretmen adaylarına bu becerinin kazandırılması, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi donanımı ilgili ilgilidir (Demirel, 2012). Buna bağlı olarak, öğretmenlerin, mesleki yeterliklerinin arttırılmasında eğitim programı okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır (Bolat, 2017). Eğitim programı okuryazarlığı bazı araştırmacılar tarafından, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma, programı yorumlayabilme, eleştirel bir bakış açısı geliştirme ve öğretim programını öğrenme ortamına uygun biçimde uygulayabilme kapasitesi olarak tanımlanırken (Keskin & Korkmaz, 2017), bazı araştırmacılar eğitim programı okuryazarlığını öğretmenlerin kendinden beklenen yeterlikleri yerine getirebilmesi olarak tanımlamaktadır (Erdem & Eğmir, 2018). Bu tanımlardan farklı olarak, bazı araştırmacıların da eğitim programı okuryazarlığını öğretmenin programı yeni durumlara uyarlayabilme kapasitesi olarak tanımladıkları görülmektedir (Nsibande & Modiba, 2012). Bu tanımlara dayalı olarak eğitim programı okuryazarlığının öğretmenin eğitim programı hakkındaki farkındalığı, programı yorumlayabilme ve etkili bir biçimde uygulayabilme kapasitesi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki hazır olma durumları ve eğitim programı okuryazarlığı hakkındaki bu bilgilerden hareketle, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme öğeleri açısından programı etkili olarak tanımlayabilen bir öğretmenin öğretimde daha başarılı, programı bu yönleriyle tanıyan öğretmen adayının da öğretmenliğe hazır olacağı düşünülmektedir. Öğretmen yeterlikleri konusunda elde edilen bu bilgilerden hareketle, eğitim programı okuryazarlığı yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluğunun da daha olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu durumun, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin artmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında hem öğretmen hazırbulunuşluğu (Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015) hem de eğitim programı okuryazarlığı (Beck, 2013; Bolat, 2017; Karseth & Sivesind, 2010) konusunda bazı çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen hazırbulunuşluğuna ilişkin çalışmaların önemli bir bölümünün öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenme (Karataş, 2017; Karataş & Başbay, 2014; Şahin, 2010; Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015) ya da kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri (Özbek, Eroğlu & Donmuş, 2017; Salaş, 2010) ile teknoloji hazırbulunuşluğu (Hung, 2016; Instefjord & Munthe, 2016; Msila, 2015; Oliver, 2010; Singh & Chan, 2014) ve

matematik-fen konularındaki hazırbulunuşluğuna (Alkan & Erdem, 2013; Ng, 2013; Steele, Brew, Rees & Ibrahim-Khan, 2013) yönelik oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk düzeyleri ile eğitim programı okuryazarlıklarını konu alan bir çalışma olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmalar, mesleğe hazır olan öğretmenlerin uygulanan programları tanıyan ve etkili olarak uygulayabilen öğretmenler olduklarına dikkati çekmektedir (Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007). Bu nedenle öğretmenlik mesleğine hazır olmada öğretmenin kullanacağı öğretim programlarını tanıması ve etkili olarak uygulayabilme becerisinin gelişmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlik mesleğine hazır olma durumlarını yordamadaki rolüne odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluğu ve eğitim programı okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyete, öğrenim görmekte oldukları bölüme ve öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete, öğrenim görmekte oldukları bölüme ve öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanan bu araştırma, yordayıcı korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlgili fakültede öğrenim gören öğretmen adaylarının tümü çalışmaya katılmak için eşit şansa sahiptir. Bu nedenle, araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yönteminden olan tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk et al., 2012). Buna bağlı olarak, örneklemin evreni temsil edebilmesi için %95'lik güven aralığı kabul edilmiş ve Krejcie ve Morgan (1970) örneklem büyüklüğünü belirleme formülü esas alınmıştır. Araştırmanın, yürütüldüğü Eğitim Fakültesi'nde yaklaşık 3800 civarı öğretmen adayı öğrenim görmektedir. Bununla birlikte üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam öğretmen adaylı sayısı 1524'tür. Yukarıda belirtilen formüle göre 1600 kişilik evren büyüklüğü için 310 kişilik örneklem önerilmiştir. Ancak araştırmada sınıf düzeyi değişkeni de incelendiğinden ve bazı anabilim dallarındaki mevcudun diğerlerine göre daha fazla olmasından dolayı çalışmaya 708 öğretmen adayı katılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarına kısaca araştırmanın amacı açıklandıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olanların ölçme araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölüme göre sayı ve yüzdeleri Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1.
Evren ve Örneklemin Bölüme Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.

		Örneklem	
Bölüm	**Evren**	**f**	**%**
Sınıf Eğitimi	271	211	29.40
Okul Öncesi Eğitimi	306	81	11.30
Türkçe Eğitimi	205	88	12.30
İngilizce Eğitimi	199	108	14.80
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Eğitimi	196	94	13.30
Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknoloji Eğitimi (BÖTE)	175	46	7.80
Fen Bilgisi Eğitimi	172	80	11.10
Toplam	1524	708	100.00

Araştırmaya Sınıf Eğitimi (n= 211), Okul Öncesi Eğitimi (n= 81), Türkçe Eğitimi (n= 88), İngilizce Eğitimi (n= 108), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Eğitimi (n= 94), Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknoloji Eğitimi (n= 46) ve Fen Bilgisi Eğitimi (n= 80) Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 708 öğretmen adayı katılmıştır. Ayrıca, adayların 423'ü kadın 285'i erkektir. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 364'ü üçüncü sınıfta 344'ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırma verilerinin toplanmasında Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği (Güven-Yıldırım & Köklükaya, 2017) kullanılmıştır. Araştırma etiğine uygun gerekli izinlerin tamamlanmasının ardından öğretmen adayları araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve ölçekler çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Veri toplama işlemi 2017–2018 akademik yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPO). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçme aracı 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Yapılan testler sonucunda ölçme aracının faktör yükü .40'ın üzerinde maddelerden oluşan iki faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler okuma ve yazma olarak isimlendirilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir (X^2 =657.80; p <.05; sd = .38; RMSEA = .06; SRMR = .05; NFI =.94; NNFI =.97; CFI =.97; IFI =.97; GFI =.83; AGFI =.80). Ölçme aracının iç tutarlılığını test etmek amacıyla uygulanan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha katsayısı okuma faktörü için .88, yazma faktörü için .90 ve ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar, 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekteki maddelere hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çok katılıyorum, tamamen katılıyorum ifadelerini kullanarak cevap vermektedir. Ölçeğin puanlanması 1.00-1.80= Kesinlikle katılmıyorum; 1.81-2.60= Katılmıyorum; 2.61-3.40= Kararsızım; 3.41-4.20= Katılıyorum; 4.21-5.00= Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği (OMH). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen bu ölçme aracı 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının geçerliğini sağlamak amacıyla temel bileşenler faktör analizi yönteminden yararlanılmıştır. Böylelikle, faktör yükü .45'in üzerinde olan maddelerin iki alt faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçme aracının iç tutarlılığını test etmek amacıyla uygulanan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha katsayısı birinci faktör için .95, ikinci faktör için .78 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçme aracının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma düzeyini belirlemede geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Ölçme aracı 5'li Likert tipindedir. Bu doğrultuda, katılımcılar maddelere kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum ifadeleri aracılığıyla cevap vermektedir. Ölçekten elde edilen puanlar; 1.00 ile 1.80 aralığı: Kesinlikle Katılmıyorum; Çok Düşük Düzey; 1.81 ile 2.60 aralığı: Katılmıyorum; Düşük Düzey; 2.61 ile 3.40 aralığı: Kararsızım; Orta Düzey; 3.41 ile 4.20 aralığı: Katılıyorum; Yüksek Düzey; 4.21 ile 5.00 aralığı: Kesinlikle Katılıyorum; Çok Yüksek Düzey şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Veri setinin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.

Ölçek	Statistic	sd	Sig.
Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği	.04	708	.20
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	.05	708	.11

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sayısı 29'dan büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2010). Yapılan analiz sonucunda p>.05 olduğu için veri setinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (Field, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu doğrultuda, parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Buna bağlı olarak, cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin verilerin incelenmesinde t-testi, bölüme ilişkin verilerin incelenmesinde varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen hazırbulunuşluğu ve

eğitim programı okuryazarlığı değişkenlerinin birbiri ile olan ilişkisinin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin, öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon modeli uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık ve öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
EPO ve OMH Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.

Değişken	N	Min.	Max.	Varyans	Ss.	$\bar{x}$
EPO	708	2.03	5.00	.29	.54	3.93
OMH	708	1.30	5.00	.25	.50	3.96

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık ($\bar{x}$= 3.93) ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluklarının ($\bar{x}$= 3.96) Katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Adayların ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
EPO ve OMH Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
EPO	Kadın	423	3.96	.55	703	2.18	.03
	Erkek	285	3.86	.51			
OMH	Kadın	423	4.00	.51	703	3.92	.00
	Erkek	285	3.86	.48			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin t(708)= 2.18, p< .05 ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır(t(708)= 3.92, p< .05).

Öğretmen adaylarının ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtların bölüm değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Bölüme Göre EPO ve OMH Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
EPO	Gruplar arası	14.30	7	2.04	7.41	.00
	Gruplar içi	191.82	701	.27		
	Toplam	206.13	708			
OMH	Gruplar arası	6.54	7	.93	3.70	.00
	Gruplar içi	175.61	701	.25		
	Toplam	182.15	708			

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenim görmekte oldukları bölüme göre incelendiğinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ($\bar{x}$=4.05), Okul Öncesi Eğitimi (4.01), Türkçe Eğitimi (3.98), İngilizce Eğitimi (3.84), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi (3.79), BÖTE (3.65) ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda (3.77) öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır F(708)= 7.41, p<.05. Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri incelediğinde, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının (4.08), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x}$=4.06), Türkçe Eğitimi (3.91), İngilizce Eğitimi (3.89), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi (3.92), BÖTE (3.72) ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda (3.93) öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır F(708)= 3.70, p< .05.

Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar sınıf değişkenine göre incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
EPO ve OMH Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.

Değişken	Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
EPO	Üçüncü Sınıf	364	3.81	.54	706	6.23	.00
	Dördüncü Sınıf	344	4.06	.51			
OMH	Üçüncü Sınıf	364	3.86	.48	706	5.46	.00
	Dördüncü Sınıf	344	4.07	.51			

Tablo 6 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ($\bar{x}$= 4.06) üçüncü sınıf öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinden ($\bar{x}$= 3.81) anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, t(708)= 6.23, p< .05. Benzer şekilde, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerinin ($\bar{x}$= 4.07) üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerinden ($\bar{x}$= 3.86) anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır t(708)= 5.46, p< .05.

Tablo 7'de öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ile öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 7.
Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Öğretmenlik Mesleği Hazırbulunuşluğu Korelasyon Analizi Sonuçları.

		EPO	**OMH**
EPO	Pearson Correlation	1.000	.738(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.000
	N	708	708
OMH	Pearson Correlation	.738(**)	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.
	N	708	708

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk ölçeklerine ilişkin vermiş oldukları cevapların ilişkisi görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğu anlaşılmaktadır, r= .738.

Tablo 8'de öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeylerini ne ölçüde yordadığına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.
Eğitim Programı Okuryazarlığının Öğretmenlik Mesleği Hazırbulunuşluğunu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart HataB**	**R**	**R^2**	**Standardize edilmiş β**	**t**	**F**
Constant	1.46	.10	.68	.46	.680	14.44	615.97
EPO	.635	.02				24.81	

Eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluğunu yordamadaki rolüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir (F= 615.97), p>.05. Varyans analizi sonucunda ulaşılan bu bulgu eğitim programı okuryazarlığı ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk arasındaki ilişkinin doğrusal olduğuna işaret etmektedir (R= .680, R^2= .462, p<.05). Bu bulguya göre, eğitim programı okuryazarlık düzeyinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile eğitim programı okuryazarlık düzeyi, öğretmenlik mesleğine hazır olmada toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin katılıyorum, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çok yüksek olmamakla birlikte iyi düzeyde olduğuna dikkati çekmektedir. Bu bulgunun hem eğitim programı okuryazarlığı (Erdem & Eğmir, 2018; Sural & Dedebali, 2018) hem de

öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluğu (Mehmetlioğlu & Haser, 2013; Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015) açısından alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından olumlu olduğu düşünülmektedir.

Bulgular cinsiyet değişkeni dikkate alınarak incelediğinde kadın öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgunun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarını konu alan araştırmalar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini anneliğe benzettikleri ve bu nedenle mesleğe yönelik tutumlarının erkek adaylara göre daha olumlu olduğu ve öğretmenlik mesleğini erkek adaylara göre daha bilinçli olarak tercih ettikleri görülmektedir (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007; Budak & Kula, 2017; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Koç, 2014; Özsoy, Özsoy, Özkara & Memiş, 2010; Terzi & Tezci, 2007). Ek olarak, mesleğe ilişkin olumlu tutumları olan öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Ekici, 2008). Bu bilgilerden hareketle, kadın öğretmen adaylarının öğretmen olmaya daha istekli oldukları ve bu nedenle meslek ve alan bilgisi derslerine ilişkin farkındalıklarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenim görmekte oldukları bölüm dikkate alınarak incelediğinde, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf Eğitimi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında; İlkokuma Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Fen ve Teknoloji Öğretimi, Matematik Öğretimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi dersleri yardımıyla öğretmen adayları öğretim programlarını kazanım, beceri, kavram vb. özellikler yönünden incelemektedirler (Yükseköğretim Kurulu, 2006). Diğer öğretmen eğitimi programları incelendiğinde, Okul Öncesi Eğitimi, BÖTE ve Türkçe Eğitimi'nde Özel Öğretim Yöntemleri, İngilizce Eğitimi'nde İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ve Özel Öğretim Yöntemleri, Fen Eğitimi'nde Fen-Teknoloji Programı ve Planlama ile Özel Öğretim Yöntemleri, PDR'de ise Rehberlikte Program Geliştirme derslerinde alana özgü öğretim programlarının incelendiği anlaşılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2006). Öğretmen eğitimi programları karşılaştırıldığında, Sınıf Eğitimi alanında öğretim programlarını incelemeye yönelik derslerin oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının farklı alan eğitimi dersleri aracılığıyla çok sayıda öğretim programını inceleme fırsatı olduğu ve buna bağlı olarak eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin diğer öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Sınıf Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluk düzeyleri de diğer öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu durumun, alan eğitimi derslerinin katkısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle, Sınıf Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının alan eğitimi derslerine ilişkin okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasının kendilerini mesleğe hazır hissetmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Alanyazın, alan eğitimi derslerinde başarılı olan Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmen yeterlik algılarının yüksek olduğuna dikkati çekmektedir (Çaycı, 2011; Ekici, 2008). Dolayısıyla elde edilen bulgunun alanyazındaki benzer çalışmalar ile de uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin hem eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin hem de öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgunun benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Housego, 1992; Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Bu durumun, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına sağlamış olduğu olumlu katkılardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinde, öğretmen adayı, lisans eğitimi boyunca öğretmenlik mesleğine ilişkin edindiği bir birçok bilgi ve beceriyi uygulama okullarında yeniden yapılandırmaktadır (Karadüz, Eser, Şahin & İlbay, 2009). Buna bağlı olarak, aday hem uygulama dersini planlamakta hem de öğretmenliği deneyimlemektedir. Böylece, alan eğitimi derslerinde öğretim programlarına ilişkin edindiği bilgiyi kullanarak ders planı oluşturmakta ve uygulamaktadır. Dolayısıyla, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olmasının bu duruma bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada son olarak eğitim programı okuryazarlığı ile öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunduğu ve eğitim programı okuryazarlık düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluğu yordadığı saptanmıştır. Daha önce ifade edildiği üzere, alanyazın mesleğe

hazır olan öğretmeni mesleki yeterliklere sahip birey olarak tanımlamaktadır (Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Buna ek olarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde mesleki bilgi ve mesleki beceriye sahip öğretmen "Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahiptir", "Eğitim Öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar", "Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğrenme materyalleri hazırlar" "Öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür", "Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır" şeklinde tanımlanmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Bu bilgiler ışığında, tanımlanan öğretmen yeterliklerinin eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü eğitim programı okuryazarlığı öğretmen yeterliğinin boyutlarından biridir (Bolat, 2017).

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğretim programları ile ilgili çalışmaları arttıkça eğitim programı okuryazarlık ve mesleki hazır olma düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması gibi alan çalışmaları adayların eğitim programı okuryazarlığı ve mesleğe hazır olma düzeyleri üzerinde rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak, adayların eğitim programı okuryazarlık düzeyleri öğretmenlik mesleğine hazır olma durumlarını yordamaktadır. Yani, alana özgü öğretim programına ilişkin bilgi ve becerisi yüksek olan öğretmen adayları kendilerini mesleğe hazır hissetmektedir.

Alanyazın incelediğinde, genellikle mesleki yeterlikler ile hazırbulunuşluk arasındaki çalışmalar dikkati çekmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı ile öğretmenlik hazırbulunuşluğuna odaklanan bu çalışmanın özgün olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmen adaylarının alana özgü öğretim programı okuryazarlıklarının hazırbulunuşluk üzerindeki rolünün incelenmesi önerilmektedir.

References

Akgün, F., & Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession. *Journal of Theory and Practice in Education*, *10*(5), 1206–1223.

Alkan, F., & Erdem, E. (2013). The effect of self-directed learning on the success, readiness, attitudes towards laboratory skills and anxiety in laboratory. *Hacettepe University Journal of Education*, *44*, 15–16.

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Teachers qualifications: Comparison between primary school curriculum expectations and teachers acquisitions in education faculties. *Necatibey Faculty of Education, Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 2(*1), 38–63.

Başal, H. A., & Taner, M. (2003, September). *Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki [The relationship between the academic achievement of pre-school education students and the grade of high school and graduation grade they graduate].* Proceedings of OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (pp. 482-489). İstanbul: Yapa Yayıncılık.

Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education, 43*(2), 177–193.

Black, M. W. (2003). *A study of first-year teachers and their principals: perceptions of readiness among participants from traditional and non-traditional teacher preparation programs.* Unpublished doctoral dissertation, Fayetteville State University.

Bolat, Y. (2017). Concept of curriculum literacy and curriculum literacy scale. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 121–138.

Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Attitudes of teacher candidates towards teaching profession. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 83–97.

Budak, Y., & Kula, S. S. (2017). Perceptions of teacher candidates about teaching as a profession. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 311–329.

Büyükkaragöz, S. S., Muşta, M. C., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Eğitimin temelleri)* [Introduction to Teaching Profession]. Konya: Mikro Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Sciencitific Research Methods] (13th Ed.). Ankara: Pegem.

Çapri, B., & Çelikaleli, Ö. (2008). Investigation of pre-service teachers' attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *9*(15), 33–53.

Çaycı, B. (2011). Investigation of the effect of the field education courses on the teacher's qualification in the primary school teacher education. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, *7*(2), 1–12.

Çermik, H., & Şahin, B. D. A. (2010). Prospective elementary classroom teachers' motives for selecting teaching profession. *Pamukkale University Journal of Education*, *28*(28), 201–212.

Çocuk, H. E., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagogical formation students' self-efficacy and metaphoric perceptions related to teaching profession. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, 12*(32), 373–387.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19th ed.) [Teaching principles and methods teaching art]. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. *Education and Science*, *34*(153), 157–168.

Ekici, G. (2008). Effects of classroom management lesson on preservice teacher' attitudes and beliefs on classroom control. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, *17*(3), 167–182.

Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, *20*(2),123–138.

Field, A. (2013). *Discovering statistic using SPSS* (4th ed.). London: SAGE.

Flores, M. A. (2018). Conditions for professional learning in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *41*(3), 263–265.

Güven-Yıldırım, E., & Köklükaya, A. N. (2017). Development of readiness scale for teaching profession and determination of science teacher candidates' readiness levels. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *56*, 67–82.

Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education program. *Journal of Education for Teaching, 18*(3), 259- 272.

Housego, B. (1990). Student teachers' feelings of preparedness to teach. *Canadian Journal of Education*, *15*(1), 37–56.

Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers and Education, 94*, 120–133.

Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, *30*(4), 351–381.

Instefjord, E., & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, *39*(1). 77–93.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* [Multivariate statistical techniques with SPSS]. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi* [Science teaching]. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. B. (2009). The effectiveness of teaching practice module in opinions of final-year student teachers. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, *6*(11), 442–455.

Karakaya, F., Avgın, S. S., Gömlek, E., & Balık, M. (2017). Examination of pre-service teachers' anxiety levels about teaching profession. *International Online Journal of Education and Teaching, 4*(2), 162–172.

Karataş, K. (2017). Predicting teacher candidates' self-directed learning in readiness levels for terms of metacognitive awareness levels. *Hacettepe University Journal of Education, 32*(2), 451–465.

Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Predicting self-directed learning readiness level in terms of critical thinking disposition, general self-efficacy and academic achievement. *Elementary Education Online, 13*(3), 916–933.

Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, *45*(1), 103–120.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017, October). *Meaning given to concept of "curriculum literacy" by teachers*. Paper presented at the 5th International Conference on Curriculum and Instruction, Muğla, Turkey.

Koç, E. S. (2014). The metaphorical perceptions of classroom teacher candidates regarding teacher and teaching profession concepts. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *15*(1), 47–72.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*(3), 607–610.

Li, X. (1999). Preparedness to teach: a comparison between consecutive and concurrent education students. *Alberta Journal of Educational Research*, *45*(2), 184–197.

Mehmetlioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). Preservice elementary mathematics teachers' preparedness for the teaching profession. *Pamukkale University Journal of Education*, *34*(34), 91–102.

Msila, V. (2015). Teacher readiness and information and communications technology (ICT) use in classrooms: A South African case study. *Creative Education*, *6*(18). 1973.

Ng, K. E. D. (2013). Teacher readiness in mathematical modelling: are there differences between pre-service and in-service teachers? In G. A. Stillman, G. Kaiser, W. Blum and J. P. Brown (Eds.), *Teaching mathematical modelling: Connecting to research and practice* (pp. 339-348). Dordrecht: Springer.

Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). I just do as expected. teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education, 27*(5), 629–645.

Oliver, K. (2010). Evaluating teacher readiness for the implementation of one-to-one computing based on national educational technology standards. *Journal of Literacy and Technology*, *11*(3), 40–76.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [General Directorate of Teacher Training and Development]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* [Teaching profession competence]. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.

Özbek, R., Eroğlu, M., & Donmuş, V. (2017). Investigation of teacher candidates' readinesses for self-directed learning. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *7*(13), 17–36.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online, 9*(3), 201–212.

Salaş, G. (2010). *Teacher candidates? self-directed learning readinesses (Anadolu University sample).* Unpublished master thesis. Anadolu University, Eskişehir.

Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., & Kanma, A. (2009). Anxieties, academic motivation levels and competencies at teaching profession of students at secondary education fields teaching nonthesis master program. Van *Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, *6*(2), 38–54.

Singh, T. K. R., & Chan, S. (2014). Teacher readiness on ICT integration in teaching-learning: A Malaysian case study. *International Journal of Asian Social Science*, *4*(7), 874–885.

Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing? Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring, 10*(1), 71–81.

Steele, A., Brew, C., Rees, C., & Ibrahim-Khan, S. 2013. Our practice, their readiness: Teacher educators collaborate to explore and improve pre-service teacher readiness for science and math instruction. *Journal of Science Teacher Education, 24*(1), 111–131.

Sural, S., & Dedebali, N. C. (2018). A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*, *7*(2), 303–317.

Şahin, E. (2010). *Effects of elementary school classroom teachers? teaching style preferences, genders, lengths of professional service, self-efficacy perceptions and self-directed learning readiness levels on their professional competency.* Unpublished doctoral dissertation, Yıldız Teknik University, İstanbul.

Şahin, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). The relationship between self-directed learning readiness, metacognitive awareness and locus of control and among teacher candidates. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, *15*(2), 317–334.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistic* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Tatto, M. T., Lerman, S., & Novotn, J. (2009). Overview of teacher education systems across the world. In R. Even & D. L. Ball (Eds.), *The professional education and development of teachers of mathematics* (pp. 15–24). New York: Springer.

Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). The attitudes of the students towards teaching profession at Necatibey Education Faculty. *Educational Administration: Theory and Practice, 52*(52), 593–614.

Thomas, B., & Kiley, M. (1994, February). *Concerns of beginning middle and secondary school teachers.* Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Sarasoto, FL.

Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]. (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları* [Faculty of education teacher training programs]. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875.

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(2), 2019, 221-240

www.ijocis.com

Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research

Selda Aras [*a]

[a] Başkent University, Faculty of Education, Ankara /Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.010

Article History:
Received 02 May 2019
Revised 05 August 2019
Accepted 09 August 2019
Online 26 December 2019

Keywords:
Formative assessment,
Collaborative action research,
Portfolio,
Early childhood education.

Article Type:
Research paper

Abstract

The aim of this study is to investigate the change process of early childhood teachers' formative assessment practices via collaborative action research. Formative assessment contributes to children's development and learning process and also guides teachers on instructional decisions. Although research emphasizes the importance of formative assessment, teachers encounter difficulties while implementing it in their classrooms. Three early childhood teachers participated in this qualitative study, and the data were gathered through interviews and observations. The findings about the teachers' change processes revealed that despite the difficulties experienced; teachers began to conduct systematic observation, document children's development and learning, and use assessment data for their further plans. The transformative power of action research in changing teachers' practices is highlighted in this study.

Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi: İşbirlikçi eylem araştırmasının dönüştürücü rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.010

Makale Geçmişi:
Geliş 02 Mayıs 2019
Düzeltme 05 Ağustos 2019
Kabul 09 Ağustos 2019
Çevrimiçi 26 Aralık 2019

Anahtar Kelimeler:
Biçimlendirici değerlendirme,
İşbirlikçi eylem araştırması,
Portfolyo,
Erken çocukluk eğitimi.

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, işbirlikçi eylem araştırması yoluyla okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik uygulamalarındaki dönüşüm sürecini araştırmaktır. Biçimlendirici değerlendirme, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunmakta ve öğretmenleri öğretim kararları konusunda yönlendirmektedir. Araştırmalar tarafından biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulanmakla birlikte, öğretmenlerin uygulamalarında güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Bu çalışma üç okul öncesi öğretmeninin biçimlendirici uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin dönüşüm süreçleri, nitel bir araştırma tasarımıyla ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırma bulguları öğretmenlerin sistematik gözlem gerçekleştirdiklerini, gözlemlerini dokümente ettiklerini ve değerlendirme verilerini ileriki planları için kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Eylem araştırması sürecinin öğretmen uygulamalarını dönüştürücü rolü bu çalışma ile vurgulanmaktadır.

[*] **Author:** saras@baskent.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-7285-0336

Introduction

In its broad definition, assessment is a process for gathering information to make decisions about children's development and learning, instruction, programs, and interventions (Carr, 2001; Mindes & Jung, 2015; Wortham, 2011). The role of formative assessment is increasingly recognized as important for providing guidance and feedback to teachers and learners for a meaningful instruction. Formative assessment is not only assessment but also a mean for learning; it is an essential piece of effective pedagogy. When applied to young children, assessment should provide a rich picture of the ways in which they learn, think, and act (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Twombly, 2014).

Formative assessment is a process that informs and supports teaching while learning is taking place (Black & Wiliam, 1998; Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009). Shepard (2009) asserted that assessment should be placed in the center of the teaching and learning process instead of being conducted at the end of the instruction. Systematic, ongoing assessment of learning has become a critical characteristic of high-quality programs (Donovan, Bransford, & Pellegrino, 2000). Recent research reports that formative assessment is a fundamental strategy for improving student learning (Dunn & Mulvenon, 2009; Hattie & Timperley, 2007; McMillan, Venable & Varier, 2013). Authors of a longitudinal research project assert that the importance of formative assessment depends on how it meets children's needs and supports their learning (Siraj-Blatchford et al., 2002). The contributions of formative assessment to the teaching process are so great that Black (2001) recognizes it as a tool for educational reform. The evidence obtained from formative assessment practices has an impact on the adaptation of teaching so as to meet children's needs (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Especially in early childhood settings, teachers need more curriculum-embedded assessment strategies to meet complex learning processes of young children. Formative assessment also enables teachers to provide effective feedback during learning moments. In addition to research studies, the National Association for the Education of Young Children, the National Council of Teachers of English, and the National Council of Teachers of Mathematics have long promoted the use of formative assessment early childhood in learning contexts.

Observation is the cornerstone of the formative assessment process and is seen as the foundation of all assessment techniques (Gullo & Ambrose, 1987; Wortham, 2012). During observations teachers purposefully document evidence of children's learning and development via multiple tools. Teachers make decisions based on their observations during their many hours with students and decide about what and how to teach and which materials to use. They make decisions about both the children's and their own roles during activities. They analyze children's interactions and decide how to provide feedback and guide their learning experiences. Early childhood professionals view classroom observation based on specific criteria as one of the best methods for determining a child's strengths and weaknesses (Seefeldt, 1998). Observation is also recognized as a valuable way to gather information about students' progress and to become aware of children's individual characteristics (Wortham, 2012). Children's natural behaviors in a normal setting provide more important clues about their development than formally designed assessments or instruments (Beaty, 2012). Especially during the early years, when children are unable to express themselves fully with words, observation is eminently valuable.

Though the theoretical contributions of formative assessment are well documented in the literature, especially in early childhood learning environments, there are limited studies on this critical issue. Formative assessment is also theoretically highlighted in teacher education and training programs, yet it is also pointed out that teachers do experience difficulties and conflicts while practicing it to support learning (Black & William, 2005; Yin & Buck, 2019). Existing studies indicate that teachers do not feel confident implementing formative assessment in their classrooms (Aydın, 2005; Çakan, 2004; Pilten, 2001). Planning instructions based on assessment information is difficult (Heritage, Kim, Vendlinski, & Herman, 2009; Schneider & Meyer, 2012) and is a complex process (Vinglese, 2014). The tendency on summative assessment hinder curriculum-embedded assessment (Bennett, 2011; William, 2006). Some studies report that the formative assessment process can be extremely confusing to teachers (Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Wininger & Norman, 2005).

In response to these difficulties, researchers have recommended professional development to increase teachers' understanding and practice of formative assessment (Dixon, 1999; Hill, 2000). Shepard (2000) suggested that teachers need professional guidance and assistance while learning to implement formative assessment in their classrooms. There is also a lack of research examining how to effectively help teachers implement a high-quality formative assessment practice and the role of professional development models on

formative assessment and their impact on both teacher practice (Andersson & Palm, 2018; Schneider & Randel, 2010). Limited research on this issue indicated that teacher learning on assessment account for teacher implementations on assessment for learning (James & Pedder, 2005). Aschbacher and Alonso (2006) indicated that when teachers use formative assessment to understand student thinking, they increase children's learning. Supporting this idea through their mixed methods study, Ruiz-Primo and Furtak (2006) concluded that informal formative assessment is beneficial when teachers understand it as a process and use this process to adjust their plans. In the light of research, this study aimed to investigate the change process of early childhood teachers' formative assessment practices via collaborative action research design.

The current research questions are:

- What are the changes in early childhood teachers' practices as teachers learn how to practice formative assessment?
- How can formative assessment practices improve early childhood teachers' instructions?

Method

This research was qualitative in nature and was undertaken as a collaborative action research design aiming to improve the practices of teachers. Action research is a way that teachers participate in an authentic professional learning process which improves their classroom practices (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009; Ryan, et. al., 2017; Somekh & Zeichner, 2009). The aim of action research is to improve the quality of organizations, families, or schools (Stringer, 2007). The researcher engages in the process and participants to improve their practices and tries to contribute to change in the classrooms (Creswell, 2012).

Among the types of action research, collaborative action research provides a culture of "shared expertise" (Mitchell, Reilly & Logue, 2009) for the improvement of practice. The collaboration with researchers and teachers have an essential role in bridging theory and practice for the enhancement of instruction. The type of professional development is needed to be "closer" and the nature of the connection between researchers and teachers should be meaningful and applicable for classroom teaching (Cochran-Smith, 1991; Mitchell, Reilly & Logue, 2009). Collaborative action research enables teachers to collaborate with different stakeholders as co-researchers for a new climate of inquiry.

A successful collaborative action research relationship established with university researchers as mentors or critical friends (Kember et al., 1997) can inform teachers' pedagogic practice in the classroom; and can provide support for their professional development and learning (Mitchell, Reilly, & Logue, 2009). The researcher engages in the process and participants to improve their practices and tries to contribute to change in the classrooms (Creswell, 2012).

The study took place in a preschool located in Ankara, Turkey. The motivation of this study began after a teacher training seminar at the beginning of the academic year. I met with teachers and conducted meetings on the topics to be covered through these pieces of training. During our meetings, it was obvious that teachers need additional knowledge on assessment implementations. Research questions of the study were formulated during these meetings conducted with teachers. In this study, the aim is to change practices of early childhood teachers on formative assessment and enable them to use formative assessment to guide their further plans. My role in the study, as a teacher educator, was mentoring teachers through their formative assessment practices. At the beginning of the process informed consent was obtained from participant teachers. The in-service teachers at this preschool were the participants of the study. There were three participants of the study. Two of the teachers were experiencing the first years of their teaching life, the second year as another teacher. Participant teachers are graduates of two-years early childhood teacher education programs. The teachers did not receive any training for assessment and stated that they found themselves insufficient in the assessment practices.

I visited teachers in their classrooms, made observations, and took field notes. At the end of the training, I conducted interviews with teachers again about their experiences. Data were gathered through semi-structured interviews and observations conducted in each classroom in the study. Each teacher was visited once a week for a total of 10 weeks. Each field visit took approximately 50-60 minutes. At the end of the procedure, each teacher was interviewed related to their experiences on formative assessment.

For the data analysis of the study, an inductive approach based on constant comparative data analysis method was followed (Strauss and Corbin, 1998). The data were coded in the first stage by structured coding. In this process, researcher have analyzed initial codes by reading the interview solutions and field notes. In the second stage, the relation of the obtained codes with each other was examined and re-coded and categories were generated by axial coding (Saldana, 2016).The analysis process was ended by unifying codes under more inclusive themes.

Some strategies were employed by the researcher to address credibility and trustworthiness of the study. Triangulation was one of the strategies among the multiple data sources used to draw conclusions. Prolonged engagement and persistent observation were also utilized for the credibility of the study (Lincoln & Guba, 1985). Adequate time was spent in collecting data, understanding of the practices of participants and persistent observation was conducted for the depth of the study. The study also provides a description of the strategies and rich quotes from the participants for the credibility of the study (Merriam, 1998).

Action research has a spiral of reflective cycle including planning, acting and observing, and reflecting steps (Kemmis & McTaggart, 2000). Figure 1 demonstrates the reflective cycle of this study.

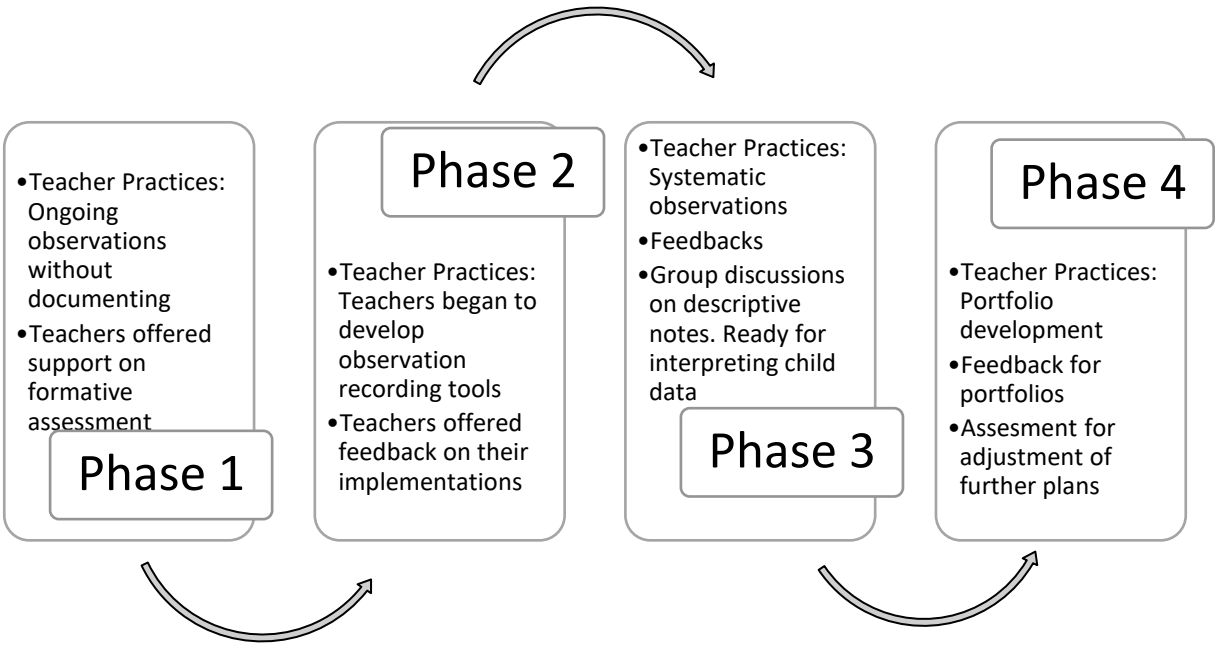


Figure 1. The reflective cycle of the collaborative action research.

Phase 1: In the first phase of the study the teachers were provided in-service teacher trainings on formative assessment; including observation, observation tools, data gathering from children, interpretation and sharing the data with stakeholders, making decisions for further teaching. After this training I conducted observations in three classrooms and took field notes about their assessment practices. Three of the teachers stated that they recognized the role of assessment for learning but got difficulty on practicing it in their real classrooms. Teachers were only conducting ongoing observation. Teachers offered for a new training on assessment tools. We decided a meeting for discussing and reflecting on their experiences.

Phase 2: We conducted a meeting with the teachers on their assessment practices together. Teachers complained about the difficulty of making systematic observation and gathering data from children. We conducted discussions with concrete samples of observation tools that I had provided for them. We discussed on the role of obtained data through the assessment tools on their planning and teaching. This phase ended with teachers' decision on preparing their own observation recording tools and using them in their classrooms.

Phase 3: Teachers began to conduct systematic observation. Throughout my observations in their classrooms, I saw different data gathering tools on their tables and/or folders. They asked for feedback for their tools, so we conducted mini-meetings on each of their experiences. We also discussed about their observations and taking meaningful and effective anecdotal records. Teachers reflected on that they used the observational data in their decisions about children's learning and development. Teachers felt ready to gather their recordings in a portfolio.

Phase 4: Teachers organized individual children's portfolios with the engagement of children into decision-making processes of their own portfolios. Teachers began to use assessment data for their further plans.

Results

The value of systematic observation and documentation for formative assessment

In the beginning, we realized a need to improve observation practices for an effective formative assessment. My first observations also pointed out that teachers' sole assessment practice was photographing. They were only conducting ongoing observations and taking photographs of children during their activities to be sent to parents. They were not taking any anecdotal records or recording observational notes. They were also not using any assessment tool for monitoring children's development and learning. Teachers asked for a meeting on assessment tools at which we discussed their classroom implementations. I asked each of the teachers about their observations and gave concrete examples of how to record their observations. Since they asked me for samples of observation recording tools provided samples for recording observations such as checklists, rubrics, anecdotal records. Teachers reflected on that they felt more confident after seeing the samples. We discussed the role of obtained data through the assessment tools on their planning and teaching. They stated that the plans that include these tools would be different from their ordinary plans as it would be a guide for them about children's development and learning. This phase ended with teachers' decision on preparing their own assessment tools and using them in their classrooms. Teachers began to develop assessment tools. Throughout my observations in their classrooms, I saw different data gathering tools on their tables or folders. Teachers were developing developmental checklists, taking observational notes, and capturing children's photographs that reflect their any learning moment.

The data of the study revealed that teachers became more systematic during their observations. In the first weeks of the field visits, teachers were conducting only observations that are not systematic. However, as the trainings went on, their practices of systematic observation and observation gathering tools improved. The teacher 1 stated formative assessment guided her to be more systematic and supported her observation implementations. Among assessment tools that she used she expressed that anecdotal records and narrative notes were very beneficial for her. She asserted that descriptive assessment tools were valuable in terms of being aware of the progress of each child and also the whole children in the classroom. In the words of her: "*I wrote some things (evidences) that reflect children's learning and it is also useful for our own development. For instance, while I was recording A.'s (a child's name) indicators, we experienced a progress which occurred step by step. I was systematically recording A.'s development and learning evidences and then change or revise my teaching strategies or materials in order to support his development. But then I realized that this progress was not seen regarding with some other children in the classroom. Those children were the ones that I wrote anecdotal records less.*"

Teacher 2 told that it was not possible for making plans without observations. She stated that at the beginning of the semester she did not take any observational notes and assessed children's development and learning based on what she remembers. She added that "*After these practices, I recognized that to be more systematic, I should take notes and record what I have observed in the classroom.*"

Teacher 3's quotations also indicated that her awareness of the crucial contribution of the observation process on teaching and learning improved. She further pointed out that "*Observation is about knowing children into the light in their eyes. Observation makes us visualize the whole process in the classroom and the teachers' practices. It is a system that makes everything (experienced in a classroom) visible and clear*." The teacher noted that at the beginning of the process she encountered the difficulty of taking observational notes while making an activity with children. She reflected on her own learning process through the action research phases and defined how she was able to improve her skills by implementing formative assessment. In the

words of her, "*Now I know that it is effective to record evidences of children's learning, it is important to take notes when I catch a child demonstrating a specific learning goal.*"

Formative assessment as a guiding tool for valuing children's voice on further planning

The participant teachers began this process expecting the formative assessment to be a tool for increasing children's voice and responding to children's needs. During my beginning observations, I realized that teachers' practices were quite far away from assessment-embedded instructions. Teachers only asked question for children at the end of the activities to assess their learning. During our planning and reflecting sessions, teachers agreed that they had to reconstruct classroom experiences in order to integrate formative assessment. It was evident that teacher-centered activities do not allow teachers conduct formative assessment. Teachers designed less structured activities for children and tried to be a "guide" instead of "lecturer" during classroom activities. This child-centered manner allowed teachers to listen to children and consider children's voice in their instructional decisions. The teacher 3 emphasized on her point of view regarding with children in the classroom. She asserted that she took the children on the center of the curriculum and reflected on previous activities. She stated that "I was deciding on an activity to be completed in a predetermined time and was forcing children to complete their works, then I told myself that I should stop, listen to children, and consider what or how they want to do."

Participants pointed to contribution of formative assessment that it changed the point of the teacher through being more child-centered. Teacher 3 said that, "*I will consider children's needs more, I want to move on their needs more after this process*." She also emphasized the value of interpretations of teachers on children's development and learning after gathering data from children through variety of assessment tools. In the words of her, "*It is important to assess children's development and learning, but it is not the case. We should contribute them (children's development and learning) depending on our assessments.*"

Observations and interviews conducted with the participant teachers indicated that teachers had recognized the importance of assessment for further planning. The observations revealed that teachers became to use their assessment data for their lesson plans. Teachers observed as referring to their observational notes and making decisions on their implications based on these notes. An important issue that emerged from the teacher 1's perspective of the value of formative assessment was that it guided her instructional plans. The teacher noted that formative assessment practices helped her decide where the classroom experiences should go next: "*I will make my plans through children's needs and interests, I will be more systematic.*" She also asserted that it is important after now to consider children's developmental needs and decided on activities that will support those needs. She stated that through an examination of multiple assessment tools she was able to reflect on the ways for improving children's learning.

Teacher 2 reported that formative assessment data provided them with information on children's learning and development. She noted that formative assessment was part of the instructional process. She believed that there is a need to ensure that the instructional process meets the needs of each child. She compared her previous implementations in terms of making plans and stated that "*I was looking for ready activities and implementing them in classroom and if many of the children were happy with the activities then I would be happy too… However, now I know that it should be more child-centered*."

Teachers' awareness of the importance of gathering meaningful data from children to guide their plans was increased. For instance, teacher 1 stated that at the beginning of the semester, she was only noting down the responses of children to her specific questions related to the classroom activities. She added that "*I realized that I should also note their statements, quotations during their interactions or while they are working on an activity as well as their responses to my questions*."

Observations and interviews indicated that formative assessment implementations enabled teachers to improve their teaching practices. An important issue that the teachers commented on the value of formative assessment was that it modified and improved their teaching. For example, teacher 3 reflected on her experiences and noted that "*I think on what to do after taking observational notes. Especially, when I observed a negative aspect in the classroom I began to decide on ways of improving my implementations.*" Teacher 2 also pointed that formative assessment enabled her to act in a more evidence-based manner. She said that "*I like the process as it is evidence-based, it allows us to demonstrate evidences (of children's development and learning)*".

Portfolio as a complementary reflective tool for formative assessment practices

In the beginning, teachers' portfolio implementations were limited to children's artifacts and products. All members of the collaborative team agreed that portfolio is a strong documentation tool for formative assessment and decided that existing portfolios of the participant teachers should be improved. The existing portfolios were not providing a holistic picture of children's development and learning. We realized that along with implementing formative assessment, we had to reconstruct portfolio as a documentation tool and reflective practice. We expanded a lot of effort in our meetings in terms of organizing portfolio with the collected data during systematic observation to be shared with children, parents, and teachers. Teachers were suggested to use multiple tools and methods, such as anecdotal records, observational notes, checklists, rubrics, capturing learning moments of children by photographs, and children's portfolios, to assess young children's learning and development. Teachers systematically gathered evidence of children's development and learning in children's individual portfolios. Children's portfolios included multiple observational tools and notes that they gathered during their systematic classroom observations. Each child's portfolio included multiple evidences for each developmental area. Teachers collected anecdotal records, photographs of learning experiences, checklists, observational notes, and child artifacts and products in the portfolios. Teachers organized individual children's portfolios with the engagement of children into the decision-making processes of their own portfolios. Feedbacks were provided for teachers' portfolio contents and teachers made evaluations regarding with the children's learning and their classroom practices.

Teachers especially exemplified portfolios and asserted how a holistic portfolio enabled them to decide on whether adjustments were needed in her teaching. Teacher 2 stated that "*I see what I should do to cover the holistic view of the development. I looked at the portfolio and recognized if there is something missed in the curriculum or decided on the issues to be considered*." She also noted that when she evaluated the portfolios she realized that most of the children had selected early literacy activities to be included in their portfolios which is an indicator that those activities had made sense on children.

Participant teachers also commented on contributions of portfolio on their implementations in terms of engaging children to the decision making processes of their activities. During the observations conducted in the classrooms it was seen that teachers provided opportunities for children to revisit and reflect on their learning. Especially, in their portfolio implementations, they asked children to decide on the artifacts and products they wanted to include in it. Teacher 2 stated that inviting children for the assessment process enabled her to see what the learned. It is emphasized that re-visitations done by children were valuable in terms of enhancing previous learning experiences.

Discussion, Conclusion and Implications

Teachers` participating in the study described formative assessment as a guide for their instructional plans. Consistent with the findings of Torrance and Pryor (2001), the present study confirmed that formative assessment enabled teachers to improve their teaching practices. The implementation phases of formative assessment were initially the emergence of self-awareness of teachers on their existing practices. According to Torrance (2001), pedagogical self-awareness is the important point for effective formative assessment experiences. As teachers experienced formative assessment in a collaborative action research period, they initially recognized their practices and reflected on them. Then they came to recognize that formative assessment is potentially more effective in supporting instructional processes in the classroom (Black & Wiliam, 2009; Shepard, 2000). This study highlighted that formative assessment is a crucial way for assessment for learning. It helped teachers to adjust their decisions on instructional plans. Teachers emphasized that formative assessment was effective in identifying children's needs and adjusting their teaching accordingly. Teachers were able to see the impact of differencing experiences on the progress of children's` learning. Consistent with the findings of Buldu (2010), formative assessment informed teachers about children's learning experiences and the systematic collection of data gathered from children served as a tool to be used for instructional purposes. Adapting instructional strategies and pedagogical decision making to children's needs and interests requires a comprehensive knowledge and skill base. Besides, research on intentional teaching highlight the effect of intentional teaching on positive teacher-child relationship (McLaughlin, Aspden & Snyden, 2016).

The findings of the study also revealed that the practice of formative assessment enabled teachers to listen to children. The study conducted by Sak, Tantekin-Erden, and Morrison (2018) found Turkish teachers' assessment practices as being inappropriate in terms of child-centeredness. This present study indicates that collaborative action research can be a valuable tool to improve teachers' child-centered assessment implementations. Teacher participants of this study stated that they started to listen to children and hear them more and give them the opportunity to assess their own learning. Black and Wiliam (2009) emphasized activating children as the owners of their own learning as a strong aspect of formative assessment practices.

Another important finding of the study was the transformation of portfolio practices in each classroom. It was observed that a holistic portfolio also provided a strong platform for children's voice. Teachers' portfolio implementations invited children to the process and portfolios with multiple tools helped children to remember and revisit their previous learning experiences. Portfolios also provided teachers the opportunity to systematically document each child's learning and development and drawing conclusions. Research also recommends teachers to use portfolios to enhance children's classroom experiences and support teachers' practices (Laski, 2013; Seitz, 2008). The portfolio is an archive for a child's progress over a period of time, supports children's past experiences, supports teachers' assessment practices, and is an effective tool for communication with families.

The process in this study enabled teachers to have a professional look of what they have seen, to assess children's development and learning, and provide direction for the curriculum implementation, as this issue has been emphasized in the literature (Morrison, 2012). Teachers in the present study also commented on the role of systematic observation on their classroom experiences. A systematic and purposeful observation will be helpful for curriculum planning and instructional strategies which will be used by the teachers (McAfee & Leong, 2011). Research conducted with early childhood teachers on assessment practices also reveal that teachers mostly benefit from observation in the assessment of children (Hanes, 2009; Koçak, 2005; Schappe, 2005; Sezer, 2010). Teachers view of observation was as a valuable tool to see the child as a whole and to see many components at the same time (Schappe, 2005). Studies conducted on pedagogical documentation as a formative assessment tool (Buldu, 2010; MacDonald, 2007) also revealed the essential role of observation and documentation process on teachers' instructional decisions. The findings of this study also indicated that formative assessment practices enabled not only to monitor children's learning but also to evaluate their own instructional practices. They emphasized the role of formative assessment to be aware of their practices and guide them to decide on whether adjustments were needed in her teaching. It is important for assessment practices to be used to examine and improve teaching practices (Shepard, 2009).

This present study aimed to contribute to the literature in terms of the benefits of formative assessment in early childhood settings and the importance of collaboration between researchers and teachers. Formative assessment, which is an under-researched issue, is encountered by teachers as difficult to implement and teachers seem to be confused by its complex process. However, within this study, it is asserted that with a professional collaboration, teachers are able to implement this assessment procedure in their classrooms and interpret the assessment data for adjustment of new plans.

Research focuses on teacher knowledge and learning on formative assessment and suggest professional development activities for teachers to improve their formative assessment practices (Black & Wiliam, 2009; Shepard, 2000). This study used collaborative action research to improve teachers' practices and the findings indicated participant teachers' progress on their formative assessment experiences. Research indicated that formative assessment practices challenge teachers and are not often used by teachers (Aydın, 2005; Çakan, 2004; Pilten, 2001; Shepard, 2000). This study revealed that teachers can apply formative evaluation practices in their classes with the process of action research. In this case, if support is provided to the teachers, they can not only improve themselves in terms of assessment but also the whole classroom experiences. Teachers need professional help and knowledge to implement formative assessment in their classrooms (Bennett, 2011). Collaboration between researchers and teachers have a strong potential to affect teachers' practices and result with improved achievement (Tayler, 2012) Then, the transformative power of action research in changing teachers' approaches can be highlighted through this present study as it was mentioned by Pine (2009). Action research studies conducted with teachers also pointed on the critical contribution of action research on teachers' improvement regarding with their classroom implementations (Pine, 2009).

Assessment has a critical role in teaching and learning, especially in early years. Young children's development and learning process is complex and is difficult to be assessed through summative and traditional methods. Teachers need more curriculum-embedded strategies while working with young children. Systematic observation, multiple tools to record pieces of evidence of development and learning, purposeful documentation, interpretation of the gathered data and using assessment data for further planning are fundamental characteristics of formative assessment. It is asserted by research that teachers need to improve their assessment practices. Through this study collaborative action research is recommended as a method for supporting teachers' professional learning on formative assessment. Teachers are invited to use assessment for learning instead of assessment of learning in early years. Implementing a holistic child portfolio is also suggested for early childhood teachers. Portfolios are valuable tool for monitoring children's progress, evaluating program implementations, and informing parents about children's development and learning.

The scope of this research is limited with teacher implementations and perceptions on formative assessment without investigating the role of formative assessment on children's development and learning. This research lacks examining how the process resulted from the children's side. It is crucial to investigate the impacts of formative assessment practices in early year's development and learning.

Research assert the role of professional development designs for assessment for learning. It is needed to investigate the professional needs of teachers on their assessment practices and develop professional development models to meet their needs and contribute to their practices. Longitudinal research is needed to study with more teachers and improve their practices on formative assessment. Particularly in national context, robust studies, that will serve to raise the importance of formative assessment, are needed both to investigate early childhood teachers' formative assessment practices and be responsive to their professional needs and provide necessary assistance for their classroom implementations.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Değerlendirme, en geniş tanımıyla, çocukların gelişimi ve öğrenmesi, öğretim süreçlerinin programlanması ve sınıf içi müdahaleler hakkında karar vermek için bir bilgi toplama, yorumlama ve paylaşma sürecidir (Carr, 2001; Mindes & Jung, 2015; Wortham, 2011). Öğretmenlere ve öğrenenlere rehberlik ve geri bildirim sağlayan biçimlendirici değerlendirmenin, bir diğer adıyla öğrenme için değerlendirmenin önemi giderek artmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme sadece değerlendirme değil, aynı zamanda öğrenme için bir araçtır; bu etkili bir pedagojinin temel bir parçasıdır. Küçük çocuklara uygulandığında değerlendirme, öğrenme, düşünme ve davranış biçimlerinin zengin bir görüntüsünü sağlamalıdır (Bowman, Donovan & Burns, 2001; Twombly, 2014).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sırasında gerçekleşen, öğretim süreçlerine rehberlik eden ve bu süreçleri destekleyen bir yöntemdir (Black & Wiliam, 1998; Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009). Shepard (2009), değerlendirmenin öğretim sonunda yapılmak yerine, öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Sistematik bir şekilde devam eden öğrenmenin değerlendirilmesi, yüksek kaliteli programların kritik bir özelliği haline gelmiştir (Donovan, Bransford & Pellegrino, 2000). Öğrenme sürecinin merkezinde yer alan bu değerlendirme türü eğitim reformu için bir araç olarak kabul edilir (Black, 2011). Son araştırmalar, biçimlendirici değerlendirmenin çocukların gelişim ve öğrenmesini iyileştirmek için temel bir strateji olduğunu bildirmektedir (Dunn & Mulvenon, 2009; Hattie & Timperley, 2007; McMillan, Venable & Varier, 2013). Biçimlendirici değerlendirmenin önemi çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi ve gelişim ve öğrenmelerini desteklemesinden kaynaklanmaktadır (Siraj-Blatchford et. al., 2002). Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından elde edilen kanıtlar ve bilgiler, çocukların gereksinimlerini karşılamak için öğretimin adaptasyonu üzerinde etkilidir (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Özellikle erken çocukluk ortamlarında, öğretmenlerin küçük çocukların karmaşık öğrenme süreçlerini karşılamak için daha fazla müfredata gömülü değerlendirme stratejilerine ihtiyacı vardır. Biçimlendirici değerlendirme aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme anlarında etkili geri bildirim almalarını sağlamaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının önemli unsurlarından birisi sistematik gözlemdir. (Gullo & Ambrose, 1987; Wortham, 2012). Gözlemler sırasında öğretmenler, çocukların öğrenme ve gelişme kanıtlarını birden fazla araçla amaçlı bir şekilde kayıt altına almaktadır. Öğretmenler, çocuklara yönelik uzun saatler boyunca gözlemlerine dayanarak kararlar alırlar ve neyi, nasıl öğreteceklerini ve hangi materyallerin kullanılacağına karar verirler. Sınıf içi deneyimler sırasında hem çocukların hem de kendi rolleriyle ilgili kararlar alırlar. Çocukların etkileşimlerini analiz eder ve nasıl geri bildirim vereceğine ve öğrenme deneyimlerine nasıl rehberlik edeceğine karar verir. Erken çocukluk profesyonelleri, sınıf içi gözlemleri, bir çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için en iyi yöntemlerden biri olarak belirli kriterlere göre görürler (Seefeldt, 1998). Gözlem ayrıca çocukların ilerlemesi hakkında bilgi toplamanın ve çocukların bireysel özelliklerinin farkında olmanın değerli bir yolu olarak kabul edilmektedir (Wortham, 2012). Normal bir ortamda çocukların doğal davranışları, onların gelişimi hakkında resmi olarak tasarlanmış değerlendirmelerden veya araçlardan daha önemli ipuçları sağlar (Beaty, 2012). Özellikle çocukların ilk yıllarında, çocukların kendilerini kelimelerle tam olarak ifade edemedikleri durumlarda, gözlem çok önemlidir.

Biçimlendirici değerlendirmenin teorik katkıları alanyazında, özellikle de erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarında vurgulanmasına rağmen, bu kritik konuda sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme aynı zamanda öğretmen eğitimi ve öğretim programlarında teorik olarak vurgulanmaktadır, ancak öğretmenlerin öğrenmeyi desteklemek için uygularken zorluklar ve çatışmalar yaşadıkları da belirtilmektedir (Black & William, 2005; Yin & Buck, 2019). Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme uygulamaları konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini göstermektedir (Aydın, 2005; Çakan, 2004; Pilten, 2001). Değerlendirme bilgilerine dayanarak planlama yapmanın zor olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir (Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009; Schneider & Meyer, 2012) ve karmaşık bir süreçtir (Vinglese, 2014). Sonuç odaklı değerlendirmeye yönelik eğilim, müfredata gömülü değerlendirmeyi engellemektedir (Bennett, 2011; William, 2006). Bazı çalışmalar biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğretmenler için son derece kafa karıştırıcı olabileceğini bildirmektedir (Ruiz-Primo ve Furtak, 2006; Wininger & Norman, 2005).

Bu zorluklara cevap olarak, araştırmacılar öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme anlayışını ve pratiğini arttırmak için mesleki gelişim önermektedir (Dixon, 1999; Hill, 2000). Shepard (2000), öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme yapmayı öğrenirken profesyonel rehberliğe ve yardıma ihtiyaç duyduklarını önermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek kaliteli bir biçimlendirici değerlendirme uygulaması ve mesleki gelişim modellerinin biçimlendirici değerlendirme üzerindeki rolünü ve her iki öğretmen uygulaması üzerindeki etkilerini etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerini inceleyen bir araştırma eksikliği de bulunmaktadır (Schneider & Randel, 2010; Andersson & Palm, 2018). Bu konuda yapılan sınırlı araştırma, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesinin uygulamalarına yansıdığını göstermektedir (James & Pedder, 2005). Aschbacher ve Alonso (2006) öğretmenlerin öğrenenlerin düşünmesini anlamak için biçimlendirici değerlendirme kullandıklarında, çocukların öğrenmelerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceyi karma yöntemler çalışmalarıyla destekleyen Ruiz-Primo ve Furtak (2006), öğretmenler bunu bir süreç olarak anladıklarında ve bu süreci planlarını ayarlamak için kullandıklarında biçimlendirici değerlendirmenin yararlı olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmalar ışığında, bu çalışma, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının değişim sürecini işbirlikçi eylem araştırması tasarımı ile incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma soruları:

- Okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırması süreci ile birlikte biçimlendirici değerlendirme uygulamalarındaki değişiklikler nelerdir?
- Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim süreçlerini nasıl geliştirmektedir?

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını geliştiren gerçek bir profesyonel öğrenme sürecine katılmasının bir yoludur (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Ryan et. al., 2017; Somekh & Zeichner, 2009). Eylem araştırmasının temel amacı, öğretmen uygulamalarının, ailelerin veya okulların kalitesini arttırmaktır (Stringer, 2007). Araştırmacı bu süreçte, uygulamalarını geliştirmek için sürece katılır ve katılımcıları sınıflardaki değişime katkıda bulunmaya çalışır (Creswell, 2012).

Eylem araştırması türleri arasında işbirliğine dayalı eylem araştırması, uygulamanın geliştirilmesi için bir "ortak uzmanlık" kültürü (Mitchell, Reilly & Logue, 2009) sağlar. Araştırmacılar ve öğretmenlerle işbirliği yapmak, öğretimin geliştirilmesi için teori ve pratik arasında köprü oluşturmada önemli bir role sahiptir. Bu araştırma türü aynı zamanda bir mesleki gelişim türüdür ve araştırmacılar ile öğretmenler arasındaki bağlantının niteliği sınıf öğretimi için anlamlı ve uygulanabilir olmasını amaçlamaktadır (Cochran-Smith, 1991; Mitchell, Reilly & Logue, 2009). İşbirlikçi eylem araştırması, öğretmenlerin yeni bir araştırma ortamı için ortak araştırmacı olarak farklı paydaşlarla işbirliği yapmalarını sağlar.

Araştırmacılar ile kurulan başarılı bir işbirliğine dayalı eylem araştırması ilişkisi (Kember et. al., 1997) öğretmenlerin sınıftaki pedagojik uygulamalarına rehber olabilmekte; mesleki gelişimleri ve öğrenmeleri için destek sağlayabilmektedir (Mitchell, Reilly & Logue, 2009). Araştırmacı, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek için sürece katılır ve katılımcıları sınıflardaki değişime katkıda bulunmaya çalışır (Creswell, 2012).

Çalışma Ankara'da bulunan bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın motivasyonu, akademik yılın başındaki öğretmen eğitimi seminerinden sonra başlamıştır. Araştırmacı öğretmenlerle tanışmış ve bu eğitimler kapsamında ele alınacak konular hakkında toplantılar yapılmıştır. Toplantılarda, öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları hakkında desteğe ihtiyaç duydukları kararına varılmıştır. Araştırmanın araştırma soruları, öğretmenlerle yapılan bu toplantılarda formüle edilmiştir. Bu çalışmada, erken çocukluk öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını değiştirmek ve ileriye dönük planlarını yönlendirmek için biçimlendirici değerlendirme kullanmalarını sağlamaktır. Çalışmadaki bir öğretmen eğitimcisi olarak araştırmacının rolü öğretmenlere biçimlendirici değerlendirme uygulamaları aracılığıyla danışmanlık yapmaktır. Sürecin başında katılımcı öğretmenler bilgilendirilmiş ve çalışmaya dair onayları alınmıştır. Çalışmanın katılımcılarını üç okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerden ikisi, öğretmenlik deneyimlerinin ilk yıllarını, diğer öğretmen ise ikinci yılını deneyimlediği sürede çalışma gerçekleşmiştir. Katılımcı öğretmenler üniversitelerin önlisans programlarından mezuniyet derecesine sahiptir. Öğretmenler değerlendirme için

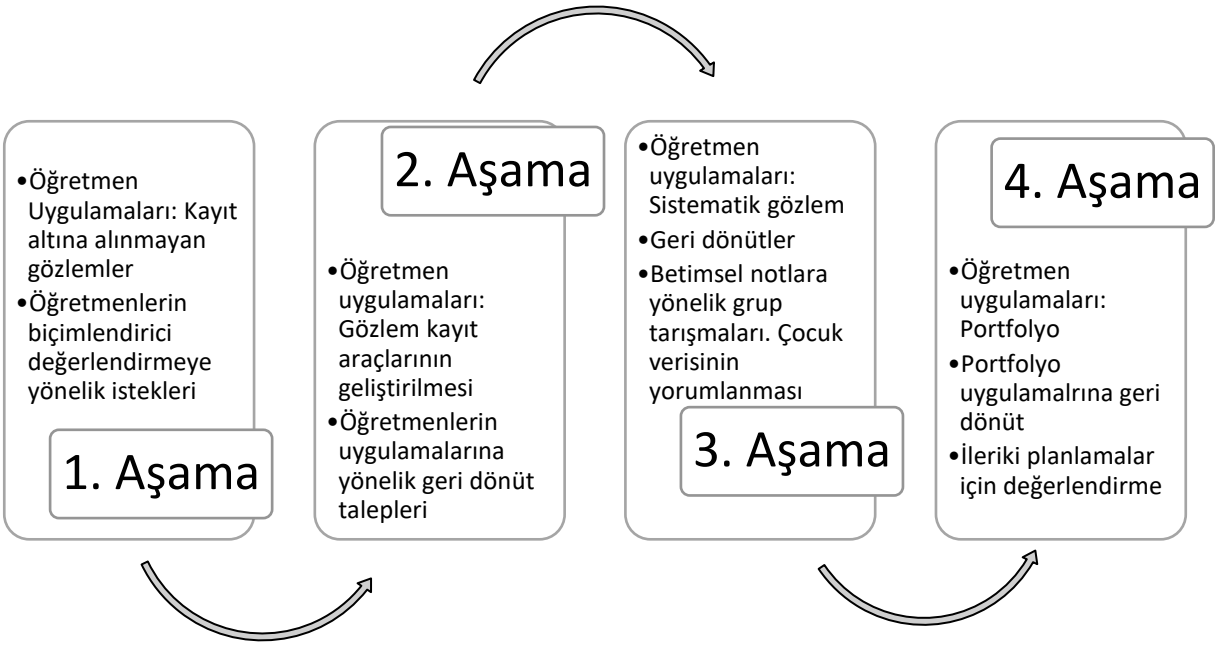
herhangi bir eğitim almadıklarını ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini yetersiz bulduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıflarında ziyaret edilmiş, gözlemler yapılmış ve saha notları alınmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlerle deneyimleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çalışmadaki her sınıfta yapılan gözlemlerle toplanmıştır. Her öğretmen haftada bir kez toplam 10 hafta ziyaret edilmiştir. Her saha ziyareti yaklaşık 50-60 dakika sürmüştür. Sürecin sonunda, her öğretmen ile biçimlendirici değerlendirme deneyimleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmanın veri analizi için, sürekli karşılaştırmalı veri analizi yöntemine dayanan endüktif bir yaklaşım izlenmiştir (Strauss & Corbin, 1998). Veriler ilk aşamada yapısal kodlama ile kodlanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı görüşme çözümlerini ve alan notlarını okuyarak ilk kodları analiz etmiştir. İkinci aşamada, elde edilen kodların birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiş ve yeniden kodlanmış ve kategoriler eksenel kodlama ile oluşturulmuştur (Saldana, 2016). Analiz süreci, kodları daha kapsayıcı temalar altında birleştirerek sonlandırılmıştır.

Araştırmacı tarafından araştırmanın güvenilirliğini ve güvenilirliğini sağlamak için bazı stratejiler kullanılmıştır. Üçgenleme, sonuç çıkarmak için kullanılan çok temel veri kaynakları arasındaki stratejilerden biridir. Çalışmanın güvenilirliği için aynı zamanda uzun süreli katılım ve kalıcı gözlem kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Verilerin toplanması, katılımcıların uygulamalarının anlaşılması ve araştırmanın derinliği için sürekli gözlem yapılması için yeterli zaman harcanmıştır. Çalışma aynı zamanda katılımcıların çalışmanın güvenilirliğine ilişkin stratejilerinin ve zengin alıntılarını detaylı bir şekilde sunmaktadır (Merriam, 1998).

Eylem araştırması, planlama, uygulama ve gözlemleme, yansıtma ve tekrar karar almayı içeren bir yansıtıcı döngüye sahiptir (Kemmis & McTaggart, 2000). Şekil 1, bu çalışmanın yansıtıcı döngüsünü göstermektedir.



Şekil 1. *İşbirlikçi eylem araştırmasının yansıtıcı döngüsü.*

1. Aşama: Çalışmanın ilk aşamasında öğretmenlere gözlem, gözlem araçları, çocuklardan veri toplama, verilerin yorumlanması ve paydaşlarla paylaşılması, ileri öğretim için kararların alınması süreçlerini içeren biçimlendirici değerlendirme konusunda eğitimler verilmiştir. Bu eğitimden sonra üç sınıfta gözlemler yapılmış ve değerlendirme uygulamaları hakkında saha notları alınmıştır. Öğretmenlerin tümü, öğrenme için değerlendirmenin rolünün farkında olduklarını ancak sınıflarında uygulamada zorluk çektiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece sistematik olmayan gözlem yaptıkları ilk gözlem notları arasında yer almıştır.

Öğretmenler, değerlendirme araçları hakkında yeni bir eğitim talebinde bulunmuş ve deneyimlerini tartışmak üzere yeni toplantı kararı alınmıştır.

2. Aşama: Öğretmenlerle birlikte değerlendirme uygulamalarıyla ilgili bir toplantı gerçekleşmiştir. Öğretmenler, sistematik gözlem yapma ve çocuklardan veri toplama süreçlerinde yaşadıkları zorlukları dile getirmiştir. Kendilerine sunulan somut gözlem araçları örnekleriyle tartışmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirme araçları aracılığıyla planlama ve öğretme üzerindeki rolü hakkında konuşulmuştur. Bu aşama öğretmenlerin kendi gözlem kayıt araçlarını hazırlama ve bunları sınıflarında kullanma kararıyla sona ermiştir.

3. Aşama: Öğretmenler sistematik gözlem yapmaya başlamışlardır. Yapılan gözlemlerde masalarında ve / veya klasörlerinde farklı veri toplama araçları kullandıkları görülmüştür. Kendi araçları için geri bildirim istemişler, her deneyimlerinde mini toplantılar gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerini anekdot kayıtlar ile kayıt altına aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, gözlem verilerini çocukların öğrenmeleri ve gelişmeleri hakkındaki kararlarında kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler kayıtlarını bir portfolyo (gelişim dosyası) eşliğinde dokümante etmeye başlamıştır.

4. Aşama: Öğretmenler, bireysel çocuk portfolyolarını, çocukların kendi portfolyo karar alma süreçlerine dahil edilmesiyle organize etmişlerdir. Öğretmenler daha sonraki planları için değerlendirme verilerini kullanmaya başlamışlardır.

Bulgular

Biçimlendirici değerlendirme için sistematik gözlem ve dokümantasyonun önemi

Sürecin başlangıcında gerçekleştirilen toplantılarda, etkili bir biçimlendirici değerlendirme için gözlem uygulamalarının iyileştirilmesi gerektiğinin farkına varılmıştır. İlk gözlemlerde, öğretmenlerin tek değerlendirme uygulamasının fotoğraf çekmek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fotoğrafları ailelere göndermek üzere çektikleri ve değerlendirme amaçlı kullanmadıkları tespit edilmiştir. Herhangi bir betimsel kayıt almadıkları veya gözlemlerini kayıt altına almadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların gelişimini ve öğrenmesini izlemek için herhangi bir değerlendirme aracı kullanmadıkları not edilmiştir. Öğretmenler, sınıf uygulamalarını tartıştığımız değerlendirme araçlarıyla ilgili bir toplantı talebinde bulunmuştur. Her öğretmene gözlem süreçleri sorulmuş ve gözlemlerinin nasıl kaydedileceğine dair somut örnekler sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlere kontrol listeleri, değerlendirme listeleri, anekdot kayıtları gibi çeşitli kayıt gözlemleri için örnekler gösterilmiştir. Öğretmenler, örnekleri gördükten sonra kendilerini daha güvende hissettiklerini ifade etmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirme araçları aracılığıyla planlama ve öğretme üzerindeki rolü tartışılmış ve bu araçları içeren planların sıradan planlarından farklı olacağı, çünkü çocukların gelişimi ve öğrenmeleri için onlara yol gösterici olacağı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu aşama öğretmenlerin kendi değerlendirme araçlarını hazırlama ve bunları sınıflarında kullanma kararıyla sona ermiştir. Öğretmenler değerlendirme araçları geliştirmeye başlamıştır. Sınıflarında yapılan gözlemlerde sınıf tablolarında veya klasörlerinde farklı veri toplama araçları görülmüştür. Öğretmenlerin gelişimsel kontrol listeleri geliştirdikleri, gözlem notları aldıkları ve çocukların öğrenme anlarını yansıtan fotoğraflarını çektikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın verileri öğretmenlerin gözlemler sırasında daha sistematik olduklarını ortaya koymuştur. Saha ziyaretlerinin ilk haftalarında, öğretmenlerin yalnızca sistematik olmayan yani informal gözlemler yaptıkları not edilmiştir. Ancak, eğitimler devam ettikçe, sistematik gözlem ve gözlem toplama araçları uygulamalarının geliştirildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen 1, biçimlendirici değerlendirmenin daha sistematik olmasına rehberlik ettiğini ve gözlem uygulamalarını desteklediğini belirtmiştir. Kullandığı değerlendirme araçları arasında anekdot kayıtların ve anlatı notlarının onun için çok faydalı olduğunu ifade etmiştir. Betimsel değerlendirme araçlarının, her çocuğun ve aynı zamanda sınıftaki tüm çocukların gelişiminden haberdar olmaları bakımından değerli olduğunu belirtmiştir. Onun sözleriyle: "*Çocukların öğrenmesini yansıtan bazı şeyler (kanıtlar) yazdım ve kendi gelişimimiz için de faydalı olduğunu gördüm. Örneğin, A.'nın (çocuğun adı) göstergelerini kaydederken, adım adım gerçekleşen bir ilerleme yaşadık. A.'nın gelişim ve öğrenme kanıtlarını sistematik olarak kaydediyordum ve ardından gelişimine destek olmak için öğretim stratejilerimi ya da materyallerimi değiştiriyorum ya da revize ediyorum. Ama sonra, bu ilerlemenin sınıftaki diğer bazı çocuklarda görülmediğini fark ettim. Bu çocuklar, daha az anektod kayıtlar yazdığım çocuklardı.*"

Öğretmen 2 gözlem olmadan plan yapmanın mümkün olmadığını söylemiştir. Dönem başında herhangi bir gözlem notu almadığını ve hatırladıklarına dayanarak çocukların gelişim ve öğrenmelerini değerlendirdiğini

belirtmiştir. "*Bu uygulamalardan sonra daha sistematik olduğumu, not almam gerektiğini ve sınıfta gözlemlediklerimi kaydetmem gerektiğini öğrendim.*"

Öğretmen 3'ün ifadeleri de, gözlem sürecinin öğretme ve öğrenmeye katkısının önemine dair farkındalığının arttığını göstermektedir. "*Gözlem, çocukları gözlerinde ışığa tanımakla ilgilidir. Gözlem, tüm süreci sınıfta ve öğretmenlerin uygulamalarında görselleştirmemizi sağlar. Her şeyi (bir sınıfta deneyimlenen) görünür ve net yapan bir sistemdir."* Öğretmen, sürecin başında çocuklarla etkinlik yaparken gözlem notları almakta zorluk çektiğini belirtmiştir. Eylem araştırması aşamaları kendi öğrenme sürecine yansımış ve biçimlendirici değerlendirme uygulayarak becerilerini nasıl geliştirebileceğini tanımladığı görülmüştür. Onun sözleriyle, "*Artık çocukların öğrenmesinin kanıtlarını kaydetmenin etkili olduğunu biliyorum, belirli bir öğrenme hedefini gösteren bir çocuğu yakaladığımda not almak önemli.*"

İleriki planlamalara çocuk katılımını esas alan biçimlendirici değerlendirme ile yön vermenin önemi

Katılımcı öğretmenler, biçimlendirici değerlendirmenin çocukların dinlenerek ve çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek için bir araç olmasını bekleyerek bu sürece başlamışlardır. Başlangıçtaki gözlemler sırasında, öğretmenlerin uygulamalarının müfredata gömülü değerlendirme uygulamalarından oldukça uzak olduğu fark edilmiştir. Öğretmenlerin sadece öğrenmelerini değerlendirmek için etkinliklerin sonunda çocuklara soru sordukları gözlemlenmiştir. Planlama ve yansıtma toplantılarımızda öğretmenler, biçimlendirici değerlendirmeyi bütünleştirmek için sınıf deneyimlerini yeniden kurmaları gerektiğine karar vermiştir. Öğretmen merkezli etkinliklerin öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme yapmasına izin vermediği fark edilmiştir. Öğretmenler çocuklar için daha az yapılandırılmış etkinlikler tasarlamış ve sınıf etkinlikleri sırasında "öğretim görevlisi" yerine "rehber" olmaya çalışmışlardır. Bu çocuk merkezli yaklaşım öğretmenlerin çocukları dinlemelerine ve çocuklarının sesini kararlarında dikkate almalarına olanak sağlamıştır. Öğretmen 3 sınıfta çocuklarla ilgili bakış açısını vurgulamıştır ve çocukları müfredatın merkezine aldığını ve önceki faaliyetlere yansıdığını vurgulamıştır. "*Önceden belirlenmiş bir sürede tamamlanması gereken bir faaliyete karar verdiğimi ve çocukları çalışmalarını tamamlamaya zorladığımı, sonra kendime durmam, çocukları dinlemem ve ne yapmak istediklerini düşünmem gerektiğini fark ettim*".

Katılımcı öğretmenler biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının çocuğu merkeze alması ile öğretmen rolünü de değiştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 3, "*Çocukların ihtiyaçlarını daha fazla düşüneceğim, bu süreçten sonra onların ihtiyaçlarına daha fazla önem vermek istiyorum*" demiştir. Ayrıca, çeşitli değerlendirme araçlarıyla çocuklardan veri topladıktan sonra öğretmenlerin çocukların gelişimi ve öğrenmesine ilişkin yorumlarının değerini vurgulamıştır. Onun sözleriyle, "*Çocukların gelişimini ve öğrenmesini değerlendirmek önemlidir, ancak durum sadece böyle değil. Değerlendirmelerimize bağlı olarak onlara katkıda bulunmalıyız (çocukların gelişimi ve öğrenmesi)*."

Katılımcı öğretmenlerle yapılan gözlemler ve görüşmeler öğretmenlerin ileri planlama için değerlendirmenin önemini kabul ettiğini göstermiştir. Gözlemler, öğretmenlerin değerlendirme verilerini ders planları için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler gözlem notlarına atıfta bulunurken ve bu notlara dayanarak etkileri konusunda kararlar alırken gözlemlenmiştir. Öğretmen 1'in biçimlendirici değerlendirmenin değeri perspektifinden ortaya çıkan önemli bir konu, öğretim planlarına rehberlik etmesi olmuştur. Öğretmen 1, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, sınıf deneyimlerinin bir sonraki aşamada nereye gitmesi gerektiğine karar vermesine yardımcı olduğunu şu şekilde belirtmiştir: "*Planlarımı çocukların ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre yapacağım, daha sistematik olacağım.*" Ayrıca, çocukların gelişimine bakmanın önemini vurgulamıştır. Ayrıca, çoklu değerlendirme araçlarını inceleyerek çocukların öğrenmelerini geliştirmenin yollarını yansıtabildiğini belirtmiştir.

Öğretmen 2, biçimlendirici değerlendirme verilerinin onlara çocukların öğrenmesi ve gelişimi hakkında bilgi sağladığını ifade etmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğretim sürecinin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Öğretim sürecinin her çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasını gerektiğine inandığını belirterek, planlarını yapmada önceki uygulamalarını karşılaştırmış ve şu ifadeleri iletmiştir: "*Hazır etkinlikler arıyordum ve bunları sınıfta uyguluyordum ve çocukların birçoğu aktivitelerden memnunsa ben de mutlu oluyordum ama şimdi biliyorum ki daha fazla çocuk merkezli olmalıyım.*"

Öğretmenlerin, çocukların öğrenme deneyimlerini yönlendirmek için değerlendirme yapmanın önemine dair artan farkındalıkları edinilen bir diğer bulgudur. Örneğin, Öğretmen 1, dönemin başında sadece sınıf etkinlikleriyle ilgili sorularına çocukların cevaplarını not ettiğini belirtmiştir. "*Etkileşim sırasında veya bir faaliyet*

üzerinde çalışırken sorularıma cevaplarının yanı sıra ifadelerini, alıntılarını da not etmem gerektiğini anladım" diyerek öz-değerlendirme yapmıştır.

Gözlemler ve görüşmeler biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelerini sağladığını göstermiştir. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmenin değeri hakkında yorumda bulundukları önemli bir konu, öğretimlerini değiştirmesi ve geliştirmesi gerektiği ile ilgilidir. Örneğin, Öğretmen 3 deneyimlerine yönelik yansıtmalarda bulunmuş ve "*gözlem notları aldıktan sonra ne yapacağımı düşünüyorum. Özellikle, sınıfta olumsuz bir yön gördüğümde uygulamalarımı geliştirme yollarına karar vermeye başladım.*" demiştir. Öğretmen 2 ayrıca biçimlendirici değerlendirmenin daha kanıta dayalı bir şekilde hareket etmesini sağladığına dikkat çekerek "*Süreci kanıta dayalı olduğu için seviyorum, kanıt göstermemize izin veriyor (çocukların gelişimi ve öğrenmesi)*" demiştir.

Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları için tamamlayıcı ve yansıtıcı bir araç olarak portfolyo

Sürecin ilk aşamalarında katılımcı öğretmenlerin portfolyo uygulamalarının çocukların ürünleri ile sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. İşbirlikçi eylem araştırması ekibinin tüm üyeleri, portfolyonun biçimlendirici değerlendirme için güçlü bir dokümantasyon aracı olduğuna ve katılımcı öğretmenlerin mevcut portfolyolarının geliştirilmesi gerektiğine karar vermiştir. Mevcut portfolyolar, çocukların gelişimi ve öğreniminin bütünsel bir resmini sunmaktan uzak olarak tanımlanmıştır. Biçimlendirici değerlendirmenin uygulanmasıyla birlikte, portfolyonun bir dokümantasyon aracı ve yansıtıcı uygulama olarak yeniden yapılandırılması gerektiğinin farkına varılmıştır. Yapılan toplantılarda, çocuklarla, velilerle ve öğretmenlerle paylaşılacak sistematik gözlemler sırasında toplanan verilerle Portfolyo düzenleme konusunda uzun süreler harcanmıştır. Öğretmenlere, küçük çocukların öğrenme ve gelişmelerini değerlendirmek için betimsel kayıtlar, gözlem notları, kontrol listeleri, değerlendirme listeleri, çocukların fotoğraflarını ve çocukların portfolyoları gibi çoklu araçlar ve yöntemler kullanmaları önerilmiştir. Öğretmenler sistematik olarak çocukların bireysel portfolyolarında çocukların gelişimine ve öğrenmelerine dair kanıtlar toplamıştır. Çocuk portfolyoları, sistematik sınıf gözlemleri sırasında topladıkları birçok gözlem kayıt araçları içermektedir. Her çocuğun portfolyosu, her gelişim alanı için birden fazla kanıt içermeye başlamıştır. Öğretmenler betimsel kayıtlarını, öğrenme deneyimlerinin fotoğraflarını, kontrol listelerini, gözlem notlarını ve çocuk eserleri ile ürünlerini portfolyolarında toplamıştır. Öğretmenler, bireysel çocuk portfolyolarını, çocukları kendi portfolyolarının karar alma süreçlerine katılımıyla organize etmişlerdir. Öğretmenlerin portfolyo içerikleri için geri bildirimde bulunulmuş ve öğretmenler çocukların öğrenmesi ve sınıf uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur.

Öğretmenler özellikle portfolyoları örneklemişler ve bütünsel bir portfolyonun öğretim süreçlerinde ayarlamalar için karar vermelerine nasıl yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen 2, "Gelişimin bütünsel görüşünü ele almak için ne yapmam gerektiğini anladım. Portfolyoya baktım ve müfredatta cevapsız bir şey olup olmadığını veya dikkat edilmesi gereken konulara karar verilip verilmediğini gördüm" demiştir. Ayrıca, bu öğretmen çocuk portfolyolarına bakarak çocukların en çok erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalarına portfolyolarında yer vermek istediklerini görmüş ve bu yönünün güçlü olduğunu görmesine olanak sağladığını dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmenler ayrıca portfolyoyu, çocuklarının faaliyetlerinin karar verme süreçlerine dahil edilmesi konusundaki uygulamaları konusundaki katkıları hakkında yorum yapmışlardır. Öğretmenlere portfolyo uygulamalarında, çocuklara da söz hakkı vermeleri, çocukları karar verme süreçlerine dahil etmeleri önerilmiştir. Sınıflarda yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin portfolyo süreçlerine çocukları dahil ederek, çocuklara tekrar öğrenmeleri ve öğrenmeleri hakkında düşünmeleri için fırsatlar sağladığı görülmüştür. Öğretmen 2, çocukları değerlendirme sürecine davet etmenin öğrendiklerini görmesini sağladığını belirtmiştir. Çocukların yaptığı öz-değerlendirmelerin, önceki öğrenme deneyimlerini arttırma açısından değerli olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, biçimlendirici değerlendirmeyi, eğitim planları için bir rehber olarak tanımlamıştır. Torrance ve Pryor (2001) 'in bulgularına paralel olarak, bu çalışma biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelerini sağladığını göstermiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin uygulama aşamaları başlangıçta öğretmenlerin mevcut uygulamaları hakkında kişisel farkındalıklarının ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Torrance'e (2001) göre, pedagojik öz-farkındalık, etkili biçimlendirici değerlendirme deneyimleri için önemli bir noktadır. Öğretmenler işbirliğine dayalı bir eylem araştırması döneminde biçimlendirici değerlendirme yaşadıkça, var olan uygulamalarını tanımış ve onlara

yansıtmalarda bulunmuştur. Daha sonra, biçimlendirici değerlendirmenin sınıftaki öğrenme ve öğretim süreçlerini desteklemede potansiyel olarak daha etkili olduğunu kabul etmeye başlamıştır (Black & Wiliam, 2009; Shepard, 2000). Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme değerlendirmesi için çok önemli bir yol olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin kararlarını öğretim planlarında düzenlemelerine yardımcı olmuştur. Öğretmenler biçimlendirici değerlendirmenin çocukların ihtiyaçlarını belirlemede ve öğretimlerini buna göre düzenlemede etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, farklı deneyimlerin çocukların öğrenmesinin ilerlemesi üzerindeki etkilerini görebilme fırsatı bulmuştur. Buldu'nun (2010) bulguları ile benzer olarak, biçimlendirici değerlendirme öğretmenleri çocukların öğrenme deneyimleri ve çocuklardan toplanan verilerin sistematik bir şekilde toplanması konusunda öğretim amacıyla kullanılacak bir araç olarak bilgilendirmiştir. Öğretim stratejilerini ve pedagojik karar vermeyi çocukların ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uyarlamak, kapsamlı bir bilgi ve beceri tabanı gerektirir. Ayrıca, amaçlı öğretime ilişkin araştırmalar, amaçlı öğretimin olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (McLaughlin, Aspden & Snyden, 2016).

Araştırmanın bulguları, biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğretmenlerin çocukları dinlemesini sağladığını da ortaya koymuştur. Sak, Tantekin-Erden ve Morrison (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının çocuk merkezli olma açısından yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, işbirlikçi eylem araştırmasının öğretmenlerin çocuk merkezli değerlendirme uygulamalarını geliştirmek için değerli bir araç olabileceğini göstermektedir. Bu araştırmanın öğretmen katılımcıları, çocukları dinlemeye ve daha fazla duymaya ve kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı verdiklerini ifade etmişlerdir. Black ve Wiliam (2009), biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının güçlü bir yönü olarak çocukları kendi öğrenimlerinin sahipleri olarak harekete geçirmeyi vurgulamıştır.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, her bir sınıftaki portfolyo uygulamalarının dönüşümüne yöneliktir. Bütüncül bir portfolyonun, çocukların dinlenmesi için güçlü bir platform sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin yeni portfolyo uygulamaları, çocukları sürece davet etmiş ve çoklu araçlarla portfolyoları, çocukların önceki öğrenme deneyimlerini hatırlamalarına ve ziyaret etmelerine yardımcı olmuştur. Portfolyolar ayrıca öğretmenlere her çocuğun öğrenmesini, gelişmesini ve sonuçları analiz etmesini sistematik olarak belgeleme fırsatı sağlamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma öğretmenlere çocukların sınıf deneyimlerini zenginleştirmek ve öğretmen uygulamalarını desteklemek için portfolyo kullanmalarını önermektedir (Laski, 2013; Seitz, 2008). Portfolyo, bir çocuğun belli bir süre içinde ilerlemesini destekleyen bir arşiv niteliği taşır, çocukların geçmiş deneyimlerini destekler, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını destekler ve ailelerle iletişim için etkili bir araçtır.

Bu çalışmadaki süreç, öğretmenlerin uygulamalarını profesyonel bir bakış ile görmelerini, çocukların gelişimini ve öğrenmelerini değerlendirmelerini ve bu konuda literatürde vurgulandığı gibi müfredatın uygulanmasına yön vermelerini sağlamıştır (Morrison, 2012). Bu çalışmada yer alan öğretmenler, sistematik gözlemin sınıf deneyimleri üzerindeki rolünü de yorumlamıştır. Sistematik ve amaçlı bir gözlem, öğretmenler tarafından kullanılacak olan müfredat planlama ve öğretim stratejileri için yardımcı olacaktır (McAfee & Leong, 2011). Erken dönem çocukluk öğretmenleri ile değerlendirme uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çoğunlukla çocukların değerlendirilmesinde gözlemden faydalandığını ortaya koymaktadır (Hanes, 2009; Koçak, 2005; Schappe, 2005; Sezer, 2010). Öğretmenlerin gözlem uygulamaları, çocuğu bir bütün olarak görmek ve aynı anda birçok bileşeni görmek için değerli bir araçtır (Schappe, 2005). Biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon üzerine yapılan çalışmalar (Buldu, 2010; MacDonald, 2007) ayrıca gözlem ve dokümantasyon sürecinin öğretmenlerin öğretim kararları üzerindeki önemli rolünü ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yalnızca çocukların öğrenmelerini izlemelerini değil, aynı zamanda kendi eğitsel uygulamalarını da değerlendirmelerini sağladığını göstermiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin uygulamalarının farkında olma rolünü vurgulamışlar ve öğretiminde ayarlamalar yapılıp yapılmayacağına karar vermeleri için onlara rehberlik ettiğini dile getirmişlerdir. Öğretim uygulamalarını incelemek ve geliştirmek için biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının kullanılması alanyazında vurgulanan önemli unsurlardan birisidir (Shepard, 2009).

Bu çalışma, erken çocukluk ortamlarında biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi ve araştırmacılar ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemi açısından literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Oldukça sınırlı sayıda araştırılmış bir konu olan biçimlendirici değerlendirme, öğretmenler tarafından uygulanması zor olarak karşılanmaktadır ve öğretmenler bu süreçleri karmaşık olarak tanımlamaktadır. Ancak, bu çalışma kapsamında, profesyonel bir işbirliği ile öğretmenlerin bu değerlendirme sürecini sınıflarında

uygulayabildikleri ve değerlendirme planlarını yeni planların ayarlanması için yorumlayabildikleri gösterilmektedir.

Alan yazında yer alan araştırmalar, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik bilgilerine odaklanmakta ve öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını geliştirmeleri için mesleki gelişim etkinliklerini önermektedir (Black & Wiliam, 2009; Shepard, 2000). Bu çalışmada, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek için aynı zamanda bir mesleki gelişim modeli olan işbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır ve bulgular katılımcı öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarındaki ilerlemeleri göstermektedir. Araştırmalar, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretmenleri zorladığını ve öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmadığını göstermiştir (Aydın, 2005; Çakan, 2004; Pilten, 2001; Shepard, 2000). Bu çalışma, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirme değerlendirme uygulamalarını eylem araştırması sürecinde uygulayabildiklerini ortaya koymuştur. Bu durumda, öğretmenlere destek verildiğinde, yalnızca değerlendirme açısından kendilerini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda tüm uygulamalarını desteklemektedir. Öğretmenler, sınıflarında biçimlendirici değerlendirme uygulamak için profesyonel yardıma ve bilgiye ihtiyaç duyabilmektedir (Bennett, 2011). Araştırmacılar ve öğretmenler arasındaki işbirliği, öğretmenlerin uygulamalarını etkileme konusunda güçlü bir potansiyele sahiptir ve elde edilen başarının artmasıyla sonuçlanma potansiyeli yüksektir (Tayler, 2012). Bu çalışma ile eylem araştırmasının öğretmenlerin yaklaşımlarını değiştirmedeki dönüştürücü gücü vurgulanmaktadır. Öğretmenlerle yapılan eylem araştırması çalışmaları, eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf uygulamalarıyla ilgili gelişimindeki kritik katkısına da dikkat çekilmiştir (Pine, 2009).

Değerlendirme, özellikle erken yıllarda, öğretme ve öğrenmede kritik bir role sahiptir. Küçük çocukların gelişim ve öğrenme süreci karmaşıktır ve özetleyici ve geleneksel yöntemlerle değerlendirilmesi oldukça zordur. Öğretmenlerin küçük çocuklarla çalışırken daha fazla öğretim sürecine gömülü stratejilere ihtiyacı vardır. Sistematik gözlem, dokümantasyon, toplanan verilerin yorumlanması ve değerlendirme verilerinin daha sonraki planlama için kullanılması, biçimlendirici değerlendirmenin temel özellikleridir. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını iyileştirmeleri gerektiği araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışma sayesinde işbirlikçi eylem araştırması, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme konusundaki profesyonel öğrenmelerini desteklemek için bir yöntem olarak önerilmektedir. Öğretmenler, erken yaşlarda öğrenmenin değerlendirmesi yerine öğrenme için değerlendirmeyi kullanmaya davet edilmektedir. Erken çocukluk öğretmenleri için bütünsel bir çocuk portfolyosu uygulanması da önerilmektedir. Portfolyolar çocukların gelişimini izlemek, program uygulamalarını değerlendirmek ve ebeveynleri çocukların gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgilendirmek için değerli bir araçtır.

Bu araştırmanın kapsamı, biçimlendirici değerlendirmenin çocukların gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki rolünü incelemeden öğretmen uygulamaları ve biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algılarla sınırlıdır. Bu araştırmada, sürecin çocuklar tarafından nasıl sonuçlandığı incelenmemiştir. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, erken yıllardaki gelişim ve öğrenmedeki etkilerini araştırmak oldukça önemlidir.

Araştırma, mesleki gelişim tasarımlarının öğrenme değerlendirmesinde rol oynadığına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını değerlendirme uygulamalarında araştırmak ve ihtiyaçlarını karşılamak ve uygulamalarına katkıda bulunmak için mesleki gelişim modelleri geliştirmek gerekir. Daha fazla öğretmenle çalışmak ve biçimlendirici değerlendirme konusundaki uygulamalarını geliştirmek için boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle ulusal bağlamda, erken çocukluk öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını araştırmak ve mesleki ihtiyaçlarına cevap vermek ve sınıf uygulamaları için gerekli yardımı sağlamak için biçimlendirici değerlendirmenin önemini arttırmaya hizmet edecek çalışmalara ihtiyaç vardır.

References

Beaty, J. J. (2012). *Observing development of the young child*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. A*ssessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25.

Black, P. (2001). Dreams, strategies and systems: Portraits of assessment, past, present and future. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 8*(1), 65-85.

Black, P., Harrison, C. Lee, B. Marshall, & D. Wiliam (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. The Phi Delta Kappan, 86*(1), 8-21.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5*(1), 7–73

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5-31.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academies Press.

Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1439-1449.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories.* London: Paul Chapman

Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education, 42,* 104–118.

Crepps, S. (1999). *Reading, writing, and mathematics in a fifth grade class. In Windows on our classrooms.* Davis: University of California

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson Education, Inc.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 99-114.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession.* Washington, DC: National Staff Development Council.

Dixon, H. (1999). The effects of policy and practice: An analysis of teachers' perception of school based assessment practice. Unpublished MedAdmin thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand.

Donovan, M.S., Bransford, J.D. & Pellegrino, J.W. (Eds.), (2000). *How people learn: Bridging research and practice.* Washington, DC: National Academy Press.

Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(7). Retrieved April, 20, 2019, from: http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7

Gullo, D. F., & Ambrose, R. P. (1987). Perceived competence social acceptance in kindergarten: Its relationship to academic performance. *Journal of Educational Research, 8*(1), 38-32.

Hanes, B. M. (2009). Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators (Doctoral dissertation). Retrieved from: http://viu.summon.serialssolutions.com/link/0/

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. L. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?, *Educational Measurement: Issues and Practice, 28*(3), 24-31.

Herr, J. (2012). *Working with young children.* Tinley Park, IL: The Goodheart Willcox Company.

James, M. & Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 27-45). London: Sage.

Kember, D., Tak-Shing, H., Bick-Har, L., Lee, A., Ng, S., Yan, L., et al. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research, 5,* 463–481.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Koçak, N. (2005). Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarinda uygulanmasina ilişkin öğretmen görüslerinin incelenmesi. Unpublished Master Thesis, Selçuk University, Turkey.

Laski, E. V. (2013). Portfolio picks: An approach for developing children's metacognition. *YC Young Children, 68*(3), 38.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, 289, 331.

MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(2), 232-242.

McAfee, O. & Leong, D. J. (2011). *Assessing and guiding young children's growth and development* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

McLaughlin, T., Aspden. K., & Snyder, P. (2016). Intentional teaching as a pathway to equity in early childhood education: Participation, quality, and equity. N*ew Zealand Journal of Educational Studies, 51,* 175-195.

McMillan, J. H., Venable, J. C., & Varier, D. (2013). Studies of the effect of formative assessment on student achievement: So much more is needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 18*(2). Retrieved from: http://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=2

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.

Mindes, G. & Jung, L. (2015). *Assessing young children* (5th ed). Upper Saddle River, NJ:Pearson.

Ministry of National Education. (2013). *Education programs*. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/7

Mitchell, S. N., Reilly, R. C. & Logue, M. E. (2009) Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education, 25*(2). pp. 344-349.

Morrison. (2012). *Early childhood education today* (12th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Pilten, P. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Unpublished Master thesis, Selçuk University, Turkey.

Pine, G. J. (2008). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Sage.

Ryan, M., Taylor, M., Barone, A., Pesca, L.D., Durgana, S., Ostrowski, K., Piccirillo, T., & Pikaard, K. (2017). Teacher as researcher, teacher as scholar, and teacher as leader, *The New Educator, 13*(2), 102-116.

Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment, 11*(3 & 4), 205–235.

Sak, R., Tantekin-Erden, F., & Morrison, G. S. (2018) Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *Education 3-13, 46*(5), 563-577.

Schappe, J. (2005). Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 187-193.

Seefeldt, C. (1998). Assessing young children. *C. Seefeldt & A. Galper, Continuing issues in early childhood education* (pp. 314-338). New Jersey: Merrill

Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood classroom. *YC Young Children, 63*(2), 88.

Sezer, C. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi. Unpublished PhD Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.

Shepard, L. A. (2000). The role of assesment in a learning culture. *Educational Researcher 29*(7), 4-14.

Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research, 17*(1), 5–21.

Stringer, E. (2007). *Action research: A handbook for practitioners.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tayler, C. (2012.) Learning in Australian early childhood education and care settings: changing professional practice, *Education 3-13, 40*(1), 7-18

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal, 27*(5), 615-631.

Torrance, H. (2001). Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom, *Education 3-13, 29*(3), 26-32.

Twombly, S. (2014). When teaching interferes with learning: Balancing accountability with the unique needs of every child, *The New Educator, 10*(1), 44-52.

Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational assessment*, *11*(3-4), 283-289.

Wininger, S. R., & Norman, A. D. (2005). Teacher candidates' exposure to formative assessment in educational psychology textbooks: A content analysis. *Educational Assessment, 10*(1), 19–37.

Wortham, S. C. (2011). *Assessment in early education* (6th ed). New York: Pearson.

Yin, X. & Buck, G. A. (2019). Using a collaborative action research approach to negotiate an understanding of formative assessment in an era of accountability testing. *Teaching and Teacher Education*, *80*, 27-38.

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(2), 2019, 241-262

www.ijocis.com

Pre-service teachers' attitudes towards scientific research methods course: (The sample of Gazi University, Gazi Faculty of Education)

Pınar Bilasa [*a], Mehmet Taşpınar [a]**

[a] Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.011

Article History:
Received 05 July 2019
Revised 09 August 2019
Accepted 26 August 2019
Online 26 December 2019

Keywords:
Attitude,
Pre-service teacher,
Research methods course.

Article Type:
Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes of the students of Gazi University Gazi Education Faculty towards Scientific Research Methods (SRM) course. The survey model was used in this descriptive study. In the study, 20-item 'Attitude Scale towards Scientific Research Methods Course' developed by Yaşar (2014) was used. The study population consisted of 308 pre-service teachers attending the German Language Education, Arabic Language Education, French Language Education, English Language Education, Philosophy Group Education, department of primary education and Preschool Teacher Education Departments at Gazi University, Gazi Faculty of Education. As a result of the research, it is difficult to say that the pre-service teachers have positive attitudes at the desired level towards the SRM course. It was determined that the pre-service teachers of the Philosophy Group had more positive attitudes towards the SRM course than the pre-service teachers of the other departments.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları: (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi örneği)

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.011

Makale Geçmişi:
Geliş 05 Temmuz 2019
Düzeltme 09 Ağustos 2019
Kabul 26 Ağustos 2019
Çevrimiçi 26 Aralık 2019

Anahtar Kelimeler:
Tutum,
Öğretmen adayı,
Araştırma yöntemleri dersi.

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri (BAY) dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Betimsel özellikte olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Yaşar (2014) tarafından geliştirilen 20 maddelik "Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi, Felsefe Grubu Eğitimi, Sınıf eğitimi ve Okulöncesi Eğitimi bölümlerinde okuyan 308 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının BAY dersine karşı istenildiği ölçüde olumlu tutma sahip olduklarını söylemek güçtür. Felsefe Grubu öğretmen adaylarının BAY dersine karşı diğer bölümlerden daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

[*] **Author:** pinarbilasa@gmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-8897-9222
[**] **Author:** mehmettaspinar@hotmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-3152-0300

Introduction

Having the competence of conducting research, inquiry and reaching a conclusion has become an important skill required to produce information in today's world. In particular, individuals studying at or having graduated from a university are expected to have the knowledge and skills necessary to conduct research, develop research designs and make analysis. For example, in order to foster problem solving skill, one of the 21st century life skills, firstly curiosity about conducting research needs to be developed. With this curiosity aroused in an individual, the individual can acquire different skills. In addition, schools have a very important mission in the inculcation of this and similar life skills. As stated by Pratschler (2009, p. 10), administrators, teachers and students are expected to have different knowledge and skills. In order to meet the increasing demand for these skills at higher education level, there is a lot of work to be done by education faculties because those who will guide students in their pursuit of these skills are teachers. As teacher training programs aim to impart basic competences in pre-service teachers (Bhargava & Paty, 2010, p. 7), they should be qualified and competent enough to impart particularly new life skills to pre-service teachers.

In various departments of many universities in Turkey, in all the departments of education faculties and in some departments of vocational colleges, there is a course; which is called with different names but mainly with the name "Scientific Research Methods" [SRM], aiming to inculcate equip students with skills needed to conduct research. In this course, students are instructed about many different research-related subjects such as basic concepts related to research methods, basic principles, research process, how to recognize and identify the problem, data collection tools and their properties, data collection, analysis and evaluation of data, interpretation of results, access to databases to find theses and articles, basic paradigms, types of research, qualitative and quantitative research designs, sampling, data collection and analysis in qualitative research, validity and reliability in research, reviewing, evaluating and presenting articles or theses, preparing research reports in accordance with ethical principles, conducting action research in the field of education (Higher Education Council, 2019). It is thought that these subjects will contribute to the acquisition of critical thinking, creativity, knowledge literacy skills as well as problem solving skills which are defined as 21st century life skills.

The importance of the SRM course that pre-service teachers take during their learning process is not only limited to the above-mentioned subjects. Through its content, this course will improve pre-service teachers' perceptions of other courses and will contribute to the acquisition of the qualifications required by the profession of teaching as it will foster the development of research, inquiry and problem-solving skills. In addition, as stated by Yildirim (1999, p. 7), this course can serve other purposes such as teaching how to construct the research design that enables the research to be logical and systematic, to collect data for this purpose, to interpret the collected data, to provide realistic answers to the investigated topic and to reach conclusions. When all these objectives of the course are taken into consideration, it is clear that the SRM course contributes to the development of the skill of conducting systematic and logical research in pre-service teachers. When viewed from this aspect, it is very important that pre-service teachers develop positive attitudes towards this course. As pointed out by Zeichner (1995, p. 153), research is one of the few ways to potentially benefit teacher training programs. In this way, pre-service teachers can develop a positive attitude towards their profession by having the ability to conduct research before they begin their active professional career. As is known, positive professional attitude is very important for the professional development of each employee (Cynthia and Benjamin, 2013, p. 204). In this way, people can become professional in the conduct of their profession and become competent in self-development. Positive attitudes developed towards undergraduate courses within the teaching profession become the determinant of professional skills.

Due to the above-mentioned features of the course, pre-service teachers who take the SRM course can become more curious about their courses, question and solve the problems they face, develop solutions, select appropriate data collection tools, collect data, analyze it and reach conclusions. Pre-service teachers can also learn the necessity of carrying out research while planning their lessons, to design the content of their lessons more scientifically and in a more up-to-date manner on the basis of research findings and to use research techniques while evaluating their classes when they become active teachers. Therefore, it will be important to determine to which extent the skills aimed to be imparted to pre-service teachers through the SRM course have been acquired by them in terms of the quality and efficiency of this course. In this way, changes and improvements in the curricula can be achieved and contributions can be made for pre-service teachers to become qualified teachers.

When the literature is reviewed, it can be seen that some research studies have been conducted to investigate the attitudes of students taking the SRM course towards research in Turkey. For instance, İlhan, Çelik and Aslan (2016) conducted a study to reveal the attitudes of undergraduate and college students towards scientific research and they found that the students' attitudes towards research are low in general. Küçükoğlu, Taşgın and Çelik (2014) conducted a study on university students and showed that the concepts related to scientific research could not be conceived precisely and correctly by the pre-service teachers with the view that they did not think conducting research was necessary for teachers, but they thought that scientific research would be useful for their professional lives.

Polat's (2014) study showed that the attitudes of education faculty students towards scientific research were at the "medium level", that the 4th year students were more willing than the students from the other grades and the male students had higher positive attitudes compared to the female students. Yaşar (2014) conducted a study called "Attitude Scale Development Study for Scientific Research Methods Course: Validity and Reliability" and made a significant contribution to the literature by developing the attitude scale used as the data collection tool in the mentioned study. In their study, Konokman, Tanrıseven and Karasolak (2013) found that the pre-service teachers had positive attitudes towards educational research and that department attended, gender, achievement level from the courses of measurement and evaluation and scientific research techniques and scientific research experiences were the variables not leading to differences in their attitude scores.

Biçer, Bozkırlı and Er (2013) found that the attitudes of the 4th year pre-service teachers were more negative than those of the students from the other grade levels. Yenilmez and Ata (2012) reported that the pre-service teachers had a neutral attitude towards scientific research and their attitudes did not differ according to gender and academic achievement, but showed significant differences according to grade level, frequency of future scientific research and type of high school graduated. Korkmaz, Sahin and Yesil (2011) developed the Attitude Scale for Scientific Research which consisted of 30 items in their study conducted to determine the attitudes of the pre-service teachers towards scientific research.

Kurt, Izmirli, Firat and Izmirli (2011) revealed that the female students had more positive opinions about the SRM course; the students with a higher grade point average had more positive opinions about the SRM course than the students with a lower grade point average and the higher grade students had more positive opinions than the lower grade students. Ayaydın and Kurtuldu (2010), conducted a study to explore the attitudes of the students in the Department of Fine Arts Education towards the scientific research methods course; and found that fine arts students had a medium level attitude towards the SRM course and they had negative attitude in terms of content, lesson delivery and evaluation.

Saracaloğlu (2008) conducted a study to determine the relationship of the graduate students' research competences with their level of academic motivation, anxiety about scientific research and attitudes towards scientific research and concluded that the graduate students' research competency level is "highly competent". In a similar manner, Saracaloğlu, Varol and Ercan (2005) conducted a study to determine the relationship of the graduate students' research competences with their scientific research anxiety and attitudes towards research and statistics and they found that the graduate students were "highly competent". Papanastasiou (2005), in his study of why university students tend to see the research methods course negatively in general, revealed that although the students knew the usefulness of this course, they could not develop a positive attitude towards this course due to reasons such as inability to relate this course to daily life and challenging nature of research.

In light of these studies found in the literature, it is seen that the opinions and attitudes of pre-service teachers about the SRM course have already been examined, but no department-based comparative analysis has been made. In order to compare the attitudes of pre-service teachers from different branches towards the SRM course, it is considered that the independent variable of department is an important variable because it is thought that there may be a difference between the attitudes of pre-service teachers who are educated in different departments towards the SRM course. In this study, therefore, it was considered to be important to investigate whether the attitudes of the students attending different departments of the Gazi Education Faculty in Gazi University towards the SRM course vary significantly depending on the department attended.

Purpose of the Study

In this study, it was aimed to reveal the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course. To this end, following research questions were posed.

1. What is the level of the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course?
2. Do the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course vary significantly depending on the department attended?
3. Do the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course vary significantly depending on the department attended in the sub-dimensions of the scale used in the study?

Method

Research model

This study employed the survey model. As is known, the survey model aims to describe an existing state as it is. The state, which is the subject of the research is attempted to be described as it is in its own conditions without any intervention (Karasar, 2018, p. 109). In line with this model, in this study, the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course, which were taken as the dependent variable, were investigated on the basis of the department attended, which was taken as the independent variable.

Population and sampling of the study

The population of the study is comprised of 308 pre-service teachers who accepted to participate in the study on a volunteer basis out of a total number of 481 pre-service teachers attending the Departments of German Language Education, Arabic Language Education, French Language Education, English Language Education, Philosophy Group Education, Department of primary education and Preschool Teacher Education of the Gazi Education Faculty in Gazi University in the spring term of 2017-2018 academic year and taking the SRM course. The reason for the inclusion of these departments in the population of the study is that the SRM course is offered only in these departments. As all the students in the population of the study were attempted to be reached, no sampling selection was performed. When the sampling size that could represent the population was calculated on the basis of ± 5% error margin, including 214 students out of 481 students in the sampling was found to be enough (Krejcie, & Morgan, 1970). Thus, 308 students who were reached in the current study were accepted to be enough to represent the universe of the study. The distribution of the participating pre-service teachers across departments is given in Table

Table 1.
Distribution of the Participating Pre-Service Teachers Across Departments

Department	N	%
1. Philosophy Group Education	13	4.20
2. Arabic Language Education	21	6.80
3. French Language Education	14	4.50
4. English Language Education	54	17.50
5. Department of Primary Education	128	41.60
6. Pre-school Teacher Education	78	25.30
Total	308	100.00

As can be seen in Table 1, the highest number of students is from the department of primary education (41.60%). This is followed by the students from the Pre-school Teacher Education Department (25.30%) and from the English Language Department (17.50%). The smallest number of students is from the Philosophy Group Department with 13 (4.20%). The reason for the inclusion of different numbers of students from different departments is the difference among the numbers of students attending different departments.

Data Collection Tool

In this study, 20-item 'Attitude Scale towards Scientific Research Methods Course' developed by Yaşar (2014) consisted of four sub-dimensions was used as the data collection tool. In the scale, the responses to be given to the positive attitude items are scored as follows; "7=Strongly agree, 6=Generally agree, 5=Agree, 4=Very little agree, 3=Disagree, 2=Generally disagree, 1=Strongly disagree" while the responses to be given to the negative attitude items are scored in the reverse order. The scale consisting of four sub-dimensions was found to explain 62.16% of the total variance of the psychological latent construct to be measured by the scale. On the other hand, as a result of the confirmatory factor analysis conducted to confirm the construct revealed by the exploratory factor analysis, the goodness-of-fit indices were found to be as follows; 199.68/166=1.20;

RMSEA=.04; CFI=.99; GFI=.92; AGFI=.86; NFI=.96; NNFI=.99; RMR=.18 and SRMR=.05. These findings show that the scale has four sub-dimensions that can measure a single construct. For the internal consistency of the scale, the Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .92. This value shows that the scale has a very high internal consistency. According to the data collected in the study, the Cronbach alpha reliability coefficient was found to be .81.

Data Analysis

While examining the pre-service teachers' opinions, which are the dependent variable, according to the independent variable of the department attended, first the normality of the distribution of the opinions was tested. According to the results of the analysis, the distributions were not found to be normal; thus, non-parametric tests such as Kruskal-Wallis test and Mann Whitney U test were used. The significance level was set to be .05. As the distributions were not normal, in the interpretation of the data, median values were taken as the measure of the distribution representing the groups. In the interpretation of the ranges, on the other hand, as the seven-point Likert structure was used, the ranges were interpreted as follows: 1.00-1.84=strongly disagree, 1.85-2.70=generally disagree, 2.71-3.56=disagree, 3.57-4.42=very little agree, 4.43–5.28=agree, 5.29-6.14=generally agree and 6.15-7.00=strongly agree.

Results

In this study, the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course on the basis of the whole scale used as the data collection tool were investigated. To this end, firstly, the normality of the distribution was tested for the whole scale and the obtained results are presented in Table 2.

Table 2.
Normality Test and Median Values of the Pre-Service Teachers' Attitudes.

N	Kolmogorov-Smirnov		Median
	K-S	p	
308	.06	.01*	4.40

*p<.05

In order to determine the attitudes of the 308 pre-service teachers participating in the study towards the SRM course, first Kolmogorov-Smirnov (K-S) normal distribution test was run (Taşpınar, 2017). Since the distribution was not found to be normal (KS(308)=.06; p<.05), the median value was taken as the group mean value. In this regard, the median value of the pre-service teachers was found to be 4.40 indicating the response option "very little agree" in the scale. That is, the pre-service teachers do not have positive attitudes at the desired levels towards the course.

As the distribution was not found to be normal as a result of the normality of the distribution test conducted on the whole scale, median values were taken as the basis in the examination of the attitudes towards each item. In this connection, the pre-service teachers' attitudes were attempted to be interpreted considering each item in the scale separately.

As the distribution was not normal, when the items were analyzed considering the medians, it was found that the pre-service teachers did not find the SRM course interesting enough according to the item for which the smallest median value was obtained (M=3.00). The level of the pre-service teachers' agreement with the items related to finding themselves successful, preparing a project in this course, being interested in the course, making use of the course in the real life, making great use of the course in the professional life and its being indispensable for the professional career was found to be very little (M=4.00). On the other hand, they disagreed with these items: not attending the classes if the attendance was not mandatory, the course is unimportant, it won't contribute to their development (reverse items M=5.00). In these items, the pre-service teachers can be said to have moderately positive attitudes. In addition, in relation to the items; taking this course will contribute to their problem-solving skills, believing that they will be successful, contribution to their personal development, they were found to "disagree" (M=5.00) and thus the pre-service teachers can be said to have moderately positive attitudes. According to the obtained data, though not at the desired level, the pre-service teachers have moderately positive attitudes towards the opinions expressed by the majority of the items. However, they do not have sufficient enough positive attitudes towards the opinions expressed in few items.

Table 3.
Pre-Service Teachers' Attitudes towards the SRM Course.

No	Attitude items	Median
1	I find myself successful in the SRM course because I am good at numerical courses.	4.00
2	I think that if I study adequately, I can easily solve very difficult problems within the context of the SRM course.	5.00
3	I think I will be successful in the SRM course.	5.00
4	I'm confident in preparing a research project in the SRM course.	4.00
5	I know I will be successful in the SRM course.	5.00
6	The SRM course will make a positive contribution to my professional life as much as mathematics will.	5.00
7	I think that I will be able to develop myself in the SRM course.	5.00
8	I think that the SRM course is very important.	5.00
9	In my opinion, the SRM course in unnecessary.	5.00
10	The idea of accessing new information by using the knowledge and skills I will learn in the SRM course sounds very interesting to me.	5.00
11	I am interested in the SRM course.	4.00
12	The SRM course is really interesting to me.	4.00
13	I find the SRM course very interesting.	4.00
14	Scientific research method is something that I can use in any phase of my life.	4.00
15	I attend the SRM classes as attendance is mandatory; I wouldn't attend these classes, if I didn't have to as I see them unnecessary.	5.00
16	I find the SRM course much more interesting than other courses.	3.00
17	I do not think that the skills I will acquire in the SRM course will contribute much to my professional life in the future.	5.00
18	I think that the skills I will acquire in the SRM course will contribute much to my professional life in the future.	4.00
19	I think research is indispensable for my professional career.	4.00
20	I think that research-oriented thinking has an important place in my daily life.	5.00

Not: Items 7, 8, 9, 15, 17 were reversely scored.

The pre-service teachers' attitudes towards the SRM course were examined depending on the independent variable of the department attended and the analysis results are presented in Table 4.

Table 4.
Pre-service Teachers' Attitudes towards the SRM Course Depending on the Department Attended.

Department	N	Kolmogorov -Smirnov	p	Kruskal -Wallis	p	Median	Differences according to Mann-Whitney
1. Philosophy Group Educ.	13	.19	.20	35.19	.00*	5.20	4-1, 4-2,
2. Arabic Language Educ.	21	.17	.13			4.80	4-3, 4-5,
3. French Language Educ.	14	.14	.20			4.75	4-6, 1-5,
4. English Language Educ.	54	.14	.01*			3.87	1-6.
5. Department of Primary Educ.	128	.06	.20			4.32	
6. Pre-school Teacher Educ.	78	.09	.20			4.55	

N=308; *p<.05

According to the results of Kruskal-Wallis analysis conducted considering the large differences among the numbers of the students attending different departments and as the distributions were not normal in the English Language Education Department, significant differences were detected between the opinions. In this regard, the pre-service teachers from the Philosophy Group Education Department were found to be in the "agreement" response option (M=5.20) with the highest median value; that is, they can be said to have moderately positive attitude towards the SRM course. Although with a bit lower median values, the pre-service teachers from the Departments of Arabic Language Education, French Language Education and Pre-school Teacher Education were found to have moderately positive attitudes. On the other hand, the pre-service teachers from the Department of English Language Education were found to have the lowest attitude

(M=3.87), followed by the pre-service teachers from the department of primary education in the response option "very little agree". Thus, it can be said that the pre-service teachers from these two departments do not have sufficiently positive attitudes.

Whether the pre-service teachers' attitudes towards the SRM course vary significantly depending on the independent variable of the department attended in the four sub-dimensions of the scale was also investigated and the obtained findings are presented in Table 5.

Table 5.
The Pre-Service Teachers' Attitudes towards the SRM Course Depending on the Department Attended in the Four Sub-Dimensions.

Department	N	Kolmogorov -Smirnov	p	Kruskal -Wallis	p	Median	Differences according to Mann-Whitney
Sub-dimension 1: Importance of scientific research (Items 7, 8, 9, 14, 15, 17)							
1. Philosophy Group Educ.	13	.16	.20			5.83	4-1, 4-2,
2. Arabic Language Educ.	21	.13	.20			5.00	4-3, 4-5,
3. French Language Educ.	14	.28	.00*			5.00	4-6, 1-5,
4. English Language Educ.	54	.01	.20	32.27	.00*	4.16	1-6.
5. Department of Primary Educ.	128	.06	.20			4.66	
6. Pre-school Teacher Educ.	78	.09	.20			4.91	
Sub-dimension 2: Cognitive confidence (Items 1, 2, 3, 4, 5)							
1. Philosophy Group Educ.	13	.19	.20			5.20	4-1, 4-2,
2. Arabic Language Educ.	21	.09	.20			4.60	4-3, 4-5,
3. French Language Educ.	14	.25	.02*			4.70	4-6.
4. English Language Educ.	54	.13	.02*	30.17	.00*	3.80	
5. Department of Primary Educ.	128	.07	.18			4.60	
6. Pre-school Teacher Educ.	78	.14	.00			4.60	
Sub-dimension 3: Interest (Items 10, 11, 12, 13, 16)							
1. Philosophy Group Educ.	13	.13	.20			4.80	4-1, 4-2,
2. Arabic Language Educ.	21	.14	.20			4.60	4-3, 4-5,
3. French Language Educ.	14	.14	.20			4.40	4-6, 1-5,
4. English Language Educ.	54	.14	.01*	25.36	.00*	3.60	1-6.
5. Department of Primary Educ.	128	.07	.09			4.20	
6. Pre-school Teacher Educ.	78	.12	.01*			4.00	
Sub-dimension 4: Daily life-Professional relevance (Items 6, 18, 19, 20)							
1. Philosophy Group Educ.	13	.14	.20			5.25	No difference
2. Arabic Language Educ.	21	.19	.05			5.00	
3. French Language Educ.	14	.25	.02*			4.50	
4. English Language Educ.	54	.07	.20	9.54	.09	4.12	
5. Department of Primary Educ.	128	.11	.00*			4.50	
6. Pre-school Teacher Educ.	78	.16	.00*			4.50	

N=308; *p<.05

When the data related to the normality of the distributions were examined, cases where the distribution was not normal were determined in each sub-dimension and at the same time as there were large differences among the numbers of the students from different departments, Kruskall-Wallis analysis - a non-parametric test- was used to compare the cases of opinion differences. In this respect, except for "daily life-professional relevance" sub-dimension, opinion differences were determined depending on the department attended in the other sub-dimensions. The obtained findings are summarized below.

In the "Importance of Scientific research" sub-dimension, the pre-service teachers from the Department of English Language Education stated that they "very little agree" (M=4.16). While the pre-service teachers from the other departments stated that they "agree" and "generally agree", the pre-service teachers from the Department of Philosophy Group Education stated that they "generally agree", indicating that they have the highest positive attitude (M=5.83).

In the "Cognitive Confidence" sub-dimension, the pre-service teachers from the Department of English Language Education stated that they "very little agree" (M=3.80). All the pre-service teachers from the other departments stated that they "agree" (M=4.60-5.20). Thus, it can be said that except for the pre-service teachers from the Department of English Language Education, all the participating pre-service teachers expressed moderately positive attitudes.

In the "Interest" sub-dimension, the pre-service teachers from the Departments of Philosophy Group Education (M=4.80) and Arabic Language Education (M=4.60) stated that they "agree". The pre-service teachers from the other departments stated that they "very little agree" (M=3.60-4.40). Thus, it can be said that while the pre-service teachers from the Departments of Philosophy Group and Arabic Language Education have moderately positive attitudes towards the SRM course in the "interest" sub-dimension, the pre-service teachers from the other departments have relatively lower level of interest in the course.

In the "Daily Life-Professional Relevance" sub-dimension, the pre-service teachers from the English Language Education stated that they "very little agree" (M=4.12). All the pre-service teachers from the other departments stated that they "agree" (M=4.50-5.25).

When the attitudes of the pre-service teachers towards sub-dimensions of the scale are compared according to the departments in general, it is seen that the pre-service teachers from the Department of English Language Education have partially positive attitudes towards the "importance", "cognitive confidence" and "daily life-professional relevance" sub-dimensions while the pre-service teachers from the other departments have moderately positive attitudes. The most positive attitude is displayed by the pre-service teachers from the Department of Philosophy Group Education. While the pre-service teachers from the Departments of Philosophy Group and Arabic Language Education have moderately positive attitudes in the "Interest" sub-dimension, the pre-service teachers from the other departments can be said to have partially positive attitudes.

In this study, the pre-service teachers from the Department of Philosophy Group Education were found to have more positive attitudes in general and this might be because of the following reasons; the nature of philosophy, they can be more encouraged to ask questions, and they can be curious and think critically in their program. The least positive attitudes were expressed by the pre-service teachers from the Department of English Language Education and this might be due to their general lower motivation towards courses other than content area courses.

Discussion, Conclusion and Implications

As a result of this study, when all the departments were taken together without considering the department variable, it was determined that the pre-service teachers did not find the SRM course interesting enough. In addition, it can be said that the pre-service teachers do not have enough positive attitudes on the basis of the opinions they expressed in relation to sub-dimensions of finding themselves successful, being interested in the lesson, making use of the course very much in their life and professional life and its being indispensable for their career. In a study conducted by Küçükoğlu, Taşgın and Çelik (2014) on university students, it was found that the participating students think that doing research is necessary for teachers, which is a finding parallel to the findings of the current study, yet they also found that the students think that scientific research will be useful in their professional lives, which does not concur with the findings of the results of this study. However, when the fact that the pre-service teachers participating in the study stressed that the SRM course would have some contributions to them is considered, it can be argued that they have a different perspective on the degree of the contribution of the course. In summary, it can be said that the pre-service teachers are of the opinion that the SRM course will contribute to them, but this contribution won't be much significant.

In the literature, there is a study conducted by Nartgün, Uluman, Akın, Çelik and Çevik (2008) to elicit the opinions of pre-service teachers about scientific research competencies. They found that the participating pre-

service teachers find themselves moderately competent in scientific research methods and they also found significant differences between the students taking the research techniques course and the students not taking this course. In addition, in the literature, there are some studies on the statistics related to the SRM course. One of them was done by Mills (2004) to determine the attitudes of 203 students taking the statistics course towards statistics. Although negative attitudes towards statistics had been reported in general in the previous studies conducted to determine the attitudes of students towards statistics, Mills found that students' attitudes towards statistics were becoming relatively more positive as a result of the works performed by researchers in cooperation with teachers to develop teaching and learning of statistics. In the current this study, though there were no items directly related to the statistics, negative opinions expressed on the data analysis, which is an important dimension of the research process, can lead to the emergence of negative opinions about the scientific research dimension in general. In addition, in the studies conducted by Polat (2014) and Konokman, Tanrıseven and Karasolak (2013), it was revealed that the pre-service teachers had positive attitudes towards educational research. Given that the pre-service teachers participating in this study expressed moderately positive attitudes towards a significant part of the items, it can be argued that the findings of the study concur with the findings reported in the literature.

In addition, according to the obtained findings, the pre-service teachers did not agree with the negative opinions that they would not continue the course if it was not compulsory to attend, that the course was insignificant, that they would not improve themselves and that the course would not contribute to them. Thus, they can be said to have moderately positive attitudes towards these items as well. In addition to this, it was found that the pre-service teachers had moderately positive attitudes in terms of problem-solving skills, preparing projects, believing that they would be successful and its contribution to their development.

In light of all these findings, it can be said that though not at the desired level, the participating pre-service teachers have moderately positive attitudes towards the SRM course. The pre-service teachers' not finding the course interesting enough, yet their feeling interested in it can be seen as a paradox. This might be because of their interest in the course in fact, yet the classes are not delivered interestingly enough. The other remarkable findings of this study are that though the pre-service teachers do not find themselves successful, they believe that they can succeed and that they think that the SRM course will make contributions to their professional lives and daily lives, yet these contributions won't be high. These findings suggest that the content of the SRM course and learning-teaching process have some problems.

When the attitudes of the pre-service teachers were examined according to the department variable, it was found that the pre-service teachers from the Department of Philosophy Group Education have more positive attitudes than the pre-service teachers from the other departments. The pre-service teachers from the Departments of French Language Education, Department of Primary Education, Arabic Language Education, Pre-school Teacher Education and German Language Education were found to have positive attitudes in general. The pre-service teachers from these departments have self-confidence in doing research, believe in the importance of the SRM course, feel interested in the SRM course and think that they can make use of this course in their daily lives. The pre-service teachers from the Department of English Language Education were found to have attitudes at the level of "very little"; that is, they do not have positive attitudes at the required level.

Diri (2007), in his study on the attitudes of students towards statistics concluded that attitudes do not differ depending on the department variable. Konokman, Tanrıseven and Karasolak (2013) revealed that the scientific research experience according to the departments of the pre-service teachers did not lead to differentiation in their attitude scores. However, Kurt, İzmirli, Fırat and İzmirli (2011) found that students' opinions about scientific research in the cognitive, psychological, occupational and importance sub-dimensions did not show a significant difference according to the department variable. These findings reported in the literature do not concur with the findings of the current study. This might be because of the fact that these studies were conducted on different sampling groups.

According to the results obtained, it was concluded that the attitudes of the pre-service teachers from the Department of Philosophy Group Education towards the sub-dimensions of "the importance of scientific research", "cognitive confidence", "interest" and "daily life-professional relevance" are higher than those of the pre-service teachers from the other departments. The reason for this is might be the fact that these pre-service teachers, due to the nature of their content area, are more encouraged to be involved in discussions, ask questions and feel curious, which are highly important for research methods. The relatively low attitudes of

the pre-service teachers from the Department of English Language Education can be explained by their low motivation towards the SRM course and different variables involved in the learning-teaching process.

Pre-service teachers' having positive attitudes towards the SRM course is not just important for the learning-teaching process but also a necessity. The main reason for this is that it is necessary for teachers to examine the results of their lessons, identify problems, develop solutions, and reflect their findings in the practices in their lessons so that effective learning can be rendered. The results of this study showed that the pre-service teachers, who will be the teachers of future, do not have positive attitudes towards the SRM course at the desired level; thus, when they are appointed as teachers in the future, they can experience difficulties in terms of playing an active role in the solution of the problems to be experienced in the learning-teaching process.

Determination of the attitudes towards the SRM course, which forms an important basis for developing research skills, will contribute to professional attitudes of pre-service teachers when they have graduated; thus, will foster their efforts to develop their content knowledge and teaching skills. In this regard, more student-centered environment designs should be included in the learning-teaching process of the SRM course in order for pre-service teachers to achieve greater efficiency from the course and to develop more positive attitudes towards it.

The content of the SRM course should be more related to the departments and changes should be made in such a way to increase students' desire to learn in this course.

More emphasis should be put on the activities that can increase students' motivation towards the SRM course. For this purpose, in-class and out-of-class activities should be designed to be research-oriented in both content courses and other courses.

Pre-service teachers can be encouraged to conduct research studies in their own fields. If these research studies can be designed and credited within the scope of their own content area courses, more positive attitudes towards the SRM course can be developed.

Acknowledgement

The abstract of this research was presented as an oral presentation at the 6th International Congress on Curriculum and Instruction held between 11-13 October 2018.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Günümüzde bilgi üretebilmek için araştırma, soruşturma ve sonuca ulaşma yeterliliğine sahip olmak önemli bir beceri haline gelmiştir. Özellikle de üniversitede öğrenim gören ya da üniversiteden mezun olan bireylerin araştırma yapabilme, araştırma deseni geliştirip çözümleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması beklenir. Örneğin 21. yy. yaşam becerileri kapsamında yer alan problem çözebilme becerisi için öncelikle araştırma yapabilme merakının geliştirilmesi gerekmektedir. Kişide uyandırılan bu merak sayesinde bireyin farklı beceriler kazanabilmesine imkân sağlanabilir. Bununla birlikte bu ve benzeri yaşam becerilerinin kazandırılmasında okulların çok önemli misyonları vardır. Pratschler'in (2009, s. 10) de belirttiği gibi yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin daha farklı bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Yükseköğretim düzeyinde artan bu talepleri karşılamak için eğitim fakültelerine çok iş düşmektedir. Çünkü öğrencilerin beceriler kazanmasına rehberlik edecek olanlar öğretmenlerdir. Öğretmen eğitimi programları ise öğretmen adaylarına temel yetkinlikleri kazandırmayı amaçladığından (Bhargava & Paty, 2010, s. 7) özellikle yeni yaşam becerileri kazandırma konusunda yetkin ve yeterli olmalıdır.

Türkiye'de bulunan birçok üniversitenin pek çok bölümünde, eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde ve meslek yüksekokullarının bazı bölümlerinde farklı isimlerle ifade edilse de araştırma yapabilme becerisi kazandırmayı amaçlayan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" (BAY) adı altında bir ders yer almaktadır. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarına; araştırma yöntemleriyle ilgili temel kavramlar, temel ilkeler, araştırmanın süreci, problemi fark edebilme, problemi belirleme, veri toplama araçları ve özellikleri, veri toplama, verilerin analizi ve değerlendirilmesi, sonuçları yorumlama, tez, makale bulmak için veri tabanlarına erişim, temel paradigmalar, araştırma türleri, nicel ve nitel araştırma desenleri, nitel araştırmada örneklem, veri toplama, verilerin analizi, araştırmada geçerlik ve güvenirlik, makale ya da tez inceleme, değerlendirme ve sunma, etik ilkelere uygun araştırma raporu hazırlama, eğitim alanında eylem araştırması yapma gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2019). Bu konuların 21.yy. yaşam becerileri olarak dile getirilen başta problem çözme becerisinin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilgi okur yazarlığı gibi becerilerin de kazanılmasına katkı sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde aldıkları BAY dersinin önemi sadece yukarıda belirtilen bu içeriklerden ibaret değildir. İçeriği gereği bu ders öğretmen adaylarının diğer derslerine yönelik bakış açılarını da geliştirecek, araştırma, sorgulama, problem çözme becerilerini arttıracak özellikte olduğundan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği liyakata katkı sağlayacak niteliktedir. Ayrıca bu dersin Yıldırım'ın (1999:7) belirttiği gibi araştırmanın mantıklı ve sistematik olmasını sağlayan araştırma desenini oluşturma, buna yönelik bilgi toplama, toplanan bilgileri yorumlama, araştırılan konunun cevaplarının gerçekçi bir biçimde verilebilmesi ve sonuçlara ulaştırılması şeklindeki yapısına hizmet edecek nitelikte olduğu söylenebilir. Tüm bu bakış açıları göz önüne alındığında BAY dersinin öğretmen adaylarının sistematik ve mantıklı araştırma yapabilme becerisine sahip olmalarına katkı sağladığı açıkça görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının bu derse ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri son derece önemlidir. Zeichner'in de (1995, s. 153) belirttiği gibi araştırma öğretmen eğitimi programlarında potansiyel olarak fayda sağlayan birkaç yoldan biridir. Böylelikle öğretmen adayları henüz mesleğe başlamadan araştırma yapabilme becerisine sahip olarak mesleğine karşı olumlu tutum geliştirebilir. Bilindiği gibi olumlu mesleki tutum, her çalışanın mesleki gelişimi için çok önemlidir (Cynthia ve Benjamin, 2013, s. 204). Bu sayede kişiler yaptıkları mesleğin icrasında profesyonelleşip kendini geliştirme konusunda yetkin hale gelebilir. Öğretmenlik mesleği içinde lisans derslerine yönelik geliştirilen olumlu tutumlar meslek becerilerinin de belirleyicisi haline dönüşmektedir.

Tüm bu özellikler dikkate alındığında BAY dersini alan öğretmen adayları; kendi dersleriyle ilgili merak duyma, sorgulama, karşılaştıkları problemleri çözebilme, çözüm önerileri geliştirebilme uygun veri toplama aracı seçip veri toplayabilme ve verileri çözümleyip sonuca ulaşabilme becerilerine sahip olabilirler. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında da derslerini planlarken çeşitli araştırmalar yapmaları gerekebilir. Bu araştırma bulguları doğrultusunda derslerinin içeriğini daha bilimsel ve güncel bir şekilde tasarlayabilirler ve derslerini değerlendirirken araştırma tekniklerini kullanma becerisi kazanabilirler. Bu nedenle BAY dersi ile öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan becerilerin ne derece kazandırılıp kazandırılmadığını tespit etmek bu dersin niteliği ve verimliliği açısından oldukça önemli bir geri bildirim olacaktır. Bu sayede öğretim programında

değişiklikler ve geliştirmeler sağlanabilir, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olabilmelerine katkılar sağlanabilir.

Alan yazın tarandığında Türkiye'de BAY dersini alan öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği görülmüştür. Örneğin İlhan, Çelik ve Aslan (2016)'nın lisans ve ön lisans öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarında öğrencilerin araştırmaya ilişkin tutumlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada bilimsel araştırmaya yönelik kavramların öğretmen adayları tarafından tam ve doğru olarak algılanamadığını, araştırma yapmanın öğretmenler için gerekli olduğunu düşünmedikleri, ancak bilimsel araştırmaların meslek hayatlarında işlerine yarayacağını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Polat (2014) ise yaptığı çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının "orta düzeyde" olduğunu, 4. sınıftaki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha istekli, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla "yüksek" düzeyde olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yaşar (2014) "Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlik" adlı araştırmasıyla alana önemli bir katkı sağlamış bu araştırmada da veri toplama aracı olarak kullanılan tutum ölçeği geliştirmiştir. Konokman, Tanrıseven ve Karasolak (2013) araştırmalarında; öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını, bölüm, cinsiyet, ölçme değerlendirme dersi ve bilimsel araştırma teknikleri derslerinden elde ettikleri başarı düzeyi ve bilimsel araştırma deneyiminin öğretmen adaylarının tutum puanlarında farklılaşmaya yol açmayan değişkenler olduğunu ortaya koymuşlardır.

Biçer, Bozkırlı ve Er (2013) araştırmalarında; Türkçe bölümü 4. Sınıf öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının diğer sınıflara göre daha olumsuz olduğunu saptamışlardır. Yenilmez ve Ata'da (2012) öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik genel olarak nötr tutuma sahip olduklarını ve tutumlarının cinsiyete ve akademik başarıya göre farklılaşmadığını ancak sınıf düzeyi, gelecekte bilimsel araştırma yapma sıklığı ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) ise öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında 30 maddeden oluşan Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Ölçeği geliştirmişlerdir.

Kurt, İzmirli, Fırat ve İzmirli (2011) ise yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere, not ortalaması yüksek öğrencilerin not ortalaması düşük öğrencilere, üst sınıftaki öğrencilerin de alt sınıftaki öğrencilere göre BAY dersine ilişkin daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayaydın ve Kurtuldu (2010) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında da öğrencilerin BAY dersine yönelik orta düzeyde bir tutuma sahip olduklarını, içerik, işleyiş ve değerlendirme açısından olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Saracaloğlu (2008) ise lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliklerinin; akademik güdülenme düzeyleri, bilimsel araştırmaya yönelik kaygıları ve tutumları ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin araştırma yeterlik düzeyinin "oldukça yeterli" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada yine Saracaloğlu, Varol ve Ercan'ın (2005) lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliklerinin; bilimsel araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında genel olarak, lisansüstü öğrencilerinin araştırmada "oldukça yeterli" olduklarını ortaya koymuşlardır. Papanastasiou'nun (2005) üniversite öğrencilerinin genel olarak araştırma yöntemleri dersini neden olumsuz görme eğiliminde olduklarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin bu dersin faydasını bilmesine karşın günlük yaşamla bu dersi ilişkilendirememe, araştırmanın zor gelmesi gibi nedenlerden ötürü bu derse karşı olumlu tutum geliştiremediklerini ortaya koymuştur.

Alan yazından ulaşılabildiği kadarıyla elde edilen bu araştırmalar ışığında BAY dersine ilişkin görüşlerin, tutumların incelendiği ancak öğretmen adaylarının bölümlerine yönelik karşılaştırmalı bir analiz yapılmadığı görülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının BAY dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılabilmesi için bölüm bağımsız değişkeninin önemli bir değişken olduğu düşünülmüştür. Çünkü farklı bölümlerde yetişen öğretmen adaylarının BAY konusunda tutumları arasında bir farklılık olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma da Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının okudukları bölümler dikkate alınarak BAY dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğunun bölümler arasında bir karşılaştırma yapılarak ortaya çıkarılması önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının BAY dersine yönelik tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının BAY dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre BAY dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre BAY dersine yönelik tutumları araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi tarama modeli; var olan bir durumu olduğu biçimde belirlemeyi amaçlayan bir modeldir. Araştırma konusu olan durum kendi koşulları içinde, herhangi bir müdahale olmaksızın olduğu biçimiyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2018, s. 109). Bu modele uygun olarak araştırmada öğretmen adaylarının bağımlı değişken olarak belirlenen BAY dersine yönelik tutumları, bağımsız değişken olarak dikkate alınan bölüm değişkeni aracılığıyla incelenmiştir.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2017-2018 akademik bahar yarıyılı içinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Felsefe Grubu Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde okuyan ve BAY dersini alan 481 öğretmen adayı arasından araştırmaya katılmayı kabul eden 308 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma evrenine bu bölümlerin alınmasının nedeni, BAY dersinin söz konusu dönemde sadece bu bölümlerde yer almasından kaynaklanmaktadır Çalışma evrenindeki tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışıldığından örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışma evrenini temsil edebilecek örneklem sayısı ± 5% hata payına göre hesaplandığında, 481 kişiden 214 kişinin örnekleme girmesi yeterli görülmüştür (Krejcie, & Morgan, 1970). Bu nedenle araştırmada ulaşılabilen 308 kişinin çalışma evrenini temsil edebilir düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmada Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı.

Bölüm	N	%
1.Felsefe Grubu Eğitimi	13	4.20
2.Arap Dili Eğitimi	21	6.80
3.Fransız Dili Eğitimi	14	4.50
4.İngiliz Dili Eğitimi	54	17.50
5.Sınıf Eğitimi	128	41.60
6.Okulöncesi Eğitimi	78	25.30
Toplam	308	100.00

Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı incelendiğinde ilk sırayı %41.60 ile Sınıf Eğitimi bölümü öğrencileri almıştır. Bunu Okulöncesi Eğitimi (%25.30) ve İngiliz Dili Eğitimi (%17.50) bölümü öğrencileri izlemiştir. En az katılım ise 13 kişi ile (%4.20) Felsefe Grubu Eğitimi bölümü öğrencileri sağlamıştır. Bölümlere göre farklı sayıda öğrencilerin araştırmada yer almasının nedeni bölümlerdeki öğrenci sayılarının farklılığından kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yaşar (2014) tarafından geliştirilen, 20 madde ve dört alt boyuttan oluşan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada olumlu tutum maddelerine verilecek yanıtlar; "7=Kesinlikle katılıyorum, 6=Genellikle katılıyorum, 5=Katılıyorum, 4=Çok az katılıyorum, 3=Katılmıyorum, 2=Genellikle katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiş, olumsuz tutum maddelerine verilen yanıtlar ise tam tersi şekilde puanlanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin ölçülmesi düşünülen psikolojik örtük yapıya ait varyansın %62.16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Öte yandan, açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapıyı test etmek için kullanılan doğrulayıcı faktör analizi

sonucunda; 199.68/166=1.20; RMSEA=.04; CFI=.99; GFI=.92; AGFI=.86; NFI=.96; NNFI=.99; RMR=.18 ve SRMR=.05 bulgularına ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular ölçeğin tek bir yapıyı ölçebilen dört alt boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin iç tutarlığı için cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise .81 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişken olan öğretmen adaylarının görüşlerini, bağımsız değişken olan bölüm değişkenine göre incelenirken öncelikle görüşlerin dağılımlarının normalliği test edilmiştir. Analiz sonucuna göre dağılımların normal olmadığı belirlendiğinden araştırmada Kruskal-Wallis testi Mann Whitney U testi gibi parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Dağılımlar normal olmadığı için verilerin yorumlanmasında medyan değerleri grupları temsil eden dağılım ölçüsü olarak esas alınmıştır. Aralıkların yorumlanmasında ise yedili likert yapı kullanıldığı için 1.00-1,84=kesinlikle katılmıyorum, 1.85-2.70=genellikle katılmıyorum, 2.71-3.56=katılmıyorum, 3.57-4.42=çok az katılıyorum, 4.43-5.28=katılıyorum, 5.29-6.14 genellikle katılıyorum ve 6.15-7.00=kesinlikle katılıyorum olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin bütününe göre öğretmen adaylarının BAY dersine ilişkin tutumları belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle dağılım normalliği ölçeğin bütünü için test edilmiş ve elde edilen sonuç Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının Tutumlarının Normallik Testi ve Medyan Değerleri.

	Kolmogorov-Smirnov		
N	**K-S**	**p**	**Medyan**
308	.06	.01*	4.40

*p<.05

Araştırmaya katılan toplam 308 öğretmen adayının BAY dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov (K-S) normal dağılım testi uygulanmıştır (Taşpınar, 2017). Dağılımın normal olmadığı belirlendiği için (KS(308)=.06; p<.05), grup ortalama değeri olarak medyan esas alınmıştır. Buna göre tüm öğretmen adaylarının 4.40 medyan değeri ile BAY dersine ilişkin "çok az katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri, başka bir deyişle derse karşı istenildiği ölçüde olumlu bir tutuma sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin bütünü dikkate alınarak yapılan dağılım normalliği testi sonucunda dağılımlar normal olmadığı için her bir maddeye ilişkin tutumların incelenmesinde medyan değerleri esas alınmıştır. Buna göre Tablo 3'te öğretmen adaylarının tutumları ölçekte yer alan her bir madde dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Dağılım normal olmadığı için medyanlar dikkate alınarak maddeler incelendiğinde en düşük medyan değerinin elde edildiği maddeye göre öğretmen adaylarının BAY dersini yeterince ilgi çekici bulmadıkları belirlenmiştir (M=3.00) Öğretmen adayları kendilerini başarılı bulma, bu derste proje hazırlama, derse ilgi duyma, dersten hayatta yararlanma, mesleki yaşamda çok fazla yararlanma ve kariyer açısından vazgeçilmez olma boyutlarındaki görüşlere ise çok az katılmışlardır (M=4.00). Bunun yanı sıra devam zorunluluğu olmasa derse devam etmeyecekleri, dersin önemsiz olduğu, kendilerini geliştirmeyeceği ve dersin kendilerine bir katkısı olmayacağı yönündeki görüşlere ise katılmamışlardır (ters maddeler M=5.00). Öğretmen adaylarının bu açılardan orta düzeyde bir olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra BAY dersi alarak problem çözebilme becerisinin gelişmesi, başarılı olacaklarına inanma, kendini geliştirmeye katkı gibi boyutlarda ise katılıyorum (M=5.00) görüşünün ortaya çıktığı belirlenmiş olup, öğretmen adaylarının orta düzeyde bir olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin BAY dersine karşı görüşlerinin önemli bölümünde istenildiği kadar yüksek olmasa da orta düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları, az sayıda madde de ise yeterince olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının BAY Dersine Yönelik Tutumları.

No	Tutum maddeleri	Medyan
1	Sayısal içerikli derslerde iyi olduğum için BAY dersinde de kendimi başarılı buluyorum.	4.00
2	Eğer yeterli düzeyde çalışacak olursam BAY dersi kapsamında çok zor problemleri rahatlıkla çözebileceğimi düşünüyorum.	5.00
3	BAY dersinde başarılı olacağımı düşünüyorum.	5.00
4	BAY dersinde bir araştırma projesi hazırlamada kendime güveniyorum.	4.00
5	BAY dersinde başarılı olacağımı biliyorum.	5.00
6	BAY dersi, en az matematik kadar mesleki yaşantıma olumlu katkı sağlayacaktır.	5.00
7	BAY dersinde kendimi geliştirebileceğimi sanmıyorum.	5.00
8	BAY dersinin çok da önemli olduğunu düşünmüyorum.	5.00
9	BAY dersi bence gereksiz bir derstir.	5.00
10	BAY dersinde edineceğim bilgi ve becerileri kullanarak yeni bilgilere ulaşma düşüncesi bana çok ilginç gelmektedir.	5.00
11	BAY dersi ile ilgiliyim.	4.00
12	BAY dersi gerçekten ilgimi çekiyor.	4.00
13	BAY Dersini çok ilginç buluyorum.	4.00
	Table 3. *Devam Ediyor*	
14	Bilimsel Araştırma Yöntemi hayatın her evresinde yararlanabileceğimi ifade etmektedir.	4.00
15	BAY dersine devam zorunluluğu olduğu için giriyorum, devam zorunluluğu olmasa gereksiz gördüğüm bu derse girmem.	5.00
16	BAY dersini diğer derslere göre çok daha ilgi çekici olarak buluyorum.	3.00
17	BAY dersinde kazanacağım becerilerin gelecekte mesleki yaşantımda bana pek fazla katkı sağlayacağını düşünmüyorum.	5.00
18	BAY dersinde kazanacağım becerilerin gelecekte mesleki yaşantımda bana çok fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum.	4.00
19	Araştırmanın benim mesleki kariyerim açısından vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum.	4.00
20	Araştırma odaklı düşünmenin günlük yaşantımda önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	5.00

Not: 7, 8, 9, 15, 17 maddeler ters puanlanmıştır.

Bölüm bağımsız değişkenine göre ise öğretmen adaylarının BAY dersine karşı tutumları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının BAY Dersine İlişkin Tutumları.

Bölüm	N	Kolmogorov -Smirnov	p	Kruskal-Wallis	p	Medyan	Mann-Whitneye göre farklar
1. Felsefe Grb.Eğitimi	13	.19	.20	35.19	.00*	5.20	4-1, 4-2,
2. Arap Dili Eğitimi	21	.17	.14			4.80	4-3, 4-5,
3. Fransız Dili Eğitimi	14	.14	.20			4.75	4-6, 1-5,
4. İngiliz Dili Eğitimi	54	.14	.01*			3.87	1-6.
5. Sınıf Eğitimi	128	.06	.20			4.32	
6. Okulöncesi Eğitimi	78	.09	.20			4.55	

N=308; *p<.05

Bölümler bağlamında İngiliz Dili Eğitimi bölümünde dağılımlar normal olmadığı için ve bölümlerdeki öğrenci sayıları arasındaki yüksek düzeyde farklılıklar da dikkate alınarak yapılan Kruskal-Wallis analizine göre görüşler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre Felsefe Grubu Eğitimi öğretmen adaylarının en yüksek medyan değeri ile "katılıyorum" (M=5.20) görüşünde oldukları, başka bir deyişle BAY dersine karşı orta düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Biraz daha düşük düzeyde olmakla beraber Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi bölümlerindeki öğretmen adayları da orta düzeyde olumlu bir tutuma sahiptirler. Buna karşın İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adayları en düşük düzeyde, (M=3.87), ondan biraz

daha yüksek olmakla beraber Sınıf Eğitimi Bölümü öğretmen adayları ise "çok az katılıyorum" düzeyinde görüş ortaya koymuşlardır. Buna göre bu iki bölümdeki öğretmen adaylarının yeterince olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir.

Ölçeğin dört alt boyutu açısından da bölüm bağımsız değişkeni dikkate alınarak öğretmen adaylarının BAY dersine ilişkin tutumları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının BAY Dersine İlişkin Tutumlarının Alt Boyutlara Göre Durumu.

Bölüm	N	Kolmogorov -Smirnov	p	Kruskal -Wallis	p	Medyan	Mann-Whitneye göre farklar
Boyut 1: Bilimsel Araştırmanın Önemi (7. 8. 9. 14. 15. 17. Maddeler)							
1. Felsefe Grb.Eğitimi	13	.16	.20	32.27	.00*	5.83	4-1. 4-2.
2. Arap Dili Eğitimi	21	.13	.20			5.00	4-3. 4-5.
3. Fransız Dili Eğitimi	14	.28	.00*			5.00	4-6. 1-5.
4. İngiliz Dili Eğitimi	54	.09	.20			4.16	1-6.
5. Sınıf Eğitimi	128	.06	.20			4.66	
6. Okulöncesi Eğitimi	78	.09	.20			4.91	
Boyut 2: Bilişsel Güven (1. 2. 3. 4. 5. Maddeler)							
1. Felsefe Grb.Eğitimi	13	.19	.20	30.17	.00*	5.20	4-1. 4-2.
2. Arap Dili Eğitimi	21	.09	.20			4.60	4-3. 4-5.
3. Fransız Dili Eğitimi	14	.25	.02*			4.70	4-6.
4. İngiliz Dili Eğitimi	54	.13	.02*			3.80	
5. Sınıf Eğitimi	128	.07	.18			4.60	
6. Okulöncesi Eğitimi	78	.14	.00			4.60	
Boyut 3: İlgi (10. 11. 12. 13. 16. Maddeler)							
1. Felsefe Grb.Eğitimi	13	.13	.20	25.34	.00*	4.80	4-1. 4-2.
2. Arap Dili Eğitimi	21	14	.20			4.60	4-3. 4-5.
3. Fransız Dili Eğitimi	14	.14	.20			4.40	4-6. 1-5.
4. İngiliz Dili Eğitimi	54	.14	.01*			3.60	1-6.
5. Sınıf Eğitimi	128	.07	.09			4.20	
6. Okulöncesi Eğitimi	78	.12	.01*			4.00	
Boyut 4: Günlük Yaşantı-Mesleki İlişki (6. 18. 19. 20. Maddeler)							
1. Felsefe Grb.Eğitimi	13	.14	.20	9.54	.09	5.25	Fark yok.
2. Arap Dili Eğitimi	21	.19	.05			5.00	
3. Fransız Dili Eğitimi	14	.25	.02*			4.50	
4. İngiliz Dili Eğitimi	54	.07	.20			4.12	
5. Sınıf Eğitimi	128	.11	.00*			4.50	
6. Okulöncesi Eğitimi	78	.16	.00*			4.50	

N=308; *p<.05

Dağılımların normalliği ile ilgili veriler incelendiğinde her boyutta dağılımın normal olmadığı durumlar belirlenmiş ve aynı zamanda öğrenci sayıları arasında önemli farklılık olduğu için parametrik olmayan bir test olan Kruskall-Wallis analizi ile görüş farkı olma durumu karşılaştırılmıştır. Buna göre "günlük yaşantı-mesleki ilişki" boyutu hariç diğer boyutlarda bölümlere göre görüş farklılıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

"Bilimsel Araştırmanın Önemi" alt boyutunda; İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adayları "çok az katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir (M=4.16). Diğer tüm bölümler katılıyorum ve genellikle katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, felsefe bölümü öğretmen adayları "genellikle katılıyorum" görüşü ile en yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip bölüm olarak ortaya çıkmıştır (M=5.83).

"Bilişsel Güven" alt boyutunda; İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adayları "çok az katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir (M=3.80). Diğer tüm bölümler "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. (M=4.60-5.20). Buna göre bilişsel güven açısından İngiliz Dili Eğitimi bölümü dışındaki öğretmen adaylarının orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

"İlgi" alt boyutunda; Felsefe (M=4.80) ve Arap Dili Eğitimi bölümü (M=4.60) öğretmen adayları "katılıyorum" düzeyinde bir tutuma sahiptirler. Diğer bölümler ise "çok az katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir (M=3.60-4.40). Buna göre Felsefe ve Arap Dili Eğitimi bölümleri öğretmen adaylarının ilgi boyutunda BAY dersine karşı orta düzeyde olumlu tutuma sahipken, diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının ilgi düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

"Günlük Yaşantı-Mesleki İlişki" alt boyutunda; İngiliz Dili Eğitimi bölümü "çok az katılıyorum" düzeyinde bir tutuma sahiptirler (M=4.12). Diğer tüm bölümlerdeki öğretmen adayları ise "katılıyorum" düzeyinde bir tutuma sahiptirler (M=4.50-5.25).

Genel olarak ölçeğin alt boyutlarına göre bölümlerin tutumları karşılaştırıldığında "önem", "bilişsel güven" ve "günlük yaşantı-mesleki ilişki" alt boyutlarında İngiliz Dili Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının kısmen olumlu tutuma sahip olduğu, diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının ise orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. En olumlu tutum ise Felsefe Grubu Eğitimi bölümündeki öğretmen adayları tarafından sergilenmiştir. "İlgi" alt boyutunda ise Felsefe ve Arap Dili Eğitimi bölümündeki öğretmen adayları orta düzeyde olumlu tutuma sahipken, diğer bölümlerin kısmen olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada genel olarak Felsefe Grubu Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre daha olumlu tutumlara sahip olmasının nedeni olarak, felsefenin yapısı gereği daha fazla soru sorma, merak etme gibi düşünme becerilerinin daha yoğun işlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. En düşük düzeyde İngiliz Dili Eğitimi Bölümü olması alan dersleri dışındaki derslere karşı genel olarak daha düşük motivasyona sahip olma olasılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda bölüm değişkeni dikkate alınmadan tüm bölümler birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının BAY dersini yeterince ilgi çekici bulmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kendilerini başarılı bulma, derse ilgi duyma, dersten yaşam içinde ve mesleki yaşamda çok fazla yararlanma ve kariyer açısından vazgeçilmez olma boyutlarındaki görüşler bağlamında ise yeterince olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir. Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik'in (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada araştırma yapmanın öğretmenler için gerekli olduğunu düşünmedikleri yönündeki bulguları bu araştırma bulgusu ile paralellik gösterirken, bilimsel araştırmaların meslek hayatlarında işlerine yarayacağını düşünmeleri ise bu araştırma bulgusu ile çelişir gibi görünmektedir. Ancak bu araştırmada öğretmen adaylarının BAY dersinin kendilerine bir katkısı olacağını vurgulamış olmaları dikkate alınırsa, dersin katkısının ne düzeyde olacağı ile ilgili bir farklı bakış açısı olduğu söylenebilir. Özetle bu araştırmada öğretmen adayları BAY dersinin kendilerine bir katkısı olacağını ama bunun çok da üst düzeyde bir katkısı olmayacağı yönünde bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Alanyazında öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği Nartgün, Uluman, Akın, Çelik ve Çevik, tarafından (2008) bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada dikkati çeken bulgular arasında öğretmen adaylarının kendilerini bilimsel araştırma yöntem bilimine ilişkin öz-yeterlikler bakımından orta düzeyde yeterli olarak algıladıkları, araştırma teknikleri dersi alanlarla almayanlar arasında, dersi alanların lehine manidar farklılıklar olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte alanyazında BAY ile ilişkili olan istatistiğe yönelik bazı çalışmalar da yer almaktadır. Bunlardan birinde Mills (2004) istatistik dersini alan 203 öğrencinin istatistiğe karşı tutumunu belirlemeye çalışmış ve istatistiğe yönelik daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olmasına rağmen, araştırmacıların ve öğretmenlerin son birkaç yılda istatistik öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik işbirliğine dayalı çalıştıklarında istatistik dersine karşı öğrencilerin olumsuzdan olumluya doğru bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da her ne kadar doğrudan istatistiğe yönelik maddeler içermese de, araştırma sürecinin önemli bir boyutu olan verilerin çözümlenmesi bağlamında olumsuz düşüncenin genelde bilimsel araştırma boyutunda olumsuz düşünceleri de beraberinde getirebileceği düşünülebilir. Ayrıca Polat (2014) ve Konokman, Tanrıseven ve Karasolak (2013) araştırmalarında da; öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının maddelerin önemli bölümünde orta düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu dikkate alınırsa sözü edilen araştırmalarla önemli ölçüde benzer sonuçların bulunduğu söylenebilir.

Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları devam zorunluluğu olmasa derse devam etmeyecekleri, dersin önemsiz olduğu, kendilerini geliştirmeyeceği ve dersin kendilerine bir katkısı olmayacağı yönündeki olumsuz görüşlere katılmamışlardır. Bu nedenle söz konusu görüşler açısından orta düzeyde bir olumlu tutuma

sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra BAY dersinin problem çözebilme becerisini geliştirmesi, proje hazırlama, başarılı olacaklarına inanma, kendini geliştirmeye katkı gibi boyutlarda öğretmen adaylarının orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının BAY dersine karşı genel olarak istenildiği kadar yüksek olmasa da orta düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları, az sayıda maddede ise yeterince olumlu tutuma sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dersi yeterince ilgi çekici bulmamalarına karşın, aslında ilgi duymaları bir paradoks olarak düşünülebilir. Bu durum aslında derse ilgi duydukları ama derslerin ilgi çekici biçimde işlenemediği biçiminde açıklanabilir. Ayrıca kendilerini başarılı bulmadıkları ama başarabileceklerine inanmaları, bunun yanı sıra BAY dersinden meslek yaşamlarında ve yaşamda yararlanabilecekleri ancak bunun çok da yüksek düzeyde bir yarar olmadığı yönündeki düşünceleri dikkat çekici bulgulardır. Bu bulgular BAY dersinin içeriklerinin ve öğrenme-öğretme sürecinin sorunlar içerdiği biçiminde yorumlanabilir.

Bölümler bağlamında incelendiğinde BAY dersine karşı Felsefe Grubu Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Fransız Dili Eğitimi Sınıf Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Alman Dili Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının da genellikle olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümlerdeki öğretmen adayları araştırma yapma konusunda kendilerine güvenmekte, BAY dersinin önemine inanmakta, BAY dersine ilgi duymakta ve bu dersi günlük yaşantılarında kullanabileceklerini düşünmektedirler. İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ise bu boyutlarda "çok az" düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları, başka bir deyişle istenilen düzeyde olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir

Diri (2007) istatistiğe yönelik öğrenci tutumlarını araştırdığı çalışmasında tutumların bölümlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Konokman, Tanrıseven ve Karasolak (2013) araştırmalarında da öğretmen adaylarının bölümlerine göre bilimsel araştırma deneyiminin öğretmen adaylarının tutum puanlarında farklılaşmaya yol açmayan değişkenler olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla beraber Kurt, İzmirli, Fırat ve İzmirli tarafından (2011) yapılan araştırmada elde edilen öğrencilerinin bilişsel, psikolojik, meslek ve önem alt boyutlarında bilimsel araştırmaya ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündeki bulguları ile bu araştırmada elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Bu durum farklı örneklem grupları üzerinde araştırma yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen sonuçlara göre "bilimsel araştırmanın önemi, bilişsel güven, ilgi ve günlük yaşantı-mesleki ilişkiden oluşan tüm boyutlar göz önünde bulundurulduğunda Felsefe Grubu Eğitimi bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak alan itibariyle tartışma, soru sorma, merak gibi araştırma yöntemleri açısından da oldukça önemli olan boyutlarla daha yaşantı ile içi içe olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin daha düşük düzeyde tutumlara sahip olmaları ise BAY dersine karşı düşük motivasyondan, öğrenme–öğretme sürecindeki farklı değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının BAY dersine karşı daha olumlu tutumlara sahip olmaları öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olduğu gibi aynı zamanda bir gerekliliktir. Bunun başlıca nedeni öğretmenlerin etkili öğrenmeyi sağlamak için dersleri sırasında ortaya çıkan sonuçları incelemesi, sorunları belirleyebilmesi, çözüm önerileri geliştirebilmesi ve bunları uygulayarak elde ettiği sonuçları dersindeki uygulamalara yansıtabilmesi gerekliliğidir. Bu araştırmanın sonuçları genel bir bakış açısıyla ele alındığında geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının BAY dersine karşı çok da istenildiği ölçüde olumlu tutumlara sahip olmadıkları dikkate alınırsa, öğretmenlik mesleğine atanmaları halinde öğretim programlarının önemli boyutu olan öğrenme-öğretme sürecinde yaşanabilecek sorunların çözümünde etkin rol almalarında sorunlar yaşanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma yapabilme becerisini geliştirmenin önemli bir temelini oluşturan BAY dersine yönelik tutumların belirlenmesi, öğretmen adaylarının mezun olduklarında mesleki tutumlarına da olumlu yönde katkı sağlayabileceğinden kendi alanları ve öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik çabalarını besleyecektir. Bu açıdan bakıldığında geleceğin öğretmenlerinin bu dersten daha çok verim alabilmeleri, daha çok olumlu tutuma sahip olabilmeleri için özellikle BAY dersinin öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla öğrenci merkezli ortam tasarımlarına yer verilmelidir.

BAY dersinin içeriği bölümlerle daha fazla ilişkilendirilerek öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklerini artırıcı yönde değişikliklere gidilmelidir.

BAY dersine karşı öğretmen adaylarının motivasyonlarını artıracak etkinliklere ağırlık verilmelidir. Bu amaçla ders içi ve dışı etkinliklerin gerek alan dersleri gerekse diğer derslerde de araştırma odaklı olacak biçimde tasarlanması yararlı sonuçlar verebilir.

Öğretmen adaylarının kendi alanlarına dönük araştırmalar yapmaları teşvik edilebilir. Bu araştırmalar kendi alan dersleri kapsamında tasarlanıp kredilendirilebilirse BAY dersine yönelik olumlu tutumların gelişebileceği düşünülebilir.

Teşekkür

Bu araştırmanın özeti 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında düzenlenen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

Ayaydın, A., & Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(2). 1-8.

Bhargava, A., & Paty, M. (2010). Quintessential competencies of a teacher: A research review. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 1*(1). 7-18.

Biçer, N. Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 50*, 327-342.

Cynthia J. E., & Benjamin, E. (2013). Effect of attitude towards professional development among high school teachers in puducherrry region. *Indian Journal of Applied Research. 3*(5).204-205.

İlhan, A. Çelik, H. C., & Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2). 141-156.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kfavramlar ilkeler teknikler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Konokman, G. Y. Tanrıseven, I., & Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 141-158.

Korkmaz, Ö. Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10*(3).961-973.

Kurt, A. A. İzmirli, Ö. Ş. Fırat, M., & İzmirli, S. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30,* 19-28.

Küçükoğlu, A.Taşgın, A., & Çelik, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme (eğitim bilimleri bölümü örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 173,* 11-24.

Mills, J.D. (2004). Students' attitudes toward statistics: Implications for the future. *College Student Journal, 38*(3), 349–361.

Nartgün, Z. Uluman, M. Akın, Ç. Çelik, T., & Çevik, C. (2008, September). *Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterliklerinin incelenmesi.* Paper presented at the XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Abstract retrieved from https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=37446.

Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes Toward Research" scale. *Statistics Education Research Journal, 4*(1).16-26.

Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 77-90.

Pratschler, M. (2009). *Effects of mentoring preservice teachers on inservice teachers in professional development school environments.* Unpublished doctoral dissertation, Walden University, USA.

Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *V*(II). 179-208.

Saracaloğlu, A. S. Varol, R., & Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yetenekleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 187-199.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi.* (1th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tavşancıl, T. E. (1995). *Araştırmaya yönelik tutumlar ve likert tutum ölçeği.* Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi (pp. 1169-1178). Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2),109-129.

Yenilmez, K., & Ata, A. (2012, June). *Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi*. Paper presented at the X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Abstract retrieved from http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/bildiri.pdf.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *23*(112),7-17.

Yüksek Öğretim Kurumu (2019). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları.* Retrieved from https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*(2), 153-172.

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(2), 2019, 263-300

www.ijocis.com

Evaluation of 2018 initial teacher training programs

Özgür Ulubey [*a], **Semra Başaran** [**a]

[a] Muğla Sıtkı Koçman Unversity, Faculty of Education, Muğla/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.012

Article History:
Received 11 July 2019
Revised 27 August 2019
Accepted 01 October 2019
Online 26 December 2019

Keywords:
Teacher training,
Curriculum development,
Curriculum evaluation.

Article Type:
Research paper

Abstract

The aim of this study is to evaluate the initial teacher training programs updated in 2018 in Turkey. In the study, the basic interpretive research design was used. Participants of the study were 32 faculty members from different programs in a faculty of education of a university in the western part of Turkey. Data were collected via face to face interviews using semi-structured interview form. Findings of the study generally revealed that 2018 initial teacher training programs were not prepared in line with curriculum development principles. The faculty members think that the changes in the programs cannot meet the needs of qualified teacher training. They recommended updating the teacher training programs in line with the curriculum development principles, increasing the weekly course hours, adding the implementation hours in the courses and adding the school experience course back to the programs.

2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.012

Makale Geçmişi:
Geliş 11 Temmuz 2019
Düzeltme 27 Ağustos 2019
Kabul 01 Ekim 2019
Çevrimiçi 26 Aralık 2019

Anahtar Kelimeler:
Öğretmen yetiştirme,
Program geliştirme,
Program değerlendirme.

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Bu çalışmada Türkiye'de 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı programlarında görevli 32 öğretim üyesidir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Öğretim üyelerinden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının genel olarak program geliştirme ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmadığı göstermiştir. Öğretim üyeleri, programlardaki değişikliklerin nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili ihtiyaçları karşılayamayacağını düşünmektedirler. Programların program geliştirme ilkeleri gözetilerek güncellenmesini, haftalık ders saatlerinin arttırılmasını, derslere uygulama saatlerinin eklenmesini ve okul deneyimi dersinin programa geri eklenmesini önermektedirler.

[*] **Author:** oulubey@mu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-7672-1937
[**] **Author:** semrabasaran@mu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-2734-7779

Introduction

It can be said that the scientific, economic and cultural development of societies and the quality of the trained teachers are mutually dependent (Cruickshank et al., 1996; Darling-Hammond, 2006; TEDMEM, 2014; Yıldırım, 2013). Training qualified teachers is among the major objectives of the Republic of Turkey in the field of education as in other countries. To do so, initial teacher training programs are revised and updated according to the requirements of the current period. Apart from Village Institutes, which were practice-oriented and educated teachers for the development of the society, it is not possible to say that this aim has been achieved fully (Atanur-Baskan, 2001; Safran, 2014; Yıldırım 2011).

Prior to 1982 primary school teachers were trained at First Teacher Training Schools, Education Institutes, Village Teacher Training Courses, Village Teacher Schools and Village Institutes (Altunya, 2005; Ataünal, 1987; Ataünal, 1994; Cicioğlu, 1983; Ministry of National Education [MoNE], 1995; Öztürk, 1996; Öztürk, 1998; Öztürk, 2005; Özalp and Ataünal, 1977; Higher Education Council [HEC], 1998). Middle school teachers were trained at Education Institutes, Higher Teacher Schools, Trial Higher Teacher Schools and universities (Kavcar, 2002; Oğuzkan, 1983; Şahin, 2006; Tambağ, 2007; Uçan, 1982; HEC, 1998). Prior to education faculties being the sole responsible for teacher training there were differing teacher training sources. With the transfer of the duty of teacher training to universities in 1982, academic studies on educational sciences and teacher training have started to be carried out in faculties of education (HEC, 2007).

Being the sole source of teacher training faculties of education initiated comprehensive updates and restructuring of the system was initiated in 1997 via the National Education Development Project supported by the World Bank. In this restructuring endeavour, some undergraduate programs of educational sciences were closed on the grounds that they were dysfunctional. With the transition to the eight-year compulsory education, school levels were organized as eight-year primary and three-year secondary education. The faculties of education and the curricula were reviewed and restructured to meet the requirements of compulsory primary education. Teacher competencies were emphasized and practices were added to courses. By this way pre-service teachers were expected to reinforce their knowledge and skills related to teaching in a real environment. With the minor programs, pre-service teachers were provided with opportunities to gain competences in different fields of teaching (HEC, 1998, 2007, 2018). However, these programs were not accepted due to the lack of emphasis on theoretical courses and the fact that they caused pre-service teachers to be qualified only about general culture and content knowledge. Eşme (1998), evaluating the 1997 structuring, did not find the departmental structures realistic and criticized the program by stating that the quality of the faculties of education would decrease, that the content of the courses would be dysfunctional due to the non-thesis master's degree programs and that the degrees from minor programs would create difficulties in employment. Kavcar (2003) stated that the new structuring would cause problems in training field teachers and urgent measures should be taken in this regard. Ataman (1998) stated that longitudinal teacher training experiences were not taken into consideration in these revisions.

The teacher training undergraduate programs were revised again so as to fulfil the needs in 2006. The structure of the education faculties changed and professional knowledge courses were embedded to the curricula. The number of general culture courses in the programs was increased and education faculties were authorized to determine 25% of the courses they deemed necessary. The 50-60% of the program was allocated to content knowledge, 25-30% to pedagogical content knowledge and 15-20% to general culture. This meant increase of general culture and elective courses and decrease of practice-oriented courses (HEC, 2007, 2018). The goal was to equip teacher candidates with intellectual qualifications that teachers need to possess. It was also stated that the new programs coincided with the European Union teacher training programs (HEC, 2007b). Teacher training undergraduate programs implemented as of 2006-2007 academic year were revised again in 2018. As a result of the evaluations, it was stated that the content knowledge and pedagogical content knowledge courses should be redesigned and more emphasis should be given to them in the programs. It was also pointed out that the undergraduate programs training middle school field teachers showed differences among faculties. Great emphasis was put on ensuring the compliance of the programs with official documents such as General Competencies of Teaching Profession and Teacher Strategy, the 10th Development Plan, Ministry of National Education (MoNE) 2015-2019 Strategic Plan, Turkey Higher Education Qualifications Framework (THEQF), Teacher Training and Educational Sciences Content Competences. It was stated that there was a need for further reforms in line with Bologna guidelines especially via accreditation studies in the faculties of education. The objectives such as forming common elective courses pool to be offered in different

teacher training programs, training of pre-service teachers ready for versatile roles and qualified enough to be good researcher teachers (HEC, 2018).

It was stated that the updated teacher training undergraduate programs were prepared in three stages: creation of program development commissions, conducting field surveys and carrying out the program updating process. It was stated that during the program development process, commissions consisting of three to five members were formed for each undergraduate program. Further commissions were also formed for Pedagogical Content Knowledge and General Culture Courses. The commissions had meetings with alumni, parents, school principals, teachers and faculty members. It was emphasized that the qualifications stated under the Teacher Training and Educational Sciences field of Turkish Higher Education Qualifications Framework and Teacher Competencies developed by the MoNE were examined. It was stated that firstly the courses that would be removed from, combined with and added to the 2006 teacher training programs were determined, and then the names, content, weekly course hours and credits (local credits and ECTS) of the courses to be included in the new programs were updated. The opinions of the MoNE were first received about the draft programs and then submitted to the Teacher Training Working Group and finally approved by the Higher Education Council (HEC). During the updating process of the programs, workshops and meetings were organized with the stakeholders of education from different parts of Turkey. The innovations in the 2018 undergraduate programs can be summarized as follows: In the programs, 30-35% of the curriculum was allocated to pedagogical content knowledge courses, 15-20% to general culture courses and 45-50% to content knowledge courses (HEC; 2018). A core program common to different teacher training programs was formed and pedagogical content knowledge courses were revised. The names of the courses such as "Introduction to Education, Scientific Research Methods were changed but the names of the courses such as Classroom Management, Teaching Principles and Methods, Educational Psychology have remained the same but weekly hours have been decreased. School Experience course was removed from the programs and extended to two terms as Teaching Practice Course I and II. Sociology of Education, History of Turkish Education, and Philosophy of Education were included as common courses in all the teacher training programs. It was also stated that in addition to the elective courses stated in the programs, depending on the interests, wishes and requirements of the students a maximum of six courses could be added to the elective courses pool of pedagogical content knowledge and content knowledge with the approval of the HEC and courses could be added to the general culture elective courses by the approval of the university senate. The updated teacher training programs were put into effect in the 2018-2019 academic year with first-year students.

Education programs enable the determination of the characteristics of individuals to be educated for a society. Quality of the programs is one of the most important requirements for the quality of education because poor quality programs cannot ensure a quality education (Gözütok, 2001). It is possible to ensure high quality of the programs via evaluations carried out at regular intervals (Erden, 1998). Program evaluation is defined as "a process in which information about the effectiveness of a designed and implemented training program is collected, analyzed and interpreted and ultimately a decision to continue, develop or terminate the program is made" (Sağlam & Yüksel, 2007: p. 176). During the program evaluation process, the objectives of the program, the appropriateness of the content to the student level, the correct selection of the teaching methods, techniques and materials, and the extent to which the determined goals are achieved are examined (Saylor & Alexander, 1974). Program evaluation may result in the decisions about the continuation of the program, review and development of the program, or the termination and replacement with a new program (Ornstein & Hunkins, 2004).

Knowing the opinions of those who implement the programs in the evaluation of the programs is important for the implementation of the programs as planned. Obtaining the views of faculty members as practitioners is important in terms of the acceptance of the programs and their implementation and success as planned. In the introductory document, the statement of the chairman of the HEC "I hope that these opinions of ours as HEC will be carried to and implemented in classroom environments by faculty members taking an active role in the training of teachers and by teachers who will provide guidance in our schools" explicitly pinpoints the key role taken by faculty members.

It is thought to be useful to evaluate the programs that were put into effect in the 2018-2019 academic year on the basis of the perspectives and experiences of faculty members. It is foreseen that the results will be useful in the renewal of the programs in the future. Therefore, the current study aimed to evaluate the 2018 initial teacher training programs. To this end, answers to the following questions were sought.

1. What are the faculty members' opinions about the development process of the 2018 initial teacher training programs?

2. What are the faculty members' opinions about the changes made in the 2018 initial teacher training programs?

3. What are the faculty members' opinions about the contribution of the 2018 initial teacher training programs to the quality teacher training?

4. What are the faculty members' opinions about the teaching practices opportunities in the 2018 initial teacher training programs?

Method

Research Design

The basic interpretive qualitative research design (Merriam, 2013) was used in this study. In this design, it is attempted to make sense of the experiences of the participants, their perceptions of the subject or process being investigated and their experiences while interacting with the world. In other words, the meanings and reflections created by the participants about the research process are taken into consideration. The aim of the research process in the basic interpretive design is to determine how the participant, who is the data source, makes sense of a situation or event (Altheide & Johnson, 2011). In the current study, the basic interpretive qualitative research design was preferred as it was aimed to evaluate the renewed initial teacher training programs put into effect in the 2018-2019 academic year in education faculties on the basis of the perspectives and experiences of the faculty members. To this end, in line with their experiences about the initial teacher training programs in-depth examination of the faculty members' opinions about the 2018 initial teacher training programs and a detailed description of the meanings and interpretations they developed in this context were made.

Study Group

The study group of the current research is comprised of faculty members working in the Education Faculty of a university located in the western part of Turkey. Participants of the study are 32 faculty members who are working in the science, pre-school, elementary school, special education, computer and instructional technology, mathematics, Turkish, social studies, music, art, English, German initial teacher training programs, guidance and counseling, educational management and curriculum and instruction programs and participating in the current study on a volunteer basis. In the selection of the faculty members, maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used. Great care was taken to include faculty members from different professional seniorities (3 to 25 years) and with different academic titles from each department. As a result, the study group, 18 of which were males, consisted of 12 doctor instructors, 10 associate professors.

Data Collection Method and Tool

In order to determine the opinions of the faculty members a semi-structured interview form was developed. The interview items were prepared in such a way as to determine the faculty members' opinions about the updated programs, what these programs mean to them and to collect in-depth information about the new programs on the basis of their experiences and to make sense of this information. For the purposes of the current study, an item pool was generated and the interview form was formed by selecting items from this pool. Expert opinions were sought about the form and then it was revised on the basis of the feedbacks from the experts. The interview form was piloted on three faculty members. After this piloting, its final form was given to the data collection instrument. In the final version of the interview form, there are five items. Two of these items are given as samples below: "What are your opinions about the development process of the 2018 initial teacher training programs?" and "What are your opinions about the changes made in the 2018 initial teacher training programs?"

Data Collection Process

In order to collect the data, first, permission was obtained from the dean of the faculty where the research would be conducted, then, the interview process was started. The researchers gave information about the purpose and scope of the research to the faculty members who were planned to be interviewed. They were asked whether they were voluntary for the study. With the faculty members who had accepted to participate in interviews, date and time for the interview were set. Then, interviews were conducted with the faculty members. Before the interviews, permission of the participants was taken for tape-recording. The interviews were conducted in the faculty members' own offices so that they could feel comfortable and each interview lasted for 20-30 minutes. The interviews were tape recorded. After giving a code each audio recording was transcribed into written documents. Audio Recordings and their written forms are kept in a file in a computer requiring a password to enter.

Data Analysis

The interview recordings were analyzed by strictly adhering to the participants' opinions. The data were analyzed by using the inductive content analysis. Written documents read few times and coded in two cycles. In the first cycle, open and in-vivo coding was performed on the data and axis coding was performed in the second cycle. Then, the relationships between the codes under the themes identified were explained and interpreted, and direct quotations were used to analyze the cause and effect relationships.

Validity and Reliability Studies

The strategies of expert review, detailed description, and formation of a study group and confirmation of the results were used to strengthen the credibility, transferability, confirmability and consistency of the current research (LeCompte & Goetz, 1982; Linkoln & Guba, 1985; Patton, 2014; Tedlie & Tashakkori, 2009). Within the context of the current study, a meeting was held with a researcher specialized in qualitative research methods and information was given about the research process. The results of the research were shared with this particular expert and the validity of the approaches and thinking styles of the researchers were evaluated together with him. Detailed description was used to ensure the transferability of the research (Lincoln & Guba, 1985; Meriam, 2013; Teddlie & Tashakkori, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). The participant selection process and the characteristics of the participants, data collection and analysis processes and the role of the researcher were explained in detail under the title of method; thus, transferability was ensured. In addition, in order to ensure variety in the selection of individuals to be interviewed, faculty members with different seniorities and titles were selected from each department. Moreover, the findings of the research were presented without comment and themes were supported with direct quotations. In the data analysis process, assistance was also received from another qualitative research specialist and the results were confirmed to ensure consistency. In this context, the expert was asked to comment on the relevance of the themes and sub-themes created for each data text. A consensus was reached by discussing the themes and codes on which there had been disagreement.

Role of the Researcher

The researchers carrying out the study have been working as faculty members in the education faculty for a long time. Both researchers have studies on teacher education and qualitative research. Therefore, it can be said that they are experienced in the research subject and qualitative research. After the teacher training programs were updated and this was announced to education faculties, preparations of the current study were started. First, the framework of the study was determined, then the related literature was reviewed and the data collection tool was developed. The process from the preparation of interview items to the reporting of the research was carried out by the researchers who are experts in qualitative research.

Results

In the current research evaluating the 2018 initial teacher training programs, the findings were gathered under the following headings: the faculty members' opinions about the development of the initial teacher training programs; their opinions about the contributions of these programs to the quality teacher training; their opinions about the innovations brought about by them and their opinions about the teaching practices in these programs. The details of the opinions are given below in tables. The faculty members' opinions about the development of the initial teacher training programs are given in Table 1.

Table 1

Opinions about the Development of the 2018 Initial Teacher Training Programs

Themes/Codes	f
Opinions about the Development of the Programs	**75**
General Opinions about the Program Development Process	**14**
The programs were not prepared in exact compliance with the program development	4
process	4
The programs were not developed in line with the requirements of the program	3
development process	3
The program development works were not systematically conducted	
A centralized program development process was followed	
Opinions about the Commissions in the Program Development Process	**31**
Invitations to the commissions were not transparent	7
Decisions made in the commissions were not reflected in the programs	6
Some commission members were not invited to the symposium	5
Decisions made in the commissions were changed in the symposium	4
Some decisions made by the commissions were not supported by the majority of the	3
commission members	
Opinions of educational scientists were not much taken into consideration in the	3
commissions	1
The number of subject-area educators was high	1
The opinions of subject area educators were dominant	1
Subject area educators were resistant to change	
Opinions about HEC in the Program Development Process	**24**
Academic autonomy is not granted to education faculties	7
The main focus is training of prototype teachers	5
The main focus is on centralized teacher training	4
Contents found to be suitable by HEC are imposed	3
HEC does not seek for the detailed opinions of stakeholders	2
The opinions of stakeholders do not find reflections in the programs	1
Not enough consideration is given to main schools of teacher training	1
Centralized program development process is not functional	1
Suggestions about Program Preparation Process	**6**
Draft programs should be prepared at universities	1
Education faculties should be allowed to make their own changes	1
Opinions of stakeholders should be sought in a more comprehensive manner	1
Programs should be evaluated through pilot applications	1
Data should be provided for the program development process by detecting the deficiencies	1
in the programs	1
There should be program development experts recruited at universities and they should	
check the application of the programs	

In Table 1, the faculty members' opinions on the preparation of the 2018 initial teacher training programs are presented. These opinions are accumulated under the themes of; the program development process, commissions in the program development process, HEC and suggestions for the program development process.

It was seen that the opinions of the faculty members about the preparation process of the teacher training undergraduate programs were negative in general. The faculty members stated that the programs were not prepared according to the program development process (f=4) and its requirements (f=4). They criticized the lack of planning in the works done in the program development process (f=3) and centralized development of the programs (f=3). Some related quotations are given below.

K8: The understanding of program development has not been internalized in our country. If the programs had been prepared in compliance with the real program development process, the problems experienced at schools (in the programs) could have been revealed better.

K11: HEC centrally updated the undergraduate programs yet what did we do for two months? We wrote contents for the courses they imposed on us.

K9: If the opinions were really taken into account ... Opinions may be elicited just to find justification to the centrally imposed ideas; thus, our opinions do not find reflections in the programs. I had been asked for my opinions about the former programs, and they were not very influential on the programs.

K2: There are few prominent figures in the field. None of them leading the field were involved in the program development process.

The faculty members who took part in different program commissions stated that their opinions were not taken into consideration sufficiently. The faculty members stated that there was no transparency in the invitations to the program commissions (f=7), the decisions taken in the commission were not reflected in the programs (f=6), some commission members were not invited to some subsequent meetings (f=5) and some of the decisions taken at the commissions were changed in the symposium (f=4). In addition, they stated that some decisions taken in the commissions were not by the majority vote (f=3) and the opinions of education scientists were not taken into consideration (f=3). The reason for this according to them was the high number of subject area educators in the commissions, their dominance on the programs and their being resistant to change. Some related quotations are given below.

K9: In a symposium held in Eskişehir, some reaction came from somewhere or something happened in HEC. A change was made on that program. Different results from the ones we though in the first commission came out.

K8: What emerged at the end was different from what had been discussed in the commissions; the views expressed in the commissions were not reflected in the programs. It is not certain which criteria were used to invite the people into these commissions.

K11: Usually the things defended by the majority were taken into consideration; my personal opinions were a bit overlooked.

K5: We expressed our opinions about some courses. No change was made in relation to these courses.

K11: It was very clear that they (subject area educators) did not want to listen to. According to them, what is important is the inclusion of an adequate number of content knowledge courses in the programs; pedagogical content courses and educational sciences courses are not very important. Therefore, I do not think that my views were taken into consideration.

The faculty members levelled criticisms against the preparation of the programs by HEC. In this connection, they stated that as the programs were centrally developed, not much autonomy was granted to education faculties (f=7), which led to training of prototype teachers (f=5) and that too much emphasis was put on centralized training of teachers (f=4). They also stated that the contents of the programs were prepared as stipulated by HEC (f=3), that the opinions of stakeholders were not much sought (f=2), that few opinions received from stakeholders were reflected in the programs (f=1) and that this led to ignorance of the successful teacher training approaches (f=1) and that autonomy in teacher training was not achieved. They also emphasized that programs developed in this way would not be functional (f=1). Some relevant quotations are given below.

K7: Prototype ... what I mean in a single framework. This does not work of course, expectations in each discipline are different; they have different teacher profiles so if you try to train prototype teachers; can this be a solution as each discipline has different requirements? Of course not ...

K11: The teacher training undergraduate programs were centrally changed by HEC. In the first meeting, I was able to express my opinions at least; yet, in the second meeting, I wasn't even informed about it

K17: The general framework of the programs was enforced by the central authority, which decreased the functionality. If the revisions were made taking the local opinions much into consideration, then the programs would be much more functional and effective in terms of meeting the needs of students.

The faculty members made suggestions for solving the problems in the program preparation process. In this regard, they suggested that draft programs should be prepared at universities (f=1), that education faculties should be allowed to make their own changes (f=1), that opinions of stakeholders should be sought in a more comprehensive manner (f=1), that programs should be evaluated through pilot studies (f=1), that data should be provided for the program development process by detecting the deficiencies in the programs (f=1), that there should be program development experts recruited at universities and they should check the implementation of the programs (f=1). In this regard, some related quotations are given below.

K8: Rather than centralized attempts, at schools for example at universities draft programs should be developed at departments and then these draft programs should be sent to universities and then be discussed in meetings including concerned officials from HEC.

K25: Opinions should be certainly sought and the process should proceed from bottom to top.

K16: First, deficiencies should be determined by taking the evaluations of universities about the program. In light of the opinions expressed by universities, problems should be discussed and then more comprehensive discussions should be conducted in congresses. Results of scientific research, opinions of students and teachers should be used to shape the program development process, which would be healthier. We immediately implement the program, and then we do not evaluate it for years. We can only evaluate it 10-20 years later. On the contrary, whenever we see a shortcoming in the program, we should look for ways of correcting it.

The faculty members' opinions about the changes made in the 2018 initial teacher training programs are given in Table 2.

The opinions of the faculty members about changes made in the 2018 initial teacher training programs are related to the content, elective courses and harmony between content knowledge, pedagogical content knowledge and general culture courses. The faculty members levelled criticisms against the reduction of class periods in the programs (f=20), lack of balance between the time periods allocated to theoretical classes and practice classes (f=16), the high number of courses (f=15), keeping the content the same in general (f=14), overlapping contents of some courses (f=9) and restriction put on the proposing a different elective course (f=1). On the other hand, they considered the addition of educational sociology and philosophy of education into the programs as must courses (f=1) is positive development. Some related quotations are given below.

K11: In the first class period, you can deliver the lesson just for 10 or 15 minutes. In the second class period, the students enter the class and then the lesson is wrapped up and then the class is over, nothing efficient can be done ... when the course used to be four class hours a week in the past, it was more efficient as we could spend some time doing practice; students used to enjoy it more.

K2: The class periods were not reduced in our course, remaining three class hours a week. What we expected was an increase in the class hours of this course.

K10: In my department, it is very difficult to cover the content. For some courses, decreasing the number of class hours is good while for some others, it is not good. For instance, the class hours of the course I am teaching were reduced from three class hours to two class hours a week; it is not possible to cover the content. Contents of most courses overlap …

K22: In some departments, there is no problem but in our department, course load is too intense.

K2: Teaching inclusive classes was a required course. This course is not required any more. This might have been decided by the MoNE or HEC but 30% of the classes in Turkey are inclusive classes ... 30 out of 100 classes are inclusive classes...

K4: Addition of the educational sociology and philosophy of education courses into the programs is good. Students need to learn these. They need to learn the theory, foundation and social content well.

Table 2

Opinions about the Changes Made in the Initial Teacher Training Programs

Themes/Codes	f
General Opinions about the Content	**75**
Class periods have been decreased	20
There is a lack of balance between the time periods allocated to theoretical classes and	16
practices	15
The number of courses is high	14
Course contents have remained the same in general	9
Contents of some courses are overlapping	1
Addition of education sociology and education philosophy courses has been found to be	**35**
useful	**17**
Opinions about Elective Courses	10
Positive Opinions about Elective Courses	
The number of elective courses has been increased	7
The high number of elective courses indicates the existence of more autonomy-	**17**
oriented approach	5
Negative Opinions about Elective Courses	4
The number of instructors is not enough for elective courses	3
HEC approval for opening elective courses is restrictive	2
Deciding which field experts will give elective courses is problematic	1
There are applications not consistent with the reality	1
The possibility of offering a different elective course is limited	1
The amount of practice in courses has been decreased	
Only the names of some courses have been changed	
Harmony between Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge and Culture Courses	**39**
Opinions about Content Knowledge Courses	**16**
Number of content knowledge courses is high (According to educational scientists)	6
Basic content knowledge courses have been removed	5
HEC approval is needed for opening a new elective content knowledge course	4
Content knowledge courses are not determined according to needs	1
Opinions about Pedagogical Content Knowledge Courses	**17**
Class periods allocated to pedagogical content knowledge courses have been reduced	7
Pedagogical content knowledge courses are too many (According to subject area	
educators)	5
HEC approval is needed for opening a new elective pedagogical content knowledge	5
course	
Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge and General Culture Courses are	**5**
Balanced	**1**
Decreasing the Number of General Culture Courses	
Suggestions toward the Content	**33**
Contents should be determined according to students' needs	7
There should not be required elective courses	5
Laboratory courses should be opened again	4
Practice periods should be added to theoretical class periods	4
There should be courses that can be adapted to any given subject area	3
Courses should be practice-oriented	3
The number of content knowledge courses should be increased	2
Courses specially tailored for the qualifications of a faulty member should not be opened	2
The characteristics of the region where the faculty is located should be taken into	1
consideration	1
Students should be able to select courses according to their needs	1
Courses should be instructed by the instructors specialized on their contents	

The faculty members evaluated the increase in the number of elective courses in the programs (f = 10) and the high number of elective courses as an indication of a more-autonomy-oriented approach (f = 7). However, they see the lack of faculty members for elective courses (f = 5) and the approval of HEC for adding elective

pedagogical content knowledge courses (f = 4) as a limiting approach. They expressed negative opinions about the uncertainty of which field experts will teach some elective courses (f=3), the decrease in the amount of practice in the programs (f=1) and only changing the names of some courses (f=1). Some related quotations are given below.

> K18: Offering elective courses to students each term and students' being able to take the courses they like seemed to be an indication of a liberating approach initially but then during the development process it has been turned to highly restrictive.

> K6: Elective courses are a little more liberating, we can open courses at any time, but I would like it to be more liberating in terms of being able to open the courses we want.

> K7: The number of elective courses has been increased a lot. Different viewpoints, enrichment; thus, seems to be more functional for directing students.

> K1: The low number of experts in each field, or the low level of proficiency of teachers who do not have much experience in the related field may of course lead to the problem that irrelevant courses can be opened here.

The faculty members expressed their different opinions regarding the content knowledge and pedagogical content knowledge courses. The faculty members working in the field of educational sciences stated that the courses related to the content knowledge were dominant in the programs (f=6). The faculty members working in the field of subject area education stated that they were uncomfortable with the removal of the basic content knowledge courses (f=5). They stated that submission of elective content knowledge courses for the approval of the HEC would be a challenge (f=4). Another criticism in this regard was that content knowledge courses were not determined according to needs (f=1). Some relevant quotations are given below.

> K1: The class periods allocated to content knowledge courses such as physics, chemistry, and biology were decreased.

> K19: In order to open a course in the field of subject area education, it should be sent to HEC and be approved by it…

> K7: On the basis of the decrease in the number of courses, I was expecting that the ratio of our courses would be more but the exact opposite occurred in reality and the number of pedagogical content knowledge courses decreased.

The faculty members who teach pedagogical content knowledge courses stated that they found the removal or reduction of the amount of practice in the pedagogical content knowledge courses as a negative development (f=7). The faculty members teaching content knowledge courses stated that pedagogical content knowledge courses were dominant (f=5). The faculty members think that the submission of elective pedagogical content knowledge courses to the approval of HEC may lead some problems (f=5). In addition, there are faculty members stating that there is a balance in the distribution of pedagogical content knowledge, content knowledge and general culture courses (f=5) and that general culture courses should be reduced (f=1). Some related quotations are given below.

> K2: Pedagogical content knowledge and content knowledge courses were set to be required courses by HEC. Thus, it is a must to open these courses. HEC also says "if you offer another course apart from these, then you need our approval." This is a very long process ... In the past, with the approval of the senate, we were able to open that course.

> K6: We had a drama course. Two class hours used to be allocated to theory and the other two class hours to practice. Now it is only two class hours to teach just theory…

> K21: As stated in the books we read, there should be 50% content knowledge courses, 25% general culture courses, 25% pedagogical knowledge courses.... it was emphasized that this was ideal for the training of good classroom teachers. But now these ratios are very close to each other...

> K8: The number of general culture courses was decreased a bit. I think each teacher should have general culture. A teacher who does not enough general culture cannot be successful.

The faculty members made some suggestions about the programs. They believed that the contents should be determined to fulfil the students' needs (f=7), there should not be "must elective" courses in the programs (f=5), laboratory courses should be opened again (f=4), practice periods should be added to theoretical class periods (f=4), there should be courses that can be adapted to any given subject area (f=3), courses should be practice-oriented, the number of content knowledge courses should be increased (f=2), courses specially tailored for the qualifications of a faulty member should not be opened (f=2), the characteristics of the region where the faculty is located should be taken into consideration (f=1), students should be able to select courses according to their needs (f=1), courses should be instructed by the instructors specialized on their contents (f=1). Some related quotations are given below.

> K8: What is the need of teachers for future? Is this need adequately met? If not, what is the problem? The issue should be seen from this perspective.
>
> K32: Elective courses are offered to reflect the richness of the instructor but we have required elective courses.
>
> K29: The most problematic part of the programs is the decreased practice opportunities I think that greater emphasis put on theory than practice in the programs is a negative development.
>
> K1: Class periods of the content knowledge courses such as physics, chemistry and biology should be increased and new courses should be opened in this regard …
>
> K17: They can be more effective while developing these programs. Curriculum development experts from different regions may be involved so that better programs more suitable for regional needs can be created. Programs may differ from region to region taking regional needs into consideration.

The faculty members' opinions about the contribution of the teacher training programs to the quality teacher education are given in Table 3.

Table 3

Opinions about the Contribution of the Teacher Training Programs to the Quality Teacher Training

Themes/Codes	f
The Programs' not Contributing to the Training of Qualified Teachers	**42**
Decreasing number of class hours	12
Abolishment or reduction of the time allocated to practice in courses	9
Increase only in the number of theoretical class hours	7
Removal of the school experience course	7
Development of the programs without considering the needs of the field	5
Not increasing the time allocated to teaching practice	2
Suggestions about Qualified Teacher Training Programs	**43**
The amount of time allocated to teaching practice should be increased	7
Needs analysis should be conducted while revising the programs	6
Research findings should be taken into consideration while revising the programs	5
Program evaluation works should be conducted	4
Faculty members who will implement the programs should be qualified	4
Practice schools should be opened	4
Education faculties should be opened in central locations	3
Programs should be oriented to the training of intellectual teachers	3
The number of students in classes of education faculties should be decreased	3
Physical conditions should be improved	2
There should be adequate tools and equipments	1
There should be environments supportive to pre-service teachers' social, cultural development	1

As can be seen in Table 3, some faculty members think that the teacher training undergraduate programs would not contribute to the training of qualified teachers. The reasons proposed by them to support their opinions include decreasing number of class hours (f=12), abolishment or reduction of the time allocated to practice in courses (f=9), increase only in the number of theoretical class hours (f=7), removal of the school

experience course (f=7), development of the programs without considering the needs of the field (f=6), not increasing the time allocated to teaching practice (f=2). Some related quotations are given below.

> K8: Rather than training qualified teachers ... Because of the reasons I have just mentioned ... First the number of class hours was decreased especially the ones allocated to practice; training would be more theory-oriented. Another important thing is that the profession of teaching is learned by doing; thus, if you decrease their opportunity of doing practice and interacting with schools, then you will negatively affect the quality in teacher training. It dropped to 7% here. It is not a program which is an outcome of comprehensive thinking, scientific research and consideration of the needs of the field, which will decrease the quality.

The faculty members made some suggestions about the 2018 initial teacher training programs so that more qualified teachers could be trained. According to the faculty members; the amount of time allocated to teaching practice should be increased (f=7), needs analysis should be conducted while revising the programs (f=6), research findings should be taken into consideration while revising the programs (f=5), program evaluation works should be conducted (f=4), faculty members who will implement the programs should be qualified (f=4), practice schools should be opened (f=4), education faculties should be opened in central locations (f=3), programs should be oriented to the training of intellectual teachers (f=3), the number of students in classes of education faculties should be decreased (f=3), physical conditions should be improved (f=2) and there should be adequate tools and equipments to train qualified teachers (f=1). Moreover, there should be environments supportive to pre-service teachers' social and cultural development (f=1). Some related quotations are given below.

> K4: I am very sincere that the teaching practice should be given each term because real school and classroom environments are very different; you learn everything by practicing.

> K8: The number of students in classes should be decreased. Physical conditions should be improved. It is not possible to practice in classes having 80 students. Teaching materials in the class should be adequate and quality. You see, there are smart boards in many schools. However, there are no smart boards in education faculties. There is not enough equipment in laboratories. There are no environments where students can freely express and discuss their opinions and can participate in social and cultural activities. The more qualified a teacher is, the better it is ... There should be practice schools. It is not good to open education faculties everywhere; they should be established in central locations so that students can go to opera, theatre, take part in artistic activities, social activities. First of all, the program must be good. But the program is not enough on its own. Faculty members must be qualified as well. In which courses are they happy, which courses are more efficient, which courses are inefficient and why? Teachers say that these courses do not make much contribution to the field, why? Faculty members do not teach their classes effectively, just lecturing, no practice in the class. If research findings are taken into consideration, problems can be seen; which courses are needed? What problems are experienced by students? If we increase practice more, then we will be more successful.

Faculty members' opinions about teaching practices are given in Table 4. The faculty members' opinions about the teaching practice and school experience courses are presented in Table 4. The faculty members stated that the time allocated to teaching practice course was not enough (f=9), that they couldn`t focus on teaching practice due to their heavy workload (f=6), that they did not go to school to make observations (f=3), that they did not want to give teaching practice course in these conditions (f=3) and that faculty members were distanced from teaching practice course (f=2). Some related quotations are given below.

> K7: A faculty member has classes to teach, needs to do some research and at the same time has some students that need to be monitored in their teaching practice classes. When I try to spare time to all of these, it would not be possible to do all as they should be done ideally... Given that my workload is very high, this does not work.

> K8: As many instructors do not go to schools, they cannot observe many teaching practice classes. This is negative. In my opinion, it is possible to go there four times, this is manageable. Yet, the instructor has a problem; he/she has many courses to teach and they are different courses. When we think that he/she goes to observe eight students four times for each, then he/she needs to go 32 times.

Table 4
Opinions about Teaching Practices

Themes/Codes	f
Opinions about Teaching Practice	**23**
Not enough time is allocated to teaching practices	9
High workload of faculty members	6
Inability of making observations at schools due to workload of faculty members	3
Faculty members' not wanting the teaching practice course due to their workload	3
Long-time of practices make faculty members reluctant to take responsibility	2
Opinions about the Teaching Practice Course	**16**
Exclusion of the school experience course from the 2018 programs	8
Getting to know the profession	4
Preparation for the profession	4
Suggestions about Teaching Practice	**32**
Teaching practice should be started at earlier periods of the initial program	10
The time allocated to teaching practice should be increased	9
Initial teacher training programs should be organized to be theoretical for three years and practical for one year	3
	3
Faculty members should be paid for teaching practice classes	3
The workload of faculty members should be decreased	3
What is learned at faculties should be practiced at schools	1
Teaching practice should be taken more seriously	

The faculty members also stated their opinions about the school experience course. The faculty members criticized the exclusion of the school experience courses from the 2018 initial teacher training programs (f=8); they thought that the school experience course is important in terms of getting to know the profession of teaching (f=4) and for preparation for the profession (f=4); thus, it should not have been excluded from the programs. Some related quotations are given below.

K10: Given the experiences lived by students in the school experience and teaching practice courses, the teaching practice course should be started in the first year of the undergraduate program.

K6: I am pondering about two things; I was expecting the school experience course would be started in the second term of the first year of the undergraduate education; instead, it was completely excluded from the programs. It is something like telling a science teacher to start teaching science without having any laboratory experience.

K21: If the school experience course were started in the first year, and then slow transition from observations to practices in the class were realized, students could get to know the teaching profession better and feel more prepared for the profession or decide whether the teaching profession would be suitable for them or not.

The faculty members made suggestions for high quality teaching practices. They believed that teaching practice should start at earlier periods of the initial teacher training programs (f=10), the time allocated to teaching practice should be increased (f=9), initial teacher training programs should be organized to be theoretical for three years and practical for one year (f=3), faculty members should be paid for teaching practice classes (f=3), the workload of faculty members should be decreased (f=3), what is learned at faculties should be practiced at schools (f=3) and teaching practice should be taken more seriously (f=1). Some related quotations are given below.

K7: I want the teaching practice course to be started in the spring term of the first year; students to go to school for observations, then I want such a course to be offered to students each term so that students can see and experience the real school and classroom environment and atmosphere.

K2: I think; it would be better for students to go to school every day. There should be coordinators of faculties to organize this. The only duty of this coordinator should be to control the process by visiting the schools where students are doing their teaching practice. Even each department or program can have a coordinator to do this. This would be healthier.

K27: How should teaching practice be? In my opinion, at the end of the third year, theoretical courses should be ended. The last year should be allocated to practice. Students can spend the whole year at schools doing practice.

K5: Schools should be turned into laboratories which should be visited continuously.

K8: Teaching practice should be taken more seriously.

Discussion, Conclusion and Implications

In the current study, aiming to evaluate the 2018 initial teacher training programs, the results were obtained regarding the opinions of the faculty members on the development of the 2018 initial teacher training programs, changes made in the programs, their contribution to the training of qualified teachers, the school practices and their suggestions for the programs. In this section, these results are further elaborated.

Since the development of training programs is a comprehensive and continuous work, the need for carrying it out through commissions is emphasized. These commissions may consist of three groups: program decision and coordination group, working group and advisory group. Faculty members in the program working groups should be field experts (Demirel, 2015; Ornstein & Hunkins, 2014). For these groups to work effectively, selection process of these experts must be merit-based and transparent. The views of the selected experts should be given importance and reflected in the programs. The faculty members questioning the merits and way of the selection of the experts invited to the 2018 initial teacher training programs development commissions formed the basis of this recommendation. It was seen that the necessary explanations were not made in the introduction sections of the programs. Absence of the necessary explanations about the program development commissions has caused faculty members to develop a negative perspective on initial teacher training programs. This could have made it difficult for faculty members to accept and implement the programs. In addition to the problems that arose during the commissioner's selection process, the selected commissioners also experienced problems. The faculty members in the commissions stated that the proposals they made during the program development process were not taken into consideration, decisions were not taken by majority and that these decisions were changed without informing the concerned individuals. Moreover, majority of the members in the commissions were subject area specialists. This might have resulted in the dominance of subject area specialists in the decisions related to the development of the programs. As the decisions were not taken by majority opinion, the suitability of the programs for quality teacher training becomes disputable.

The faculty members stated that programs should be evaluated before they are developed. In the program evaluation process, questions such as whether the objectives, content, instructional methods and materials of the program are age-level appropriate and reachable are tried to be answered (Saylor & Alexander, 1974). As a result of this evaluation, decisions about the continuation, termination, or reconstruction of the program (Ornstein & Hunkins, 2004) could be possible. In order to prepare new programs, it is necessary to evaluate the previously prepared programs and identify the deficiencies in these programs (Demirel, 2018; Ornstein & Hunkins, 2004). However, when the reasons for replacing the former teacher training programs with the new programs and the opinions of the faculty members about the program development process are examined, it is understood that new programs are prepared without program evaluation studies. In the explanations about the programs, it was stated that the results of the scientific studies and symposiums, panels, workshops, open sessions, conferences organized by the MoNE and non-governmental organizations were taken into consideration during the process of updating the programs. It was stated that the programs were renewed for reasons such as adaptation to the changes made in primary education programs and making the programs suitable for European Higher Education Area (HEC, 2018). In order for the programs to be renewed, they must be thoroughly evaluated and then updated considering the evaluation results. When the explanations made by HEC (2018) about the initial teacher training programs are examined, it is seen that the without any nationwide study, the results of small-scale studies were taken into consideration. Though it is the first year of implementation of the initial teacher training programs MoNe (2018a) was pointed out that they will be revised (MoNe, 2018a). Stating that the programs could be changed again in the first year of their implementation clearly shows the problem of coordination and sustainability in teacher training policies.

As institutions of higher education, universities are autonomous and universal. Universities must have financial, academic and administrative autonomy. Financial autonomy refers to the management of resources and expenditures of a university by itself (Erdem, 2013). Administrative autonomy refers to the governance and

supervision of the university and safeguarding of rights of its personnel by bodies democratically established by its own members (Aktan, 2008). Finally, academic autonomy refers to the ability of the university to select the research and development areas, the education programs and the course contents, and the scientists (faculty members) by itself, in short, the institution itself can decide what to teach and what to research and by whom (Estermann, Nokkola & Steinel, 2011). One of the most important elements of academic autonomy is the ability of universities to determine their own curricula and course contents. Although the faculties of science, literature, economics and engineering within the same university can form their own programs, faculties of education cannot prepare programs specific to their unique structure. Centrally prepared programs by HEC are implemented in education faculties. Some faculty members criticize this situation and find it against academic autonomy. The central development of the programs poses an obstacle against the development of unique approaches to teacher training and the introduction of creative and original models in teacher training. Thus, it can be said that this situation is not suitable for the academic autonomy of education faculties and that HEC can form a general framework.

It is understood that the opinions about the changes made in the initial teacher training programs are also negative in general. The faculty members stated that they did not find it right to decrease class periods of the courses. They stated that it would be harder to achieve the objectives of the courses when the class periods allocated to the courses were reduced.

The philosophy of education is seen as an effort to determine the things education should do. The philosophy of education tries to explain the problems of education and the concepts and ideas that direct education (Ergün, 2015; Sönmez, 2017). As such, teachers need to think about education and wonder about reality, human nature and society (Gutek, 2016). In order for teachers to mentally question and to make philosophy, there must be a course such as philosophy of education.in initial teacher training programs. The philosophy of education course can be helpful for pre-service teachers to do their profession better by gaining a philosophical perspective towards education (Aslan, 2014). For this reason, it has been stated in the studies that the philosophy of education course should be included in all departments of the faculties of education (Duman & Ulubey, 2008). In the 2018 initial teacher training programs, the required philosophy of education and educational sociology courses were included. The faculty members considered the incorporation of these courses into the programs as a positive development. These courses are important for pre-service teachers to gain philosophical and cultural perspectives (Eskicumalı, 2001). Educational sociology is an important course that will enable pre-service teachers to solve problems that they may encounter in different social structures and cultures or subcultures, to act consciously in solving problems and to understand different relationships in a social structure (Tezcan, 2016). Therefore, the pre-service teachers who actively participated in these courses and internalized their contents would be expected to solve the problems confronted in their profession easily and to meet the requirements of their profession better. However, taking the courses of educational sociology and philosophy of education does not guarantee the acquisition of these features. For this reason, relating theoretical knowledge to real life in these courses could make the lessons much more useful.

While the faculty members consider the increase in the number of elective courses as a liberating approach, they think that the number of instructors to teach these elective courses is not adequate. The inadequate number of instructors may lead to the conversion of elective courses into required elective courses. This may make it difficult for programs to achieve their goals. Küçükahmet (2007) pointed out this problem in teacher training programs and stated that as a limited number of elective courses could be opened, these courses were turned into “compulsory” electives. A similar situation may arise in the 2018 initial teacher training programs. Moreover, the necessity of HEC approval for the opening of elective content and pedagogical content knowledge courses may cause some problems. In this regard, the faculty members stated that they did not find the obligation of seeking the approval of HEC correct. They noted that they might not propose new courses due to the procedure for proposing new courses, and that they might even try to open some courses as general culture courses with the approval of the university senate. Or faculty members may tend to open only elective courses offered by HEC. This can be said to negatively affect faculty members' proposals for new creative courses.

The faculty members stated that the courses in the programs should be given by the instructors who are specialized in their fields. Küçükahmet (2007) evaluated the undergraduate programs and concluded that the courses in the programs were taught by the instructors who have not qualified enough in their fields. The

faculty members had the same concern about the programs put into practice in 2018 since the same issues are valid today as well. It is thought that this application should be solved in order to train qualified teachers.

One of the important changes in the 2018 initial teacher training programs is the abolition of the class periods allocated to practice in some courses. For example, while Instructional Technologies and Materials Design course was four class hours, two of which were theoretical and the other two were applied; in the new programs it changed to Instructional Technologies and the class duration was reduced to two hours of theory. The class periods allocated to the Drama course were generally reduced to two class hours from three or four class hours with no time for practice. Laboratory hours were removed from science courses, but it is stated in the explanations about the programs that practices could be conducted within science classes (HEC, 2018). The best way to prepare for the teaching profession is practice. It is thought that abolishing the applied sections of the courses instead of increasing their number would negatively affect the quality of the teachers. Küçükahmet (2007) criticized the reduction of the practices in the pedagogical content knowledge courses in the 2007 initial teacher training programs. However, while the decrease in the number of classes allocated to practices in the 2007 programs was criticized, it is highly alarming that some of these classes were completely abolished in the 2018 initial teacher training programs. This can be seen as an important deficiency in terms of teaching profession and the quality of the teachers. Therefore, the faculty members may think that these teacher training programs would not contribute to the training of qualified teachers.

The faculty members expressed different opinions about the content knowledge and pedagogical content knowledge courses. While the faculty members working in the field of educational sciences stated that the number of the content knowledge courses is high in the programs, the faculty members who teach subject-area courses stated that the number of pedagogical content knowledge courses is high. It can be said that in the initial teacher training programs put into force in 1997 and 2006, the ratios of the content knowledge, pedagogical content knowledge and culture courses were close to each other. For example, 50% of the 1997 initial teacher training programs consisted of content knowledge courses, 30% of pedagogical content knowledge and %20 of general culture courses (HEC, 1997), while in the 2006 initial teacher training programs, these ratios were as follows: 50-60% were content knowledge courses, 25-30% were pedagogical content knowledge courses and 15-20% were general culture courses (HEC, 2007). In the programs put into effect in 2018, 45-50% of the programs are content knowledge courses, 30-35% are pedagogical content knowledge courses and 15-20% are general culture courses (HEC, 2018). When the 1997, 2006 and 2018 programs are examined, it is seen that the ratio of the content knowledge courses occupy about 50% of the programs, pedagogical content knowledge courses occupy nearly 30% of the programs and general culture courses occupy approximately 20%. Though not much change has occurred in the weights of the courses, the faculty members could be thinking that the weights of the courses have changed as the number of class periods allocated to some courses decreased and as they think the courses they specialized on are more important.

Pre-service teachers find the opportunity to question themselves professionally and realize their shortcomings through the practices they are engaged in in the school experience and teaching practice courses. These courses are very important as they provide opportunities for pre-service teachers to prepare for the profession and school (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012; Kavas & Bugay, 2009). The importance of teaching practices has also been emphasized in the decisions of the National Education Council. For example, at the 18th National Education Council, it was decided that teaching practice should be conducted during an academic year, as in the candidate teacher adaptation process, under the guidance of instructors and teachers (MoNE, 2010). Moreover, in the literature, it was emphasized that the teaching practice course should be extended to a longer period and the time allocated to it is insufficient (Aslan & Sağlam, 2018; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Baskan, Aydın & Madden, 2006; Güzel, Cerit-Berber & Oral, 2010; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013). In the current study, similarly the faculty members stated that the teaching practice course should be given for one year or in every term. However, when the 2018 initial teacher training programs are examined, it is clearly seen that previous studies and decisions of the Council were not taken into consideration. In the current study, the faculty members stated that the duration of the teaching practice course should be increased or even that students should spend a whole term participating in practices at school or that there should be a teaching practice course every term.

For the teaching practice course to accomplish its objectives, pre-service teachers should be observed by teachers and faculty members, their shortcomings should be corrected and good practices should be reinforced. Teachers stated that they had problems in making observations because they were attending the

lesson together with pre-service teachers. On the other hand, the faculty members stated that they had problems in observing due to their workload and the improper planning of other courses. This result is supported by the literature. Çepni, Aydın and Şahin (2015) reported that pre-service teachers could not be observed sufficiently within the context of the teaching practice course as the time of the teaching practice course overlaps with the class periods of other courses. The faculty members also stated that they could not make observations due to the high course load (Aytaçlı, 2012; Kıyıcı & Horzum, 2015; Kirksekiz, Uysal, İşbulan, Akgün, Kiyici & Horzum, 2015). Due to the high number of pre-service teachers for whom faculty members are responsible, they cannot fulfil their responsibilities adequately (Aslan & Sağlam, 2018; İlin, 2014; Topkaya, Tokcan & Kara, 2012). The faculty members are expected to observe each of the eight students four times which would mean a total of 32 observations (MoNE, 2018b). When the results of the current study and the results of other studies in the literature are considered together with, it is understood that it is difficult for the faculty members to fulfil the requirements of the teaching practice course in the departments where the workload is high. While fees are paid to the mentor teacher and even the school administrators of the school where the teaching practice is conducted, no fees are paid to faculty members, which could cause them to be reluctant to conduct this course.

The school experience course is as important as the teaching practice course since it is the first time that the pre-service teacher meets the profession. The first impressions the pre-service teacher will have in this course shape what kind of teacher he/she will be to a great extent. In a study, it was revealed that the school experience course increased the awareness of pre-service teachers towards the teaching profession and their own fields (Ekinci & Tican-Başaran, 2015). However, many pre-service teachers see this course and the teaching practice course as easy and unimportant. Therefore, they do not fulfil their responsibilities within the scope of school experience course (Akdemir, 2013). In some cases, mentor teachers and faculty members can give high and standard marks to pre-service teachers regardless of the extent to which they have fulfilled their responsibilities. Another example of lack of attention to this course is the reduction of the weight of the course in program update processes. While in the 1997 teacher training programs, there were the School Experience I and II courses, in the 2007 teacher training programs, the School Experience II course was abolished. Küçükahmet (2007) criticized the abolition of the School Experience II course and stated that this course was seen as an opportunity for students to get to know the school. In the 2018 initial teacher training programs, the school experience course was completely abolished. Thus, pre-service teachers' opportunities to get to know and prepare for the profession were reduced. In the current study, the abolition of the school experience course was criticized during the interviews with the faculty members because in the school experience course, students can decide whether they are suitable for the profession and whether to continue or leave the profession. For this reason, it is thought that it would be very beneficial to start the school experience course in the early years of the undergraduate education, let alone to abolish it.

In the current study, which aimed to evaluate the 2018 initial teacher training programs, the faculty members stated that the programs were not prepared in accordance with the principles of curriculum development. This result represents a negative outlook for a country like Turkey having a fairly well-established curriculum development culture. İnitial teacher training programs are the most important tools for training qualified teachers. If these tools are prepared with the right curriculum development process, it will be easier and shorter for the country to achieve its long-term goals in a more desirable manner.

Development of the 2018 initial teacher training programs centrally, lack of full reflection of stakeholders' views on the programs, lack of transparency in the assignment of faculty members to work in the commissions formed during the program development process, and lack of systematic curriculum development approach were criticized. Taking these criticisms into consideration, the opinions of all stakeholders from the lowest to the highest level should be taken into consideration when developing the next teacher training programs. Majority opinion should be dominant in the decisions taken in the commissions. The role of HEC in the curriculum development process should be reduced and the academic expertise of faculty members working in the faculties of education should be reflected in teacher training programs. Faculties should be allowed to form their unique teacher training culture. Through piloting studies, shortcomings of the programs should be corrected. Then they implemented. The programs should undergo a comprehensive evaluation during and at the end of the process.

Other criticized aspects of the 2018 initial teacher training programs are the decrease in the class hours of some courses, the need for the approval of HEC to open a new elective course in content knowledge and

pedagogical content knowledge fields and limitation of these elective courses to six. This makes it difficult for faculty members to propose new courses and to cover the contents of the courses whose class periods have been shortened. Therefore, the requirement of HEC approval to propose a new elective course should be abolished and the class periods allocated to courses can be increased. Another important issue related to the courses is the abolition of the class periods allocated to practice. It is important that the courses be applied in the acquisition of the skills required for the effective rendering of the teaching profession. Pre-service teachers can be provided with the opportunity to practice what they have learned in the theoretical parts of the courses.

Important classes in which teaching profession skills are acquired are teaching practice courses. In the new programs, the school experience course was abolished and the duration of the teaching practice course was doubled. However, the faculty members did not find this adequate. It is thought that this course should be arranged in such a way that pre-service teachers will be engaged in practice throughout a whole term. Within the context of the teaching practice course, one instructor was asked to advice up to eight pre-service teachers and to observe each of them four times. Observing eight students four different times requires the instructor to go to school 32 times. This does not seem realistic considering the workload of instructors. Therefore, the regulation needs to be reviewed. The school experience course is as important as the teaching practice course because in this course, pre-service teachers get to know the profession and decide whether or not to become a teacher. The abolition of the course may lead to problems in terms of getting to know and preparation for the profession. For this reason, the school experience course can be put back into the programs.

The current study was conducted with the participation of faculty members working in the education faculty of a state university located in the western part of Turkey. The study can be repeated with a study group consisting of faculty members from different education faculties from different parts of Turkey. The results to be obtained from program evaluation studies to be conducted in the process of the implementation of the teacher training programs and at the end of the first four years can be compared with the results of the current study.

Acknowledgement

This study was presented in the 6th International Congress on Curriculum and Instruction held in Kars Turkey between 11-13 October 2018 as oral presentation.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Toplumların bilimsel, ekonomik ve kültürel olarak gelişiminin yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde çalışmaların bu görüşü desteklediği görülmektedir (Cruickshank vd., 1996; Darling-Hammond, 2006; TEDMEM, 2014; Yıldırım, 2013). Nitelikli öğretmen yetiştirme Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanındaki önemli amaçları arasında yer almaktadır. Bunun gerçekleştirilmesi için öğretmen eğitimi lisans programları, içinde bulunulan dönemin gereklerine göre gözden geçirilerek güncellenmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemeler nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlasa da bu amacın gerçekleştirilebildiğini söylemek mümkün değildir (Atanur-Baskan, 2001; Safran, 2014; Yıldırım 2011). Ancak uygulama odaklı ve toplumun kalkınmasına yönelik öğretmen yetiştiren Köy Enstitülerinin bu genel tablodan farklı olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri, köy eğitmen kursları, köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri ile ilkokula öğretmen yetiştirilmiştir (Altunya, 2005; Ataünal, 1987; Ataünal, 1994; Cicioğlu, 1983; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1995; Öztürk, 1996; Öztürk, 1998; Öztürk, 2005; Özalp & Ataünal, 1977; Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 1998). Ortaokullara ise, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları, deneme yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerde öğretmen yetiştirilmiştir (Kavcar, 2002; Oğuzkan, 1983; Şahin, 2006; Tambağ, 2007; Uçan, 1982; YÖK, 1998). 1982'de Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesiyle eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili akademik çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine devredilmesinin ardından 1997 ve 2006 yılları arasında öğretmen yetiştirme lisans programlarında kapsamlı güncellemeler yapılmıştır. Bunlardan ilkinde 1997 yıllında Dünya Bankası'nın desteklediği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreci yapılandırılmıştır. Bu yapılanmada, eğitim bilimlerinin bazı lisans programları işlevsiz olduğu gerekçesiyle kapatılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle okul kademeleri sekiz yıllık ilköğretim ve üç yıllık ortaöğretim olarak düzenlenmiştir. Eğitim fakülteleri zorunlu ilköğretimin gereksinimlerini karşılamak üzere yapılandırılmıştır. Fakültelerdeki bölümler ve anabilim dalları ders programları yeniden oluşturulmuştur. Bu programlarda öğretmen yeterlikleri üzerinde durulmuş ve derslere uygulamalar eklenmiştir. Böylece öğretmen adaylarından öğretmenliğe ilişkin bilgi ve becerilerini gerçek ortamda pekiştirmeleri beklenmiştir. Yan dal programları ile öğretmen adaylarının farklı öğretmenlik alanlarında yetkinlik kazanmalarına fırsat verilmiştir. (YÖK, 1998, 2007, 2018). Ancak bu programlar kuramsal derslere ağırlık verilmemesi ve öğretmen adaylarının genel kültür ve alan bilgisi konusunda yetişmesine neden olduğu gerekçeleriyle kabul görmemiştir. 1997 yapılanmasını değerlendiren Eşme (1998), bölüm yapılanmalarını gerçekçi bulmamış, eğitim fakültelerindeki niteliğin düşeceğini, alan derslerinin tezsiz yüksek lisans nedeniyle devre dışı kalacağını ve yan alanın istihdamda zorluklar yaratacağını belirterek programı eleştirmiştir. Kavcar (2003) yeni yapılanmanın branş öğretmeni yetiştirmede sorunlara neden olacağını, bu konuda acil önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Ataman (1998) ise bu modelde uzun yıllara dayanan öğretmen yetiştirme deneyiminin dikkate alınmadığını belirtmiştir.

1997 yılında hazırlanan ve 1998 yılında uygulanmaya başlanan programların ardından 2006 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi gündeme gelmiştir. 1997 yapılanmasındaki aksayan yönler gözden geçirilmiş; ilköğretim ve ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında bulunan meslek bilgisi dersleri düzenlenmiştir. Programlardaki genel kültür derslerinin sayısı artırılmış, programlarda yer alan ortak derslerin dışında kalan yaklaşık %25 oranındaki derslerin belirlenme yetkisi üniversitelere verilmiştir. Programlar, %50-60 alan bilgisi, %25-30 meslek bilgisi ve %15-20 genel kültür derslerinden oluşmuştur. Programlarda genel kültür derslerinin oranları arttırılmıştır. Buna karşın uygulama dersleri azaltılmıştır (YÖK, 2007, 2018). Bazı programlarda çekirdek derslerin fazlalığı nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha da artırılmıştır. Bunun amacı, üniversitede yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımın kazandırılması olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra programların Avrupa Birliği öğretmen yetiştirme programlarıyla örtüştüğü belirtilmiştir (YÖK, 2007b).

2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan öğretmen yetiştirme lisans programları 2018 yılında tekrar güncellenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi gereği ifade edilmiştir. Ayrıca,

ortaöğretim alan öğretmenlikleriyle ilgili lisans programlarının fakülteler arasında farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Programların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Stratejisi, 10. Kalkınma Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri gibi resmi belgelerle uyum sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Eğitim fakültelerinde kalite ve akreditasyon çalışmalarının yeniden başlatılması, Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak ortak çekirdek programlar oluşturulmasına gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir. İçeriği benzer olup farklı isimlerle farklı öğretmen yetiştirme programlarında yer alan seçmeli derslerin ortak bir seçmeli ders havuzunda toplanmasının, programlardan mezun olacak öğretmen adaylarının çok yönlü rol model olmasının ve araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olmasının hedeflenmesi 2018 programlarının güncellenme gerekçeleri olarak gösterilmiştir (YÖK, 2018).

Güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının, program geliştirme komisyonlarının oluşturulması, alan taraması yapılması ve program güncelleme süreci olmak üzere üç aşamada hazırlandığı ifade edilmiştir. Program geliştirme sürecinde her lisans programı için üç-beş üyeden oluşan komisyonlar (Eğitim Programları ve Öğretim-Alan eğitimcisi mutlaka olacak şekilde) oluşturulduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Dersleri için ayrı komisyonlar oluşturulduğu belirtilmiştir. Komisyonların, mezunlar, veliler, okul müdürleri, öğretmenler ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler yaptığı ifade edilmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri ve MEB Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerinin incelendiği vurgulanmıştır. 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki derslerin adı, içeriği, haftalık saati ve kredisi (yerel kredi ve AKTS) güncellenmiştir. Öncelikle 2006 öğretmen yetiştirme programlarından çıkarılması, birleştirilmesi ve eklenmesi gereken derslerin belirlendiği, daha sonra yeni programlarda yer alacak derslerin adı, içeriği, haftalık ders saati ve kredisinin (yerel kredi ve AKTS) güncellendiği belirtilmiştir. Hazırlanan taslak programlara ilişkin MEB'ten görüş alınmıştır. Daha sonra, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubuna sunulmuş ve Yükseköğretim kurulu (YÖK) tarafından onaylanmıştır. Eğitimin paydaşları ile Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde programların güncellenmesi sürecinde çalıştaylar ve toplantılar yapıldığı belirtilmiştir. YÖK'e (2018) göre, 2018 lisans programlarının getirdiği yenilikler şu şekilde özetlenebilir: Programlarda öğretmenlik meslek bilgisi %30-35; genel kültür %15-20 ve alan eğitimi %45-50 oranında yer almıştır. Öğretmen yetiştirme programları arasında çekirdek program oluşturulmuştur. Tüm lisans programlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili dersler, yeniden düzenlenmiştir. Eğitim Bilimine Giriş, Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi derslerin adları değiştirilmiş, "Sınıf Yönetimi", "Öğretim İlke ve Yöntemleri", "Eğitim Psikolojisi", gibi derslerinin adları aynı kalmış ancak haftalık ders saatleri azaltılmıştır. Okul deneyimi dersi programlardan çıkarılarak, Öğretmenlik Uygulaması Dersi I ve II olarak iki döneme uzatılmıştır. Programlara "Eğitim Sosyolojisi", "Türk Eğitim Tarihi", "Eğitim Felsefesi" dersleri, lisans programlarının tamamında ortak meslek dersleri olarak yer almıştır. Programlardaki seçmeli derslere ek olarak, meslek bilgisi ve alan eğitimi seçmeli ders havuzuna öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda YÖK'ten onay alınarak en fazla altı ders, genel kültür seçmeli derslerine ise üniversite senato kararıyla dersler eklenebileceği belirtilmiştir. Güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programları, 2018-2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıflardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Eğitim programları, bir toplum için yetiştirilecek bireylerin özelliklerinin belirlenmesini sağlar. Programların nitelikli olması, eğitimin nitelikli olmasının en önemli koşullarından biridir. Çünkü niteliksiz programlar nitelikli bir eğitim gerçekleşmesini sağlayamaz (Gözütok, 2001). Programların eksikliklerinin giderilmesi, eğitimin niteliğini de artırır. Eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi için programların değerlendirilmesi gerekir (Erden,1998). Program değerlendirme, "tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreç" (Sağlam & Yüksel, 2007, p. 176) olarak tanımlamaktadır. Program değerlendirmede, programın amaçlarına, içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğuna, öğretim yöntem, teknik ve materyallerin doğru seçilip seçilmediğine, belirlenen amaçlara ne derece ulaşıldığına bakılır (Saylor & Alexander, 1974). Program değerlendirmede, programın devamı, gözden geçirilip geliştirilmesi ya da bitirilip yerine yeni bir programın geliştirilmesi söz konusu olabilir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Programların değerlendirilmesinde programları uygulayanların görüşlerinin bilinmesi, programların planlandığı şekilde hayata geçirilmesi için önemlidir. Uygulayıcılar olarak öğretim üyelerinin görüşlerinin alınması programların kabul görmesi ve planlandığı şekilde uygulanması ve başarıya ulaşması açısından önemlidir. Tanıtım dokümanında YÖK başkanının "YÖK olarak bizlerin bu düşüncelerini, öğretmen eğitiminde rol alan öğretim elemanlarının ve bu süreçte okullarda rehberlik yapacak öğretmenlerimizin, okul ve sınıf

ortamlarına taşıyarak hayata geçireceğini ümit ediyorum." ifadesi öğretim elemanlarının üstlendiği sözü edilen kilit rolü açıkça göstermektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan programların öğretim üyelerinin bakış açılarıyla ve deneyimleriyle değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçların programların yeniden güncellenmesi sürecinde yararlı olacağı öngörülmektedir. Bu nedenle araştırmada 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretim üyelerinin;

1. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının geliştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır (Merriam, 2013). Bu desende, katılımcıların deneyimleri, araştırılan konuya ya da sürece ilişkin algıları, dünya ile etkileşirken yaşadıkları deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılır. Başka bir deyişle, katılımcıların araştırma sürecine ilişkin oluşturdukları anlam ve yansımalar dikkate alınır. Temel yorumlayıcı desendeki araştırma sürecinde amaç veri kaynağı olan katılımcının bir durum ya da olayı nasıl anlamlandırdığının belirlenmesidir (Altheide & Johnson, 2011). Bu çalışmada temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarını öğretim üyelerinin bakış açıları ve deneyimlerine dayalı olarak yenilenen programların değerlendirilmesi amaçlandığından tercih edilmiştir. Böylece öğretim üyelerinin programlara ilişkin deneyimleri doğrultusunda 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve bu bağlamda oluşturdukları anlam ve yorumlamalarının ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi söz konusu olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyeleri oluşturmuştur. Katılımcılar arasında fen bilgisi, okul öncesi, sınıf, özel eğitim bilgisayar ve öğretim teknolojileri, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, müzik, resim iş, İngilizce eğitimi, Almanca ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi anabilim dallarında çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 32 öğretim üyesi yer almıştır. Öğretim üyelerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Her bölümden farklı mesleki kıdemlerden (3 ile 25 yıl), farklı akademik unvanlardan öğretim üyelerinin çalışma grubunda yer almasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak çalışma grubunu oluşturan öğretim üyelerinin 12'si doktor öğretim üyesi, 10'u doçent ve 10'u profesör iken, 18'i erkek 14'ü kadındır.

Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Eğitim fakültesindeki öğretim üyelerinin güncellenen öğretmen eğitimi lisans programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları, öğretim üyelerinin güncellenen programlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, programların kendileri için anlamını ve önceki deneyimlerinden hareketle yeni programlara ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi ve bu bilginin anlamlandırılması için hazırlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan sorular seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form için uzman görüşü alınmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formu üç öğretim üyesine uygulanarak deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamanın ardından veri toplama aracı son şeklini almıştır. Görüşme formunun son halinde beş soruya yer verilmiştir. Sorulara örnek olarak, 2018 öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanma sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? ve 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişikliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir? verilebilir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için araştırmanın yapılacağı fakültenin dekanlığından izin alınmıştır. Ardından, eğitim fakültesinde görüşme süreci başlatılmıştır. Araştırmacılar, görüşülmesi planlanan öğretim üyelerine araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermiştir. Araştırma için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Görüşmeyi kabul eden öğretim üyeleri ile görüşmenin yapılacağı tarih ve saat belirlenmiştir. Ardından öğretim üyeleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmeler kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için öğretim üyelerinin odalarında yapılmıştır ve 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, öğretim üyelerine verilen kodlarla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları ve deşifreler şifreli bir bilgisayardaki şifreli bir dosyada saklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları, katılımcıların görüşlerine bağlı kalınarak çözümlenmiştir. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizine dayalı olarak çözümlenmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından birkaç kez okunmuş ve iki döngüde kodlanmıştır. Birinci döngüde verilere, açık ve in-vivo kodlama, ikinci döngüde ise, eksen kodlaması yapılmıştır. Daha sonra, belirlenen temalar altındaki kodların birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmış, doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın inanılırlığı, aktarılabilirliği, teyit edilebilirliği ve tutarlığı için uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme, çalışma grubunun oluşturulması ve sonuçların teyit ettirilmesi stratejileri kullanılmıştır (LeCompte & Goetz, 1982; Linkoln & Guba, 1985; Patton, 2014; Tedlie & Tashakkori, 2009). Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir araştırmacı ile toplantı yapılmış ve araştırma sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırma sonuçları da uzmanla paylaşılarak araştırmacıların yaklaşım ve düşünme biçimlerinin geçerliği uzmanla birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanması için ayrıntılı betimleme kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Meriam, 2013; Teddlie & Tashakkori, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcıların seçilme süreci ve özellikleri, verilerin toplanması, analizi ve araştırmacının rolü araştırmanın yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, görüşme yapılacak bireylerin seçiminde çeşitlilik sağlanması için her anabilim dalından farklı kıdem ve unvanda öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Ayrıca, araştırmadaki bulgular yorum yapılmaksızın sunulmuş ve temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tutarlılık için verilerin analizi sürecinde nitel araştırma ve öğretmen eğitimi konusunda uzman başka bir araştırmacıdan yardım alınmış ve sonuçlar teyit ettirilmiştir. Bu çerçevede uzmandan her bir veri metnine ilişkin oluşturulan temaların ve alt temaların uygunluğu konusunda görüş bildirmesi istenmiştir. Görüş ayrılığı olan temalar ve kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Çalışmayı yürüten araştırmacılar eğitim fakültesinde uzun bir süredir öğretim elemanı olarak çalışmaktadırlar. Her iki araştırmacının da öğretmen eğitimi ve nitel araştırma konusunda çalışmaları bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırma konusu ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli oldukları söylenebilir. Öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi ve fakültelere duyurulmasının ardından çalışmanın hazırlıklarına başlanmıştır. Önce çalışmanın çerçevesi belirlenmiş, ardından ilgili alanyazın incelenmiş, veri toplama aracı hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasından araştırmanın raporlanmasına kadar geçen süreç, nitel araştırma konusunda uzman araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirildiği bu araştırmada, bulgular araştırma soruları doğrultusunda, öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarının hazırlanma (geliştirilme) süreci, nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısı, getirdiği yenilikler ve okul uygulamaları ile ilgili görüşleri başlıkları altında toplanmıştır. Görüşlerin ayrıntıları tablolar halinde aşağıda verilmiştir. Öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarının hazırlanmasına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1'de öğretim üyelerinin 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının hazırlanışına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüşler, program geliştirme sürecine, program geliştirme sürecindeki komisyonlara ve YÖK'e ilişkin eleştiriler ile program hazırlama sürecine ilişkin önerileri kapsamaktadır.

Tablo 1

2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Hazırlanmasına İlişkin Görüşler

Temalar/Kodlar	f
Programın Hazırlanmasına İlişkin Görüşler	**75**
Program Geliştirme Sürecine İlişkin Genel Görüşler	**14**
Programların tam olarak program geliştirme sürecine göre hazırlanmaması	4
Programların öğretmen yetiştirme sürecinin gereksinimlere göre geliştirilmemesi	4
Program geliştirme çalışmalarının planlı yapılmaması	3
Program geliştirme sürecinin merkezi olarak yürütülmesi	3
Program Geliştirme Sürecinde Komisyonlara İlişkin Görüşler	**31**
Komisyonlara davetlerde şeffaflık olamaması	7
Komisyonlarda alınan kararların programa yansımaması	6
Bazı komisyon üyelerinin sempozyuma çağırılmaması	5
Komisyonda alınan kararların sempozyumda değiştirilmesi	4
Komisyonda alınan kararların çoğulcu olmaması	3
Komisyonda eğitim bilimcilerin görüşlerin çok dikkate alınmaması	3
Alan eğitimcilerin sayısının fazla olması	1
Alan eğitimcilerinin görüşlerinin baskın olarak yansıması	1
Alan eğitimcilerinin değişime dirençli olması	1
Program Geliştirme Sürecinde YÖK'e İlişkin Görüşler	**24**
Eğitim fakültelerine akademik özerklik sağlamaması	7
Tek tip öğretmen yetiştirmeye odaklanılması	5
Merkezi olarak öğretmen yetiştirmeye odaklanması	4
YÖK'ün öngördüğü içeriklerin yazılması	3
YÖK'ün paydaşlardan kapsamlı görüş almaması	2
Paydaşlardan toplanan görüşlerin programlara yansımaması	1
Öğretmen yetiştirmede ekolleşmenin dikkate alınmaması	1
Programların merkezi olarak yapılmasının işlevsel olmaması	1
Program Hazırlama Sürecine İlişkin Öneriler	**6**
Üniversitelerde taslak programlar hazırlanmalı	1
Eğitim fakültelerinin kendi değişikliklerini yapması sağlanmalı	1
Çalıştaylarda paydaşların görüşleri alınmalı	1
Programların pilot uygulamaları yapılarak değerlendirilmeli	1
Programların eksikleri belirlenerek program geliştirme sürecine veri sağlanmalı	1
Üniversitelerde program geliştirme uzmanı olmalı ve programların uygulamasını denetlemeli	1

Öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarının hazırlanma sürecine ilişkin görüşlerinin genelde olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretim üyeleri, programların tam olarak program geliştirme sürecine (f=4) ve alanın gereksinimlerine göre hazırlanmadığını (f=4) belirtmişlerdir. Program geliştirme sürecindeki çalışmaların planlı yapılmamasını (f=3) ve programların merkezi olarak hazırlanmasını (f=3) eleştirmişlerdir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K8: Program geliştirme anlayışı ülkemizde tam olarak oturmadı. (Programlar) Program geliştirme mantığıyla hazırlansaydı, okuldaki yaşanan sorunlar (programlarda) daha iyi ortaya çıkardı.

K11: YÖK lisans programlarını merkezi olarak güncelledi ama biz iki ay ne yaptık? Yine onların direttiği derslere içerik yazdık.

K9: Gerçekten görüşler alınmış olsa... Belki kafalarındaki merkeziyetteki görüşü onaylamak için yapılıyor, o da (programa) yansımıyor. Ben daha önceki programlara da görüş bildirdim, çok da yansımadı programlara.

K2: Alanın duayeni dediğimiz üç ya da dört tane hocası var. Alana önderlik eden ve bu hocaların da hiçbirisi yoktu bu programın içerisinde.

Farklı program komisyonlarında yer alan öğretim üyeleri, komisyonlarda görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, program komisyonlarına davetlerde şeffaflık olmadığını (f=7),

komisyonda alınan kararların programa yansımadığını (f=6), bazı komisyon üyelerinin daha sonraki bazı toplantılara çağırılmadığını (f=5)komisyonlarda alınan kararlardan bazılarının daha sonra yapılan sempozyumda değiştirildiğini (f=4) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra komisyonlarda alınan kararların çoğulcu olmadığını f=3) ve eğitim bilimcilerin görüşlerinin dikkate alınmadığını (f=3) ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak komisyondaki alan eğitimcilerinin sayısının fazla olması, bunların görüşlerinin baskın olarak programlara yansıması, alan eğitimcilerinin değişime dirençli olmaları ve alanlarına sahip çıkmak için çok katı olmaları gösterilmiştir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K9: Eskişehir'deki sempozyumda ya bir yerden tepki geldi ya da bilmiyorum YÖK'te ne oldu. O program için bir değişiklik oldu. Bizim düşündüğümüz o ilk komisyondakinden farklı sonuçlar oldu.

K8: Söylenenler farklı çıkıyor, oradaki fikirler yansımıyor. Birde oraya çağırılanlar neye göre çağırılıyor, o da belli değil.

K11: Çoğunluğun söylediği daha çok dikkate alındığı için benim söylemlerim geri planda kaldı.

K5: Bazı derslerle ilgili görüş bildirtmiştik özellikle. Onlarla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmadı.

K11: Dinlemek istemedikleri (alan eğitimcileri) de gayet açık ve netti. Onlara göre, özellikle lisans programlarında alan dersleri düzenli bir şekilde olsun, meslek bilgisi, eğitim bilimleri dersleri de bir yerlerde olsun algısı vardı. O yüzden (görüşlerimin) dikkate alındığını pek düşünmüyorum.

Öğretim üyeleri, programların YÖK tarafından hazırlamasına yönelik eleştirilerde de bulunmuşlardır. Programların merkezi olarak hazırlanması ile eğitim fakültelerine özerklik sağlanamadığını (f=7), bu durumun tek tip öğretmen yetiştirilmesine neden olduğunu (f=5) ve merkezi öğretmen yetiştirmeye odaklanıldığını (f=4) belirtmişlerdir. Programlara YÖK'ün öngördüğü içeriklerin yazıldığını (f=3), paydaşlardan kapsamlı görüş alınmadığını (f=2), alınan görüşlerin de programlara yansıtılmadığını (f=1), bu durumun öğretmen yetiştirmede ekolleşmenin dikkate alınmamasına neden olduğunu (f=1) ve öğretmen yetiştirmede özerkliğin sağlanmadığını ifade etmişledir. Bu şekilde hazırlanan bir programın işlevsel olamayacağını (f=1) vurgulamışlardır. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K7: Tek tip... Onu demek istiyorum, tek bir çerçevede... Bu da işlemiyor tabii ki her anabilim dalında dediğim gibi beklenti başka, profil başka, ilgili alanın gerektirdikleri başka olduğu için tek tip ne kadar çözüm olacak? Olmayacak...

K11: Öğretmen yetiştirme lisans programı YÖK tarafından merkezi olarak değiştirildi. İlk toplantıda bir kişi de olsam söz hakkına sahiptim, Ama ikinci … toplantıdan haberdar bile edilmedim.

K17: Merkezden çerçeve olarak gelmesi tabi ki işi daha da zorlaştırıyor. İşlevselliğini azaltıyor. Yereli temel alarak düşünmek ya da verilen görüşleri göz önünde bulundurup iyileştirme yapılsaydı daha çok öğrenciye hitap eden, daha işlevsel ve etkili (program) olacaktı.

Öğretim üyeleri program hazırlama sürecindeki sorunların çözülmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Üniversitelerin de taslak programlar hazırlamasını (f=1), fakültelerin kendi değişikliklerini daha fazla yapmasını (f=1), çalıştaylarda paydaşların görüşlerinin geniş kapsamlı olarak alınmasını (f=1), programların pilot uygulamaları yapılarak değerlendirilmesini (f=1), eksiklerin belirlenerek program geliştirme sürecine veri sağlanmasını (f=1) ve üniversitelerde program geliştirme uzmanı olmasını ve programların uygulanışının denetlenmesini (f=1) önermişlerdir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K8: Merkezileşmeden çok, okullarda, mesela üniversitelerde, bölümlerde bir taslak oluşturulup o taslağın, üniversitelere gönderilmesi ve sonra YÖK'e kadar giden toplantılar yapılmalıdır.

K25: Mutlaka görüşlerin alınarak, en alttan başlayarak üste gitmesi gerekiyor.

K16: Önce üniversitelerden programla ilgili değerlendirmeler alınıp eksikleri belirlenmelidir. Sorunlar her üniversiteden gelen görüşler doğrultusunda, sorunların üzerinden tartışılıp kurultaylarda tartışılmalıdır. Bir de araştırma sonuçları ve yapılan çalışmalar, öğrencilerden de görüş alınıp, öğretmenlerden ve o çıkan görüşlerin de oraya yansıtıldığı bir süreç daha sağlıklı olur. Biz programı hemen uyguluyoruz, bir daha yıllarca değerlendirmiyoruz. 10-20 yıl sonra değerlendiriyoruz. Oysa programı uygulayıp eksik görülenleri yeniden düzenlememiz gerekir.

Öğretim üyelerinin 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki Değişikliklere İlişkin Görüşler

Temalar/Kodlar	f
İçeriğe İlişkin Genel Görüşler	**75**
Ders sürelerinin azaltılması	20
Ders saati ve uygulama saati uyumsuzluğu	16
Ders sayısının fazla olması	15
Der içeriklerinin genelde aynı kalması	14
Bazı derslerin birbirinin tekrarı olması	9
Eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi derslerinin konulmasının faydalı bulunması	1
Seçmeli derslere İlişkin Görüşler	**35**
Seçmeli Derslere İlişkin Olumlu Görüşler	**17**
Seçmeli derslerin sayısının artması	10
Seçmeli derslerin çokluğunun özgürlükçü bir yaklaşım olması	7
Seçmeli Dersler İçin Olumsuz Görüşler	**17**
Seçmeli dersler için öğretim elamanı sayısının yeterli olmaması	5
Seçmeli derslerin açılması için YÖK onayının sınırlandırıcı olması	4
Seçmeli derslerin hangi alan uzmanları tarafından verileceği sorunu	3
Gerçeklerle uyuşmayan uygulamalar	2
Farklı bir seçmeli ders önermenin sınırlandırılmış olması	1
Derslerdeki uygulamaların azaltılması	1
Bazı derslerin sadece adının değişmesi	1
Alan, Meslek ve Genel Kültür Derslerinin Uyumu	**39**
Alan Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşler	**16**
Alan bilgisi derslerinin yoğun olması (Eğitim bilimcilere göre)	6
Alan bilgisi temel derslerinin kaldırılması	5
Alan seçmeli ders önerileri için YÖK onayının alınması	4
Alan bilgisi derslerinin ihtiyaca göre belirlenmemesi	1
Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşler	**17**
Meslek bilgisi derslerinin uygulama saatlerinin azaltılması	7
Meslek bilgisi derslerinin yoğun olması (Alan eğitimcilerine göre)	5
Ek mesleki seçmeli dersler için YÖK onayı	5
Alan, Meslek ve Genel Kültür Derslerinin Dengeli olması	**5**
Genel Kültür Derslerinin Azaltılması	**1**
İçeriğe İlişkin Öneriler	**33**
İçerik öğrencilerin gereksinimlere göre belirlenmeli	7
Zorunlu seçmeli dersler olmamalı	5
Laboratuvar dersleri yeniden açılmalı	4
Teorik derslere uygulama saatleri eklenmeli	4
Alana uyarlanabilen dersler olmalı	3
Dersler işe vuruk olmalı	3
Alan dersleri arttırılmalı	2
Öğretim elemanına göre ders açılmamalı	2
Fakültenin bulunduğu bölgenin özellikleri de dikkate alınmalı	1
Öğrenci gereksinimine göre ders seçebilmeli	1
Dersleri dersin içeriği hakkında uzman öğretim elemanları vermeli	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretim üyelerinin 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişikliklere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bunlar, içeriğe, seçmeli derslere, alan, meslek ve genel kültür derslerinin uyumuna ve içeriğe ilişkin öneriler ile ilgilidir. Öğretim üyeleri, programlardaki ders sürelerinin azaltılmasını (f=20), ders saati uygulama saati uyumsuzluğunu (f=16), ders sayısının fazla olmasını (f=15), içeriğin genelde aynı kalmasını (f=14), bazı derslerin birbirinin tekrarı olmasını (f=9), farklı bir seçmeli ders önermenin

sınırlandırılmış olmasını (f=1) eleştirmişleridir. Buna karşın programlara zorunlu eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi derslerinin konulmasını (f=1) olumlu bir gelişme olarak değerlendirmişlerdir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K11: İlk ders 10 dakika ya da 15 dakika ders yapabiliyorsun. İkinci ders çocuklar geldi, gitti, hop ders bitti, hadi güle güle... Dört saatlik ders bence uygulamayla beraber devam ettiğinde çok güzel ve keyifli geçen bir dersti.

K2: Bizde ders saati düşürülmemiş ama üç saat olarak kalmış. Bizim beklentimiz bunun artmasıydı.

K10: Kendi anabilim dalım için söyleyecek olursam içeriğin doldurulması çok zor. Ders sayısının düşürülmesi bazı derslerde iyi, bazı derslerde iyi değil. Mesela benim verdiğim bir ders haftada üç saatten iki saate düşürülmüş, onu mümkün değil bitiremem. Derslerin çoğu birbirinin tekrarı…

K22: Bazı anabilim dallarında problem yok ama bizim anabilim dalında fazla ders yükü var.

K2: Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi zorunlu dersimizdi. Bu ders zorunluluktan çıkartılmış. Bakanlığın öngördüğü şeyler olabilir ya da YÖK'ün öngördüğü şeyler olabilir ama Türkiye'deki okulların %30'u birleştirilmiş sınıf... 100 okul varsa bunun 30 tanesi birleştirilmiş...

K4: Eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi derslerinin programa konulması çok güzel olmuş. Öğrencilerin bunları bilmesi gerekiyor. Olayın teorisini, altyapısını, toplumsal bağlamını çok iyi öğrenmesi gerekiyordu.

Öğretim üyeleri, programlardaki seçmeli derslerin sayısının artmasını (f=10) ve seçmeli derslerin sayısının çok olmasını özgürlükçü bir yaklaşım (f=7) olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşın seçmeli dersler için öğretim elamanı sayısının yeterli olmamasını (f=5), ek mesleki seçmeli dersler için YÖK onayı alınmasını (f=4) sınırlandırıcı bir yaklaşım olarak görmektedirler. Bazı seçmeli derslerin hangi alan uzmanları tarafından verileceğinin belirsiz olmasını (f=3), programlardaki uygulamaların azaltılmasını (f=1) ve bazı derslerin sadece adının değişmesini (f=1) olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K18: Seçmelilerin her dönem açılması ve her dönem çocukların istediği dersleri alabilmesi gibi özgürlükçü bir yaklaşımla başlanmış, ancak süreçte gayet sınırlamacı bir şekilde devam etmişler.

K6: Seçmeli dersler biraz daha özgürlükçü bir yapıda, istediğimiz dönem ders açabiliyoruz ama istediğimiz dersi de açabilme bağlamında daha özgürlükçü olmasını talep ederdim.

K7: Seçmeli dersler çok arttırılmış. Farklı bakış açısı, zenginleştirme, yönlendirme için daha işlevsel gözüküyor.

K1: Her alanda kendine, o alana özgü uzman bireylerin sayısının az olması ya da o alanda olup ama o alanda iyi çalışmamış olan hocaların yeterlilik düzeyinin düşük olması tabii ki burada ilgisiz derslerin açılabileceği problemini doğurabilir.

Öğretim üyeleri öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine ilişkin farklı görüşlerini dile getirmişlerdir. Eğitimbilim alanında görev yapan öğretim üyeleri programlarda alan bilgisine ilişkin derslerin yoğun olduğunu (f=6) belirtmişlerdir. Alan eğitimindeki öğretim üyeleri alan bilgisi temel derslerinin kaldırılmasından (f=5) rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Alan seçmeli derslerinin YÖK onayına sunulmasının zorluk oluşturacağını (f=4) belirmişlerdir. Alan derslerinin gereksinimlere göre belirlenmemesi (f=1) de diğer bir eleştiri konusu olmuştur. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K1: Alan bilgisi... Mesela, fizik, kimya, biyoloji derslerinin saati azaltılmış.

K19: Alan eğitiminden bir ders açmak için YÖK'e gönderip tekrardan gelmesi gerekiyor. Mevcut derslere siz yeni bir ders önermek istiyorsanız…

K7: Ders sayılarının da, ders sayı farklarının da azalmasından hareketle bence bizim oranımızın daha fazla olmasını beklerdim diye düşünürken, şu anda tam tersi meslek bilgisinin azaldığını düşünüyorum.

Meslek bilgisi derslerini veren öğretim üyeleri, meslek bilgisi derslerindeki uygulamalarının kaldırılmasını ya da azaltılmasını (f=7) doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Alan eğitiminde ders veren öğretim üyeleri meslek bilgisi derslerinin yoğun olduğunu(f=5) dile getirmişlerdir. Öğretim üyeleri meslek bilgisi seçmeli derslerinin YÖK

onayına sunulmasının sorun (f=5) olabileceğini düşünmektedirler. Bu görüşlerin yanında alan, meslek ve genel kültür derslerinin dengeli (f=5) olduğunu, genel kültür derslerinin azaltılması (f=1) gerektiğini belirten öğretim üyesi de bulunmaktadır. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K2: Meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerini YÖK zorunlu gibi koymuş. Şu, şu, şu dersleri açacaksınız diye koymuş. Bunun dışında ekstra ders önerecekseniz en son biz karar veririz. O süreç bayağı uzun bir süreç... Önceden senato kararıyla hemen o dersi programımıza ekleyebiliyorduk.

K6: Bizde drama dersi var. Drama dersi önceden iki saat teorik, iki saat uygulamaydı. Şimdi iki saat teorik…

K21: Bizim öncelikle okuduğumuz kitaplarda bahsedildiği gibi %50 alan, %25 genel kültür, %25 meslek bilgisi olması gerektiği... Mesela bir sınıf öğretmeni, ideal bir sınıf öğretmeni yetişmesi için böyle olması gerektiği vurgulanırdı. Bu rakam birbirine yakın bir rakam, şu andaki mevcut rakam yakın...

K8: Genel kültür dersleri biraz daha azaltılmış. Ben öğretmenlikte genel kültürün olmasının gerektiğini düşünüyorum. Genel kültüre yeterince sahip olmayan bir öğretmen başarılı olamaz.

Öğretim üyeleri programların içeriğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim üyelerine göre, içerik öğrencilerin gereksinimlere göre belirlenmeli (f=7), programlarda zorunlu seçmeli dersler (f=5) olmamalıdır. Laboratuvar dersleri yeniden açılmalı (f=4), teorik derslere uygulama saatleri eklenmelidir (f=4). Dersler, alana uyarlanabilen (f=3) işe vuruk dersler (f=3) olmalıdır. Alan derslerinin sayısı arttırılmalı (f=2) ve öğretim elamanlarına göre dersler (f=2) açılmamalıdır. Dersler eğitim fakültelerinin bulunduğu bölgenin özellikleri de dikkate alınarak (f=1) belirlenmelidir. Öğrenciler gereksinimine göre ders seçebilmeli (f=1) ve dersleri, dersin içeriği hakkında uzman öğretim elemanları vermeli (f=1). Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K8: Gelecek açısından öğretmenler için ihtiyacı ne? Bu ihtiyaç yeterince karşılanıyor mu? Karşılanmıyorsa nerede sorun var? O açıdan bakılması gerekir.

K32: Seçmeli ders mantığında anabilim dalındaki hocanın zenginliğinin yansıtması gerekirken zorunlu seçmeli mantığıyla seçmelilerimiz var.

K29: Programların en eksik yanlarından birisi uygulamaların azaltılmasıdır. Derslerin uygulamadan çok teoriye dönüştürülmesinin olumsuz bir etkisi olacağını düşünüyorum.

K1: Alan bilgisindeki fizik, kimya, biyolojinin ders saatlerinin arttırılması ve bu konuyla ilgili farklı derslerin açılması…

K17: Bu programları geliştirilirken onlar etkili olabilir. Farklılıkları program geliştirme uzmanı o bölgenin ihtiyaçlarına göre dersler koydurabilir. O bölgenin ihtiyaçlarını dikkate alarak programlar farklılaşabilir.

Öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğretim üyelerinde, öğretmen yetiştirme lisans programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamayacağına yönelik görüşlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak programlardaki ders saatlerinin azaltılmasını (f=12), derslerdeki uygulamaların kaldırılmasını ya da azaltılmasını (f=9), sadece teorik derslerin artmasını (f=7), okul deneyimi dersinin kaldırılmasını (f=7), alanın gereksinimlerinin dikkate alınmadan programların hazırlanmasını (f=6) ve öğretmenlik uygulamasının arttırılmamasını (f=2) göstermişlerdir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

K8: Nitelikli öğretmen yetiştirmekten çok... Biraz önce söylediğim gerekçelerden dolayı... Birincisi derslerin saatlerinin azaltılıp uygulamaya şey yapacak; ikincisi en önemlisi uygulama saatlerinin azaltılması, derslerin daha çok teoriye dönüşeceğini düşünüyorum. Diğer bir önemli şeyse, öğretmenler uygulama içinde öğreniyor, uygulama dönemlerinin azaltılması, okulla yeterince iletişimin bulunmaması... Bunların öğretmen yetiştirmenin niteliğini daha da azaltacağını düşünüyorum. Burada %7'ye düştü. Bu düşünülüp bilimsel çalışma ve alanın ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmış bir program değil. O anlamda da niteliği de daha düşürecek.

Öğretim üyeleri nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için 2018 öğretmen yetiştirme lisans programları için önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim üyelerine göre, öğretmenlik uygulamasının süresi arttırılmalı (f=7), kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmalı (f=6) ve daha önce yapılmış araştırma sonuçları dikkate alınmalıdır (f=5).

Geliştirilen programlar değerlendirilmeli (f=4), programları uygulayacak öğretim elemanları donanımlı (f=4) hale getirilmelidirler. Uygulama okulları açılmalı (f=4), eğitim fakültelerinin sayısı azaltılarak merkezi yerlere açılmalı, (f=3). Öğretmen adaylarının entelektüel olması (f=3) sağlanmalıdır. Lisans programlarında sınıf mevcutları azaltılarak (f=3), sınıfların fiziki yapısı (f=2) ve sınıftaki araç gereçler (f=1), nitelikli öğretmen yetiştirmeye uygun hale getirilmelidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sosyo kültürel gelişimlerini destekleyici ortamlar (f=1) olmalıdır. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Nitelikli Öğretmen Yetiştirmeye Katkısına İlişkin Görüşler

Temalar/Kodlar	f
Programların Nitelikli Öğretmen Yetiştirmeye Katkı Sağlamaması	**42**
Ders saatlerinin azaltılması	12
Derslerdeki uygulama saatlerinin azaltılması ya da kaldırılması	9
Sadece teorik derslerin artması	7
Okul deneyimi dersinin kaldırılması	7
Alanın gereksinimlerinin dikkate alınmadan programların hazırlanması	5
Öğretmenlik uygulamasının arttırılmaması	2
Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Programları İçin Öneriler	**43**
Öğretmenlik uygulaması arttırılmalı	7
Programlar güncellenirken ihtiyaç analizi yapılmalı	6
Programlar güncellenirken araştırma sonuçlarının dikkate alınması	5
Program değerlendirme çalışmaları yapılmalı	4
Programları uygulayacak öğretim elemanları donanımlı olmalı	4
Uygulama okulları açılmalı	4
Eğitim fakülteleri merkezi yerlere açılmalı	3
Entelektüel öğretmen yetiştirmeye dönük olmalı	3
Eğitim fakültelerinde sınıf mevcutları azaltılmalı	3
Fiziki mekânlar uygun hale getirilmeli	2
Araç gereçler yeterli olmalı	1
Öğretmen adaylarının sosyal kültürel gelişimlerini destekleyici ortamlar olmalı	1

K4: Çok samimi söylüyorum, (öğretmenlik uygulaması) her dönem olması gerekiyor. Çünkü alan bambaşka bir şey, uygulama bambaşka bir şey, her şeyi uygulamada öğreniyorsunuz.

K8: Sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması gerekiyor. Fiziki mekânların daha uygun hale getirilmesi gerekiyor. 80 kişilik sınıflarda uygulamalı bir sürecin olması çok mümkün değil. Araç, gereç ve donanımın iyi olması gerekiyor. Bakıyorsun çoğu okullarda (akıllı tahta) var. Buralarda eğitim fakültelerinde akıllı tahtalar yok. Laboratuvarlarda yeterli araçlar yok. Çok fazla sosyal, kültürel ortam olup düşünebildiği, tartışabildiği, özgürce kendini ifade edebildiği bir öğrencilerin sosyal, kültürel etkinliklere katılabildiği bir ortam yok. Öğretmen ne kadar donanımlı olursa o kadar güzel... Uygulama okullarının gerçekten olması gerekiyor. Her yere eğitim fakültesi açmak değil, daha çok merkezlere açılıp o öğretmenlerin operaya da gidebileceği, tiyatroya da gidebileceği, sanatsal etkinlikleri de yapabileceği, sosyal etkinliklere katılabileceği, okuyan bir öğretmen süreci olarak bakıyorum. Bir defa program iyi olacak. Programı alacağız ama program tek başına yeterli değil. Öğretim elemanları da nitelikli olacak. Hangi derslerden mutlu oluyorlar, hangi dersler daha verimli, hangi dersler niye verimsiz? Orada diyor, öğretmenler bu dersler çok alana katkı getirmiyor. Neden? Öğretim üyeleri şu dersleri işte etkili işlemiyor, anlatıyor, dersi uygulamalı yapmıyor. Araştırma sonuçları dikkate alınsa, zaten sorunlar görünüyor hangi alanda ders var? Öğrenciler nerede sorun yaşıyor? Uygulamayı daha çok arttırırsak daha başarılı olacak.

Öğretim üyelerinin okul uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te okul uygulamaları kapsamında öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerine ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretim üyeleri, öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin yetersiz olduğunu (f=9) belirtmişlerdir. İş yüklerinin fazlalığı nedeniyle akademik çalışmalara zamanlarının kalmadığını (f=6), okullara gidip gözlem yapamadıklarını (f=3) ifade etmişlerdir. Bu şekilde devam edilmesi halinde öğretmenlik uygulamasını almak istemeyeceklerini (f=3) ve

öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasından uzaklaşabileceklerini (f=2) vurgulamışlardır. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K7: Bir öğretim elemanının akademik çalışması var, dersleri var ve aynı zamanda da staja giden grubu var. Ben zaman olarak bunlara dört kez vakit ayırdığımda diğer işlerimle ilgili aksamanın olmaması mümkün değil... Ders yükümün de çok olduğunu düşünsek, formül olarak işlemiyor.

Tablo 4
Öğretim Üyelerinin Okul Uygulamalarına ilişkin Görüşleri

Temalar/Kodlar	f
Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler	**23**
Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olması	9
Öğretim elemanlarının iş yükünün fazla olması	6
İş yükü nedeniyle öğretim elemanlarının okullarda gözlem yapamaması	3
İş yükü nedeniyle öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersini istememesi	3
Uygulama süresinin fazla olması öğretim elemanlarını uygulamadan uzaklaştırması	2
Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşler	**16**
Okul deneyimi dersinin 2018 programlarında yer almaması	8
Mesleği tanıma	4
Mesleğe hazırlık	4
Okul Uygulamalarına İlişkin Öneriler	**32**
Okul deneyimi dersinin daha erken dönemlere alınmaması	10
Öğretmenlik uygulamasının süresi arttırılmalı	9
Öğretmen yetiştirme lisans programları üç yıl teorik, bir yıl uygulama olmalı	3
Okul uygulamaları dersleri için öğretim elemanlarına da ücret verilmeli	3
Öğretim elemanın ders sayısı azaltılmalı	3
Fakültelerde öğrenilenler okullarda uygulanmalı	3
Öğretmenlik uygulamaları ciddiye alınmalı	1

K8: Birçok öğretim elemanı da okullara gitmediği için birçok uygulamayı gözlemlemiyor, bazen dışarıda oluyor. Bu olumsuz. Bence de dört defa da gitsin, gidebilir. Bu iyi ama öğretim elemanının şöyle bir sıkıntısı var; birçok dersi var, farklı dersleri var. Sadece iki saatlik uygulama verip sekiz öğrenci için gittiğini düşündüğümüzde sekiz kere dört 32 defa okulda onu izleyecek.

Öğretim üyeleri öğretmenlik uygulaması dersi yanında okul deneyimi dersine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri okul deneyimi dersinin 2018 programlarında yer almamasını (f=8) eleştirmişlerdir okul deneyimi dersinin mesleği tanıma (f=4) ve mesleğe hazırlık (f=4) açısından önemli olduğunu ve kaldırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

K10: Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama kısmında yaşanılanları dikkate aldığımızda mutlaka okul deneyiminin birinci sınıfta olması gerektiğini önerdim.

K6: Ben ilk şeye takıldım, okul deneyimi dersinin ben birinci sınıfta, baharda artık geleceğini çok umut ediyordum. Oraya gelmediği gibi üçüncü sınıftan da kaldırılmış. Bu, çocuğun laboratuvarı görmeden dördüncü sınıfa kadar alanı çok iyi laboratuvar ortamında görmeden gidip hadi öğretmenlik yap demek anlamına geliyor.

K21: Oysaki (okul deneyimi) birinci sınıftan başlasaydı ve ilerleyen dönemlerde yavaş yavaş gözlemler devam edip uygulamaya geçilseydi çocuklar hem seçtikleri mesleği tanıma hem de kendilerini hazır hissetme ya da bu iş bana göre değil, kısa yoldan dönmem lazım diyebilme tercihleri olacaktı.

Öğretim üyeleri okul uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim üyeleri, okul deneyimi dersinin daha erken dönemde olması (f=10) gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerine göre, öğretmenlik uygulamasının süresi arttırılarak her dönem olmalı (f=9) ya da üç yıl teorik bir yıl uygulama olmalıdır (f=3). Uygulama gözlemleri için öğretim elemanına ücret verilmeli (f=3), öğretim elemanın fakültedeki ders yükü azaltılmalı (f=3), fakültelerde öğrenilenler okullarda uygulanmalı (f=3) ve öğretmenlik uygulaması ciddiye alınmalıdır (f=1). Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K7: Uygulama derslerini hemen bahardan başlatmayı, çocukların hemen gözleme gitmesini, ikinci sınıfta gözleme gitmesini, her dönem program içerisinde bir gözlem dersinin olup o ortamda bulunmalarını, okul ortamının havasını solumalarını isterim.

K2: Her gün okula gitsin, stajını yapsın. Koordinatörler olsun üniversitelerde. Fakültenin koordinatörleri olsun. Bu koordinatörün tek görevi bunları gözlemlemek olsun. Gitsin, onları yerinde kontrol etsin. Her anabilim dalı, bölümün birer koordinatörü olup bunları takip edebilir bence. Daha sağlıklı olur.

K27: Öğretmenlik uygulaması nasıl yapalım? Bence ilk üç yılda teorik dersler bitirilmeli. Son sınıf sadece uygulama dönemi olmalı. Öğretmenler, belki farklı bir bakış açısı olacak bu, son sınıfın tamamında staj yapabilir.

K5: Okulları tamamıyla bir laboratuvar durumuna dönüştürmeli, laboratuvara sürekli gidilmeli.

K8: Öğretmenlik uygulamasını çok ciddiye almak gerekiyor.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretim üyeleri, 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının hazırlanmasına, programlardaki değişikliklere, nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısına ve öğretim üyelerinin okul uygulamalarına ilişkin görüşlerine ve programlara yönelik önerilerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bu bölümde sonuçların ayrıntıları açıklanmış ve tartışılmıştır.

Eğitim programlarının geliştirilmesi, kapsamlı ve sürekli bir iş olması nedeniyle çalışmaların komisyon aracılığıyla yapılması yararlı görülmektedir. Bu komisyonlar program karar ve koordinasyon grubu, çalışma grubu ve danışma grubu olmak üzere üç gruptan oluşabilir. Program çalışma gruplarında yer alan öğretim elamanlarının alan uzmanı olmaları gerekmektedir (Demirel, 2015; Ornstein & Hunkins, 2014). Bu grupların etkin bir şekilde çalışmaları için uzmanların liyakate göre ve şeffaf bir şekilde seçilmeleri gerekir. Seçilen uzmanların görüşlerine önem verilerek programlara yansıtılmalıdır. Ancak öğretim üyeleri 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarını geliştirme komisyonlarına davet edilen uzmanların liyakatlerini ve seçilme biçimlerini sorgulamaktadırlar. Programların tanıtım bölümlerinde de gerekli açıklamaların yapılmadığı görülmektedir. Program geliştirme komisyonları ile ilgili gerekli açıklamaların yapılmaması öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarına olumsuz bakış açısı geliştirmelerine neden olmuştur. Bu durum öğretim üyelerinin programları kabullenmelerini ve uygulamalarını zorlaştırabilir. Komisyonlara seçilme sürecinde ortaya çıkan sorunlar dışında, komisyonda yer alan öğretim üyelerinin de süreçte sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Komisyondaki öğretim üyeleri program geliştirme sürecindeki önerilerinin dikkate alınmadığını, alınan kararların çoğulculuktan uzak olduğunu, hatta bu kararların daha sonra bilgilendirme yapılmadan değiştirildiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında komisyon üyelerinin ağırlığının alan eğitimcilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu durum alınan kararlarda alan eğitimcilerinin görüşlerinin baskın olarak programlara yansımasına neden olmuş olabilir. Kararların çoğulculuktan uzak olması programların nitelikli öğretmen yetiştirmeye uygunluğunu tartışmalı hale getirebilir.

Öğretim üyeleri programların geliştirilmeden önce değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Program değerlendirmede, programın hedeflerinin, belirlenen içeriğin doğru ve öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin doğru seçilip seçilmediği, belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığı gibi sorulara yanıt aranır (Saylor & Alexander, 1974). Bunun sonucunda programa devam edilmesi, programın gözden geçirilip geliştirilmesi ya da bitirilip yerine yeni bir programın geliştirilmesi gibi kararlar alınabilir (Ornstein & Hunkins, 2004). Yeni programların hazırlanması için daha önce hazırlanan programların değerlendirilmesi ve programlardaki eksiklerin belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2018; Ornstein & Hunkins, 2004). Ancak 2018 öğretmen yetiştirme programlarının değişiklik gerekçeleri ve öğretim üyelerinin program geliştirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, program değerlendirme çalışmaları yapılmadan yeni programların hazırlandığı anlaşılmaktadır. Programlarla ilgili açıklamalarda, programların güncellenmesi sürecinde MEB ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açıkoturum, konferans gibi akademik etkinliklerin ve yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarının dikkate alındığı belirtilmiştir. İlköğretim programlarında yapılan değişikliklerle uyum sağlanması ve programların Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uygun hale getirilmesi gibi gerekçelerle yenilendiği ifade edilmiştir (YÖK, 2018). Programların yenilenebilmesi için önce tamamının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve devamında değerlendirme sonuçları dikkate alınarak güncellenmesi gerekmektedir. Programlara ilişkin açıklamalar incelendiğinde öğretmen yetiştirme lisans

programlarının ülke genelinde değerlendirilmediği, küçük çaplı araştırma sonuçlarının dikkate alındığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının uygulanmaya başlandığı yıl, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yenileneceği belirtilmiştir (MEB, 2018a). Programların uygulamaya başlanmasının ilk yılında yeniden değiştirileceğinin belirtilmesi öğretmen yetiştirme politikalarındaki eşgüdüm ve sürdürülebilirlik sorununu göstermektedir.

Yükseköğretim kurumu olarak üniversiteler özerk ve evrensel kurumlardır. Üniversitelerde mali, akademik ve yönetsel olmak üzere üç özerkliğin bulunması gerekir. Mali özerklik, üniversitenin kaynaklarını ve harcamalarını kendisinin yönetmesi durumudur (Erdem, 2013). Yönetsel özerklik, üniversitelerin kendi üyelerinin demokratik usulle oluşturdukları organlar eliyle yönetilmesi, denetlenmesi ve özlük haklarının güvencede olmasıdır (Aktan, 2008). Son olarak akademik özerklik ise, üniversitelerin araştırma-geliştirme alanını, eğitim-öğretim yaptığı programlarını ve ders içerikleri ile bilim insanlarını (öğretim elemanlarını) kendisinin seçebilmesi, kısacası neyi öğreteceğine ve neyi araştıracağına ve kimin tarafından araştırılıp-öğretileceğine kurumun kendisinin karar verebilmesidir (Estermann, Nokkola & Steinel, 2011). Akademik özerkliğin en önemli unsurları arasında üniversitelerin kendi öğretim programlarını ve ders içeriklerini belirleyebilmeleri yer almaktadır. Üniversite bünyesinde yer alan fen, edebiyat, iktisat ve mühendislik fakülteleri, programlarını kendileri oluşturmalarına karşın eğitim fakülteleri kendi özgün yapılarına uygun programlar hazırlayamamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde YÖK tarafından merkezi olarak hazırlanan programlar uygulanmaktadır. Bazı öğretim üyeleri bu durumu eleştirmekte ve akademik özerkliğe aykırı bulmaktadırlar. Programların merkezi olarak hazırlanması öğretmen yetiştirmede ekolleşmeye, yaratıcı ve özgün modellerin ortaya konulmasına engel oluşturmaktadır. Bu durumun eğitim fakültelerinin akademik özerkliğine uygun olmadığı ve YÖK'ün genel bir çerçeve oluşturabileceği söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki değişikliklere ilişkin görüşlerin de genelde olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyeleri, programlardaki ders sürelerinin azaltılmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü ders sürelerinin kısaltılması ve içeriğin aynı kalması ile derslerin amaçlarına ulaşılmasının zorlaşacağını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin belirttikleri kaygılarının yanında ders sayısının fazla olması öğretim üyesi başına düşen ders yükünü artırabilir, bu durum öğretim üyelerinin araştırma yapmalarına engel oluşturabilir.

Eğitim felsefesi eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görülmektedir. Eğitim felsefesi eğitimin sorunlarını ve eğitime yöne veren kavram ve düşünceleri açıklamaya çalışır (Ergün, 2015; Sönmez, 2017). Bunun için öğretmenlerin eğitim üzerinde düşünmesi, gerçekliğe, insan doğasına ve topluma ilişkin kafa yorması gerekir (Gutek, 2016). Öğretmenlerin zihinsel olarak sorgulamaları ve felsefe yapabilmeleri için eğitim felsefesi gibi bir dersin olması ve bu dersin etkili bir şekilde yürütülmesi gerekir. Eğitim felsefesi dersi öğretmen adaylarının eğitime yönelik felsefi bir bakış açısı kazanarak mesleğini daha iyi yapmasını sağlayabilir (Aslan, 2014). Bu nedenle yapılan çalışmalarda eğitim felsefi dersinin eğitim fakültelerinin tüm bölümlerine konulması gerektiği belirtilmiştir (Duman ve Ulubey, 2008). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarına zorunlu eğitim felsefesi ve eğitim sosyoloji dersleri konulmuştur. Öğretim üyeleri bu derslerin programlara konulmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmektedirler. Bu dersler öğretmen adaylarının felsefi ve kültürel bakış açısı kazanmalarını sağlayabilecek önemli derslerdir (Eskicumalı, 2001). Eğitim sosyolojisi, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında farklı toplumsal yapılarda ve kültürlerde ya da alt kültürlerde karşılaşabilecekleri sorunları çözmelerini, sorunların çözümünde bilinçli hareket etmelerini ve toplumsal yapıdaki farklı ilişkileri anlamalarını sağlayabilecek önemli bir derstir (Tezcan, 2016). Bu nedenle eğitim fakültelerinde eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi derslerini özümseyerek katılan öğretmen adaylarının mesleklerinde ortaya çıkabilecek sorunları kolaylıkla çözmesi ve mesleklerinin gereklerini daha iyi yapması beklenebilir. Ancak Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi derslerinin verilmesi bu özelliklerin kazanılmasını garantilememektedir. Bunun için bu derslerde kuramsal bilginin yaşamla ilişkilendirmesi derslerin çok daha yararlı olmasını sağlayabilir.

Öğretim üyeleri programlardaki seçmeli derslerin sayısının artmasını özgürlükçü bir bakış olarak değerlendirirken, seçmeli dersler için öğretim elamanı sayısının yeterli olmayacağını düşünmektedir. Öğretim elemanı sayısının yeterli olmaması seçmeli olarak açılan derslerin "zorunlu seçmeli" derse dönüşmesine neden olabilir. Bu durum ise programların hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir. Küçükahmet (2007) çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarında bu soruna dikkat çekmiş, sınırlı sayıda seçmeli dersin açılması nedeniyle bu derslerin zorunlu seçmeliye dönüştüğünü belirtmiştir. 2018 öğretmen yetiştirme programlarında benzer bir durum ortaya çıkabilir. Bununla birlikte seçmeli meslek ve alan bilgisi derslerinin açılması için YÖK onayının

gerekli olması bazı sorunları da beraberinde getirebilir. Bu konu ile ilgili öğretim üyeleri YÖK onayını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Yeni ders önerme konusunda ortaya çıkan süreç nedeniyle yeni ders önermeyebileceklerini, hatta bazı dersleri üniversite senatosu onayı ile genel kültür dersi gibi açılmasına yönelik çaba gösterebileceklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretim üyeleri sadece YÖK'ün önerdiği seçmeli dersleri açma eğiliminde olabilirler. Bu durumun, öğretim üyelerinin yeni yaratıcı dersler önermelerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretim üyeleri programdaki derslerin uzmanlık alanı olan öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Küçükahmet (2007) öğretmen yetiştirme lisans programlarını değerlendirdiği çalışmasında, programdaki derslerin uzmanlığı olamayan öğretim elemanları tarafından verildiğini belirtmiştir. Öğretim üyeleri bu kaygıyı 2018 yılında geliştirilen program için de duymaktadırlar. Yıllar ve programlar değişse de öğretim üyelerinin uzmanlık alanı dışında ders verme durumları devam etmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için bu uygulamanın çözüme kavuşturulması gerektiği düşünülmektedir.

2018 öğretmen yetiştirme programlarında dikkati çeken önemli değişikliklerden birisi bazı derslerin uygulama saatlerinin kaldırılmasıdır. Örneğin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi iki saat kuramsal iki saat uygulamalı iken adı Öğretim Teknolojileri olarak değiştirilerek iki saat teorik bir derse dönüştürülmüştür. Drama dersleri genelde üç veya dört saat iken iki saate düşürülmüş ve uygulama konulmamıştır. Fen derslerindeki laboratuvar dersleri kaldırılmış ancak programlara ilişkin yer alan açıklamalarda derslerde uygulama yapılabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğine hazırlanmanın en iyi yolu derslerin uygulamalı yapılmasıdır. Derslerdeki uygulamaların arttırılması yerine kaldırılması öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmelerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Küçükahmet (2007) çalışmasında 2007 öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki uygulamaların azaltılmasını eleştirilmiştir. Ancak 2007 programlarındaki uygulamaların azaltılması nedeniyle eleştirilirken 2018 öğretmen yetiştirme programlarında aynı derslerin uygulamalarının tamamen kaldırılması oldukça düşündürücüdür. Bu durum öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliği açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğretim üyeleri öğretmen yetiştirme lisans programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamayacağını düşünüyor olabilirler.

Öğretim üyeleri öğretmenlik alan ve meslek bilgisi derslerine ilişkin farklı görüşler dile getirmişlerdir. Eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim üyeleri programlarda, alan bilgisine ilişkin derslerin yoğun olduğunu belirtirken tam tersi bir şekilde alan eğitiminde ders veren öğretim üyeleri meslek bilgisi derslerinin daha yoğun olduğunu belirtmişlerdir. 1997 ve 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişikliklerde alan, meslek ve genel kültür dersi oranlarının birbirine yakın olduğu, geliştirilen döneme göre farklılaştığı söylenebilir. Örneğin, 1997 yapılanmasında öğretmen yetiştirme programlarının %50'sini alan bilgisi, %30'unu öğretmenlik meslek bilgisi, %20'sini genel kültür dersleri oluştururken (YÖK, 1997), 2006 öğretmen yetiştirme programlarında %50-60'ını alan bilgisi, %25-30'unu meslek bilgisi ve %15-20'sini genel kültür dersleri oluşturmaktadır (YÖK, 2007). 2018 yılında geliştirilen programların ise %45-50'sini alan eğitimi dersleri, %30-35'ini meslek bilgisi dersleri, %15-20'sini ise genel kültür dersleri oluşturmaktadır (YÖK, 2018). 1997, 2006 ve 2018 programları incelendiğinde alan bilgisi derslerinin %50 düzeyinde, meslek bilgisi derslerimin %30 genel kültür derslerinin ise %20 civarında olduğu söylenebilir. Derslerin ağırlıklarında oransal olarak çok fazla bir değişim olmasa da öğretim üyeleri ders sayılarının ve sürelerin azalması nedeniyle ve kendi uzmanlık alanları olan derslerin daha önemli olduğunu varsayarak derslerin ağırlığının azaldığını düşünmüş olabilirler.

Öğretmen adayları, mesleğe başlamadan önce okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamalarında kendilerini mesleki olarak sorgulama ve eksikliklerinin farkına varma olanağı bulurlar. Bu dersler öğretmen adaylarının mesleğe ve okula hazırlanmalarına imkân vermesi açısından çok önemlidir (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012; Kavas ve Bugay, 2009). Okul uygulamalarının önemi Milli Eğitim Şura kararlarına da yansımıştır. Örneğin 18. Mili Eğitim Şurası'nda öğretmenlik uygulamasının öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin rehberliğinde aday öğretmenlik süreci gibi öğretim yılı boyunca yapılması gerektiğine yönelik karar alınmıştır (MEB, 2010). Bununla birlikte alanyazında öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersinin daha uzun süreye yayılması gerektiği ve mevcut sürenin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Aslan & Sağlam, 2018; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Baskan, Aydın & Madden, 2006; Güzel, Cerit-Berber & Oral, 2010; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013). Bu araştırmada öğretim üyeleri benzer şekilde öğretmenlik uygulaması dersinin uygulamasının bir yıl ya da her dönem olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde daha önce yapılan çalışmaların ve Şura kararlarının dikkate alınmadığı söylenebilir. Araştırmada öğretim üyeleri öğretmenlik uygulaması dersinin

süresinin arttırılması hatta bir dönemin tamamında okulda uygulamaya katılması ya da her dönem öğretmenlik uygulamasının olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin amacına ulaşabilmesi için öğretmen adaylarının öğretmenler ve öğretim üyeleri tarafından gözlemlenmesi, eksik yönlerinin düzeltilmesi ve iyi yapılan uygulamaların devamının sağlanması gerekmektedir. Öğretmenler, öğretmen adayları ile birlikte derse girmeleri nedeniyle gözlem yapma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri ise ders yüklerinin fazlalığı, derslerin uygulamalarla uygun planlanmaması nedeniyle gözlem yapma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Çepni, Aydın ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının alanda yeterince gözlenmediği, uygulama günleri ile öğretim üyelerinin programlarının uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Öğretim üyeleri, ders yüklerinin fazla olması nedeniyle gözlem yapamadıklarını belirtmişlerdir (Aytaçlı, 2012; Kıyıcı & Horzum, 2015; Kirksekiz, Uysal, İşbulan, Akgün, Kiyici & Horzum, 2015). Öğretim elemanlarının sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısının fazla olması nedeniyle sorumluluklarını yeterince yerine getirememektedirler (Aslan & Sağlam, 2018; İlin, 2014; Topkaya, Tokcan & Kara, 2012). Öğretim elemanlarının bir uygulama öğrencisini en az dört kez, sekiz öğrenciyi toplam 32 kez uygulama esnasında izlemesi beklenmektedir (MEB, 2018b). Araştırma sonucu ile alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının iş yükünün fazla olduğu bölümlerde öğretmenlik uygulaması dersinin gereklerini yerine getirmelerinin zorlaştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlik uygulamalarında okuldaki uygulama öğretmeni hatta uygulama yapılan okulun yöneticilerine dahi ücret ödenirken uygulama öğretim elemanlarına ücret ödenmemesi öğretim elemanlarının bu görevleri üstlenmelerinde isteksiz davranmalarına neden olabilir.

Okul deneyimi dersi öğretmen adayının mesleği ile ilk kez karşılaştığı bir ders olması nedeniyle, öğretmenlik uygulaması dersi kadar önemli bir derstir. Öğretmen adayının bu derste mesleği ile ilgili edineceği ilk izlenimler ileride nasıl bir öğretmen olacağını büyük oranda şekillendirmektedir. Yapılan bir çalışmada, okul deneyimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kendi alanlarına yönelik farkındalıklarını arttırdığı ortaya konulmuştur (Ekinci ve Tican-Başaran, 2015). Ancak birçok öğretmen adayı bu dersi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersini kolay ve önemsiz dersler olarak görmektedir. Bu nedenle okul deneyimi dersi kapsamında sorumluluklarını yerine getirmemektedirler (Akdemir, 2013). Kimi durumlarda uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının sorumluluklarını yerine getirme düzeyine bakmaksızın yüksek ve standart notlar vermeleri söz konusu olabilmektedir. Bu derse önem verilmemesine başka bir örnek de program güncelleme süreçlerinde dersin ağırlığının azaltılması gösterilebilir. 1997 öğretmen yetiştirme programlarında Okul Deneyimi I ve II dersleri varken, 2007 yılında Okul Deneyimi II dersi kaldırılmıştır. Küçükahmet (2007) Okul Deneyimi II dersinin kaldırılmasını eleştirmiş bu dersin öğrencilerin okulu tanımları için fırsat olarak görüldüğünü belirtmiştir. 2018 öğretmen yetiştirme programlarında ise okul deneyimi dersi tamamen kaldırılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının mesleği tanıma ve mesleğe hazırlanma fırsatları azaltılmıştır. Bu çalışmada öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde okul deneyimi dersinin kaldırılması eleştirilmiştir. Çünkü okul deneyimi dersinde öğrenciler mesleğe uygun olup olmadıkları, bu bağlamda mesleğe devam etme ya da bırakma konularında karar verebilmektedirler. Bu nedenle okul deneyimi dersinin kaldırılması bir yana erken dönemlerde yer almasının öğretmenlik mesleğine yönelik erken deneyimlerin kazanılması açısından son derece yararlı olacağı düşünülmektedir.

2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretim üyeleri, programlarının program geliştirme ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç Türkiye gibi oldukça köklü bir program geliştirme kültürüne sahip bir ülke için olumsuz bir tablodur. Öğretmen yetiştirme lisans programları nitelikli öğretmen yetiştirmenin en önemli araçlarıdır. Bu araçlar, doğru bir program geliştirme süreci ile hazırlanırlarsa, ülkenin uzak hedeflerine ulaşılması daha kısa ve daha istenilen şekilde olacaktır.

2018 öğretmen yetiştirme programlarının merkezi olarak geliştirilmesi, paydaşların görüşlerinin programlara tam olarak yansıtılmaması, program geliştirme sürecinde oluşturulan komisyonlarda görev alan öğretim elemanlarının göreve davetlerinde şeffaflık olmaması ve programların, program değerlendirme çalışması yapılmadan oluşturulması eleştirilmiştir. Bu eleştiriler dikkate alınarak, daha sonraki öğretmen yetiştirme programları oluşturulurken en alt kademeden en üst kademeye kadar tüm paydaşların görüşleri alınmalıdır. Komisyonlarda alınan kararlarda çoğulcu bir anlayış hâkim olmalıdır. YÖK'ün program geliştirme sürecindeki rolü azaltılmalı ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik uzmanlıkları öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılmalıdır. Fakültelerin öğretmen yetiştirme kültürlerinin oluşmasına izin

verilmelidir. Programların pilot uygulamaları yapılarak işlemeyen kısımlar düzeltilmelidir. Ardından uygulamaya başlanmalıdır. Uygulanan programlar süreçte ve sonuçta kapsamlı olarak değerlendirilerek yeniden düzenlenebilir.

Öğretmen yetiştirme lisans programlarında diğer bir eleştiri konusu derslerin sürelerinin kısaltılması, yeni açılacak alan ve meslek bilgisi seçmeli derslerinin YÖK onayına bağlı olması ve ders sayısının en fazla altı olmasıdır. Bu durum öğretim elemanlarının yeni ders önermelerini, ders sürelerinin kısa olması da ders içeriğinin öğretimini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle seçmeli ders önerilmesi amacıyla YÖK onayı kaldırılmalı, derslerin süreleri artırılmalıdır. Derslerle ilgili diğer önemli bir konu derslerdeki uygulamaların kaldırılmasıdır. Öğretmenlik mesleğine yönelik becerilerin kazanılmasında derslerin uygulamalı olması önemlidir. Öğretmen adaylarına derslerin teorik kısımlarında öğrendiklerini uygulama imkânı sağlanmalıdır.

Öğretmenlik mesleği becerilerinin kazanıldığı önemli dersler okul uygulamalarıdır. Programda okul deneyimi dersi kaldırılmış, öğretmenlik uygulaması dersinin süresi iki katına çıkarılmıştır. Ancak öğretim üyeleri bu artışı yeterli görmemişler. Bu dersin, öğretmen adaylarının bir dönemin tamamında sadece uygulama yapabileceği şekilde düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, bir öğretim elamanından en fazla sekiz öğretmen adayına danışmanlık yapması ve her birini dört kez gözlemlenmesi istenmiştir. Ancak sekiz öğrencinin dört farklı kez gözlemlenmesi öğretim elemanının 32 kez okula gitmesini gerektirmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının iş yükü göz önünde bulundurulduğunda gerçekçi görünmemektedir. Bu nedenle düzenlemenin gözden geçirilmesi gerekir. Okul deneyimi dersi de öğretmenlik uygulaması kadar önemli bir derstir. Çünkü bu derste öğretmen adayları mesleği tanımakta ve öğretmen olup olmamaya karar vermektedirler. Dersin kaldırılması mesleği tanıma ve mesleğe hazırlık açısından sorunlara yol açabilir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersi yeniden programlara konulabilir.

Bu araştırma, Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ile yeniden yapılabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması sürecinde ve ilk dört yılın sonunda program değerlendirme çalışmaları yapılarak elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihlerinde Kars Türkiye'de gerçekleştirilen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36*, 41-67.

Aktan, C. (2008). Akademik özerklik. Retrieved from http://www. canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm#_ edn5.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 15-28.

Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(48), 1-14.

Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış.* Ankara: Kelebek Matbaası.

Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 144-162.

Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Eğitim Yönetimi*, *4*(15), 263-270.

Atanur-Baskan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 93-102.

Ataünal, A. (1987, Haziran). Yükseköğretim Kurulu'nun ilkokul öğretmeni yetiştirmeye ilişkin projeksiyonu", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, Ankara.

Ataünal, A. (1994). *Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki çağdaş uygulama ve eğilimler (1923-1994).* Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. *The SAGE Handbook Of Qualitative Research*, *4*, 581-594.

Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 75-90.

Baskan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 35-42.

Cicioğlu, H. (1983). Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve orta öğretim (Tarihi Gelişimi) Ankara: AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Cruickshank, D. R., Bainer, D., Cruz J., Giebelhaus, C., McCullough, J. D., Metcalf, K. K. & Reynolds, R. (1996). *Preparing America's teachers. Bloomington*: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Çepni, O., Aydın, F., & Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *4*(1), 35-49.

Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Demirel, Ö. (2018). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*, 95-114.

Ekinci, N. & Tican-Başaran, S. (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılarına etkisi. MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, *2*(1), 13-24.

Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(2), 97–107.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3rd edition). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi* (5th edition). Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.

Eskicumalı, A. (2001). Öğretmen eğitimi ve eğitim sosyolojisi dersleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 30-37.

Estermann, T., Nokkola, T., & Steinel, M. (2011). University autonomy in Europe II: The scorecard. Brussels: European University Association.

Gözütok, F. D. (2001). Program değerlendirme. In M.Gültekin (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (pp. 175-190).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Trans.). Ankara: Ütopya Yayınları.

Güzel, H., Cerit-Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(1), 19-36.

İlin, G. (2014). Practicum from the ELT student-teachers' eye: Expectations and gains. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 191-207.

Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 13-21.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 1-14.

Kirksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö., Kiyici, M., & Horzum, M. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 433-451.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *5*(2), 203-219.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, *52*(1), 31-60.

MEB [MoNE]. (1995). Türkiye'de öğretmen yetiştirme (1948–1995). Ankara: MEB Basımevi.

MEB [MoNE]. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası kararları: Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi. Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.

MEB [MoNE]. (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/.

MEB [MoNE]. (2018b). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Retrieved from (12.08.2018) http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*: *Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1983). *Orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi, Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı. Temeller, ilkeler ve sorunlar* (A Arı, Trans.) Konya: Eğitim Yayınevi.

Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. (4th ed.) Boston: Pearson Education.

Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, C. (1998). *Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme. 75. yılda eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Özalp, R. A. & Ataünal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Trans.). Ankara: PEGEM Akademi.

Safran, M. (2014, Mayıs). *Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar*. 4. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu. Ankara. Retrieved from http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ispite_2014.pdf

Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (14th edition). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırması.* Unpublished PhD Thesis, İnönü University, Malatya Turkey.

Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *34*(34), 63-73.

Tambağ, H. (2007). *Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir*? Unpublished Master Thesis, Yıldız Teknik University, İstanbul.

TEDMEM, (2014). 2014 Eğitim değerlendirme raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi* (16th edition). Ankara: Anı Yayıncılık

Topkaya, Y., Tokcan, H., & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(7), 663-678.

Uçan, A. (1982). *Gazi yüksek öğretmen okulu müzik bölümü müzik alanı birinci yıl yetişeğinin (programının) değerlendirilmesi.* Unpublished PhD Thesis, Hacettepe University, Ankara.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 1-17.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK [HEC]. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.

YÖK [HEC]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Meteksan.

YÖK [HEC]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları* Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(2), 2019, 301-318

www.ijocis.com

The effect of self control and emotion regulation difficulties on the problematic smart phone use of young people

Mehmet Şakiroğlu[*a]

[a] Adnan Menderes University, Faculty of Arts and Sciences, Aydın/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.013

Article History:
Received 01 November 2019
Revised 19 November 2019
Accepted 01 December 2019
Online 26 December 2019

Keywords:
Self-control,
Emotion regulation,
Problematic smartphone use,
Teacher training programs.

Article Type:
Research paper

Abstract

The use of smart phones is quite common among young people. This may sometimes cause problems. Different steps are being taken in the schools regarding the rules that students should follow for the use of telephone. However, student-oriented solutions are needed. The main aim of this study is to reveal the role of self-control, difficulties in emotion regulation and having pet on problematic smartphone use. The sample consisted of 296 university students. In this study, "Personal Information Form", "Brief Self-Control Scale", "Difficulties in Emotion Regulation Scale" and "Smartphone Addiction Scale" were utilized to gather data. According to the findings of the research, high self-control ability and having a pet reduces the time spent on the use of problematic smart phone, whereas the difficulty of emotion control increases it. Findings are discussed within the framework of the related literature and some self-control and emotion regulation exercises were suggested for curricula.

Öz kontrolün ve duygu düzenleme güçlüğünün gençlerin sorunlu akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.013

Makale Geçmişi:
Geliş 01 Temmuz 2019
Düzeltme 19 Ağustos 2019
Kabul 01 Ekim 2019
Çevrimiçi 26 Aralık 2019

Anahtar Kelimeler:
Öz kontrol,
Duygu düzenleme,
Sorunlu akıllı telefon kullanımı,
Öğretmen eğitim programları

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Gençler arasında telefon kullanımı oldukça yaygındır. Bu durum bazen sorun yaratabilmektedir. Okullarda öğrencilerin telefon kullanımına yönelik uyması gereken kurallar konusunda da farklı adımlar atılmaktadır. Ancak birey odaklı çözümler bulunması gerekmektedir. Bu çalışma, öz kontrol becerisi, duygu düzenleme güçlüğü ve evde evcil hayvan beslemenin sorunlu akıllı telefon kullanımı ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Örneklem, üniversitede öğrenim gören 296 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Kısa Öz-kontrol Ölçeği", "Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği" ve "Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öz-kontrol becerisinin yüksek olması ve evcil hayvan sahibi olmak sorunlu akıllı telefon kullanımı miktarını azaltırken, duygu düzenleme güçlüğü ise artırmaktadır. Bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve eğitim programları için sorunlu akıllı telefon kullanımını azaltacağı düşünülen çeşitli duygu düzenleme ve öz kontrol egzersizleri önerilmiştir.

[*] **Author:** mehmetsakiroglu@gmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-8990-621X

Introduction

The changes in the curriculum are in the direction of technology, global awareness, foreign language skills and communication which provide competitive advantages in the international arena (Law, 2004). However, it is a fact that not all of the skills students acquired are in preferred areas today. As the use of smartphone has become widespread, new problems have arisen and an implicit program effect has begun to be observed in schools along with the official curriculum. Problematic smartphone use was observed in one out of every five students in the United States, and this problematic use was found to be related with low course grades and high substance abuse (Grant, Lust & Chamberlain, 2019). In a study conducted in Turkey, it was found that during the courses 84% of the university students kept their Smartphone on (Günal &Pekçetin, 2018). It is important to closely follow the technology and to be able to protect oneself from the harms of technology products such as smartphones. Teachers of technology-related courses may also be assigned with the tasks in helping students to avoid problematic smartphone use. This task may be performed by warning students, by taking preventative measures and by providing students with protective information. A study conducted in Turkey indicates that IT teachers of information technologies are expected to follow the developments in the IT area, to use them in their daily lives and to convey these to their students (Çiftçi, Çengel & Özkaya 2018). On the other hand, it could be expected from the teachers of related subjects to inform their students about the probable harms of technology and to help them to be prepared for better protection.

Problematic Use of Smartphones

"Problematic Smartphone use" is the use of smartphone by controlling them so intensively and frequently in a way that results in reduced social functioning. On average, we look at our smartphones' screens 70 times a day, we keep them nearby while we sleep and the very first thing we do when we wake up in the morning is to check our smartphone (Deloitte, 2016). In Turkey, the young use their smart phones twice as much compared to the group of people of 45 to 50 years old. The high population of young people in Turkey give pave to the smartphone use addiction (Deloitte, 2016). This situation may entail risks for the education system and learning processes. It could be predicted that the smartphone dependency would shorten the duration and quality of sleep and makes it difficult to concentrate on the material to be learned.

When the literature is reviewed, it could be seen that various terms are used in order to describe the intensive use of smartphone and in this study, the term of "problematic Smartphone use" is preferred. When it is taken into consideration that smartphone are used by different age groups, the use of these devices is above normal levels, that is the problematic use of Smartphone should be accepted as a serious problem that may lead various physical and psychological problems (Park & Lee, 2012). Therefore, as it could be inferred from the available data, the problematic use of the smartphone appears to be a major problem on the education systems both in Turkey and in the World because the students usually keep their smartphone with them in the classrooms during the classes and various tempting applications may cause concentration impairment.

Self-control

One of the factors that might reduce the problematic use of smartphone is to increase the self-control skills of individuals. The situations in which planned, opted and purposeful actions are performed instead of automatic, instantaneous reactions are the situations where self-control is executed (Murtagh &Todd, 2004). Self-control is considered as the ability of tolerating short-term discomforts in order to achieve long term objectives. One may suppress one's automatic reaction on the face of a stimulus, may contain oneself, may opt for a reaction amongst the possible alternatives and may react differently than expected typical reaction. It is possible to delay the recurring desire of looking at one's smartphone using self-control methods (Baumeister & Heatharton, 2004).

To resist the temptation of an alluring thing, delaying gratification and waiting for the useful one create a stressful state within the system. Self-control requires managing the stress caused by the delayed desire / gratification. In order to provide this, it is necessary to learn how to increase the self-control resources and how to use them properly. Smartphones; games, surfing the Internet, access to social media platforms, messages and various other applications promise a never-ending gratification environment. The reason why people with poor self-regulation skills control their smartphones so often is to reach these gratification objects.

Notions such as problematic Smartphone use, mobile phone games addictions, social media addictions could be associated with poor self-control skills (Blaumeister & Heatharton, 1996). Problematic smartphone

use is one of the areas where one might find it difficult to retain self-control because the chance to stay away from mobile phones is low and people feel compelled to carry their mobile phones in their pockets all day long.

Self-control is described as the ability to override or change one's inner responses, interrupt undesired behavioural tendencies and refrain from acting on them (Tangney et al., 2004). Problematic smartphone use is described with the occurrence of some unwanted behaviours. Self-control might be effective in reducing complained behaviours such as checking one's smartphone frequently, playing online games for extended periods of times, spending too much time in social media. People have the ability to control, that is self-control capacity over negative behaviours such as controlling the smartphone which has become automated and this ability needs to be discovered. People with self-control skills may regulate their behaviours to better manage their lives (Baumeister and Heatherton, 1996).

Self-control and Problematic Smartphone Use

Considering that poor self-control skills are a risk factor for addiction, it could be inferred that if the individual improves his/her self-control skills, it may prevent the problematic use of smartphone. Lee (2016) showed the negative relationship between smartphone addiction and self-control skills. According to Lee's study, the risk of smartphone addiction decreases as the self-control skills improved.

Studies investigating the relationship between self-control skills and problematic smartphone use have concluded that poor self-control predicts problematic smartphone use and internet addiction. In a study, it was found that lack of self-control was associated with problematic smartphone use (Van Deursen et al., 2015). In another study examining the relationship between problematic smartphone use and self-control skills, self-control skills were found to be as important determinants of the smartphone overuse (Khang et al., 2013). In a study conducted with five hundred and fifty-three adolescents, the relationships between social media overuse and self-control skills were investigated (Savcı, Ercengiz & Aysan, 2017). The study indicated that impulsivity, one of the sub-dimensions of self-control, has a positive relationship with social media overuse and improved self-control skills have a negative relationship with social media overuse.

Kim, LaRose and Peng (2009) proved that online gaming addiction, a similar concept, could be predicted by poor self-control skills. In a study conducted with university students in Turkey, poor self-control skills were correlated with Internet addiction, loneliness and depression (Özdemir, Kuzucu & Ak, 2014). The effect of loneliness and depression on the Internet addiction was realized through poor self-control skills.

Emotion Regulation

In the conceptual framework of Vohs and Baumeister (2011), the particular part of self-control related to emotions is called emotional self-control or simply emotion regulation. Difficulty in regulating emotions is that people are not aware of their emotions, cannot make sense of their emotions, cannot accept their emotions, and have difficulty in performing their target-oriented behaviours when they are faced with negative emotions (Gratz & Roemer, 2004). Emotion regulation is defined as an attempt to shift from an unwanted emotional state into a more desirable emotional state (Gross, 2002).

Self-control is defined as regulating behaviours according to purposes and standards (Baumeister & Vohs, 2003) or regulating behaviours, thoughts, emotions and impulses (Baumeister, Heatherton & Tice, 2006). Vohs and Baumeister (2011) considered emotion regulation and self-control as subheadings of self-control within the theoretical framework they formed. Self-control and emotion regulation are behaviours and characteristics that enable individuals to adjust themselves with the external conditions and social requirements. All these concepts refer to a controlled response instead of an automatic response. Therefore, in some studies, emotion regulation is deemed as a self-control method (Gross, 2007). For this reason, in this study, self-control techniques are suggested to reduce the behavioural components of problematic smartphone use and emotion regulation techniques are suggested to regulate the emotional part.

Emotion Regulation and Problematic Smartphone Use

While emotion-focused coping strategies play a functional role in order to reduce the impact of negative emotions, persons individuals who frequently use emotion-focused coping methods in problematic situations are less successful in the long run (Hess & Richards, 1999). One of the diagnostic criteria of problematic smartphone use is the fact that the use of the smartphone makes the person feel comfortable by preventing

the person from thinking of the stressful situation. Using a smartphone to distract from a stressful situation is a kind of emotion-oriented coping method (Şakiroğlu & Akyol, 2018).

Difficulty in emotion regulation is closely associated with problematic smartphone use. Hoffner and Lee (2015) found out that people are turning to technological tools in order to suppress negative emotions. Hormes, Kearns and Timko (2014) showed that individuals with Facebook addiction experience emotion regulation difficulties such as rejection of emotional reactions, limited access to emotion regulation strategies and poor impulse control, and those with internet addiction had higher emotion regulation difficulties compared to the healthy individuals. When the studies conducted in Turkey are reviewed, it could be seen that Yildiz (2017) demonstrated that dysfunctional emotion regulation strategies explain and predict 38% of the variance of internet addiction and 19% of addiction to smartphones; Ercengiz and Şar (2017) showed that emotion regulation explained 34% of the variance of internet addiction in adolescents. The literature shows a positive relationship between problematic technology use and emotion regulation difficulties.

Keeping pet is considered as a more functional way of mood regulation compared to smartphone use in this study. It has been reported that having a pet contributes positively to the empathy skills and emotional development of children (Salgırlı et al., 2012). In the same study, it was reported that children with animals have more developed immune systems and better record of school attendance compared to their peers; it was also stated that keeping pets reduces stress, blood pressure, triglyceride and cholesterol levels. Although there is no study showing the relationship between pet keeping and problematic smartphone use in the literature, the study gains value in this sense.

Research Hypothesis

This study is conducted to demonstrate the relationships between self-control skills, emotion regulation difficulties, pet keeping and problematic smartphone use. The hypotheses of the research based on the predictions are as follows:

1. Self-control is expected to predict problematic smartphone use directly and negatively.
2. Self-control and emotion regulation difficulty are expected to correlate negatively with each other.
3. Emotion regulation difficulty is expected to predict problematic smartphone use directly and negatively.
4. Pet keeping is expected to predict problematic smartphone use directly and negatively.

Method

Research model

The research is a descriptive study using multi-factor experimental method and the data were collected through survey method. The research design was analysed by using stepwise regression analysis in order to measure the effects of demographic variables, pet keeping, self-control and emotion regulation difficulties on problematic smartphone use. This method requires the variables to be entered into the equation in two steps (demographics / self-control and emotion regulation) respectively (Tabachnick & Fidell, 2013).

Sample

The research sample consists of 295 university students from Adnan Menderes University, of whom 222 are females and 73 are males. While 67 (22.70%) of the participants stated that they live with their families, 228 (77.30%) reported that they lived separate from their families. As sampling method, accessible and simple random sampling method was preferred. At the beginning of the various courses of the university, study data were collected with the participation of the instructor.

Data Collection Tools

Personal Information Form: “Personal Information Form” was prepared to collect information about the demographic characteristics of the participants such as age and gender. There is also a question inquiring whether the participant keeps a pet or not in the form.

Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): This scale was developed by Gratz and Roemer (2004) in order to determine the difficulties experienced by individuals in emotion regulation, and adapted into Turkish by Rugancı and Gençöz (2010). The scale consists of a total of 36 items. The items are marked on a five point likert scale, ranging from "almost never" to "almost always". The scale consists of six sub-factors. These are

difficulty in accepting emotional response (acceptance), lack of emotional awareness (awareness), difficulty in moving to goal-oriented behaviour (goal), limited access to emotion regulation strategies (strategy), lack of understanding of emotional response (openness), and difficulty in controlling impulse (impulse) respectively. High scores obtained from each subscale or the whole scale indicate the existence of difficulty in emotion regulation. In the original form of the scale, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was .93, test-retest reliability was .88 and the total correlation of the scale items was over .30 (Gratz & Roemer, 2004). The internal consistency coefficient of the Turkish form of the scale is .94 and the internal consistency coefficient of the sub-dimensions change between .75 and .90. Test-retest reliability was determined as .83 and two-half test reliability was determined as .95. The same sub-dimensions that were found in the original form of the scale were obtained (Rugancı & Gençöz, 2008). The items 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34 are coded in reverse. In this study, Cronbach's alpha value was determined as .92 for the whole scale.

Brief self-control scale (BSCS): The scale was designed by Tangney et al. (2004) in order to determine situations involving self-control. The brief form of the scale consists of 13 items and it is a Likert type scale which is graded between 1 and 5. The scale was adapted into Turkish by Nebioğlu, Konuk, Akbaba and Eroğlu (2012). Some items of the original scale were removed while adapting the BSCS into Turkish and a 9-item form was obtained, 4 of which belongs to the self-discipline subscale and 5 of which belong to impulsivity subscale. High scores obtained from the scale indicate high self-control. The scale consists of two scales: self-discipline and impulsivity. The reliability of the Turkish version of the BSCS was found to be .83 for the whole scale, .81 for self-discipline, and .87 for impulsivity (Nebioğlu et al., 2012). The internal consistency coefficient of the scale whose total score is used in this study was found to be .75.

Smartphone addiction scale: This scale was developed by Kwon, Kim, Cho, and Yang (2013) in order to measure individuals' problematic smartphone use and consists of 33 items. The scale is a Likert-type scale that ranges between 1 and 6. The scale was adapted into Turkish by Demirci, Orhan, Demirdaş, Akpınar and Sert (2014) and it is possible to give a single total score. The lowest obtainable score is 33 and the highest obtainable score is 198 from the scale and high scores are interpreted as risky use. It was found that the Turkish version of the scale has 7 factors. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .94 (Demirci et al., 2014). In this study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .93. In the study, as the scores get higher, the problematic use of smartphone is considered to increase and evaluated accordingly.

Process

In order to control the sequence effect, (Personal Information Form was given at the beginning of each application) the scales were given to the participants in different sequences. It was observed that the duration of filling the scales ranged between 15-30 minutes.

Data Analysis

The data were tested for normality and linearity and extreme values were evaluated. As a result of the evaluations, it was decided that the data was distributed normally and the extreme values were excluded. SPSS 22.0 package program was used in order to perform statistical analysis in the study. In the study, frequency analysis was used for descriptive statistics and Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between variables.

Results

Correlations Between the Scales

The main hypothesis of the research is based on the relationships between self-control, emotion regulation difficulties and problematic smartphone use. Self-control is expected to be negatively correlated with problematic smartphone use, and emotion difficulty is expected to be positively correlated. The correlation coefficients between the scales used in the study are presented in Table 1.

Table 1.
Summary of Correlations and Mean Standard Deviations of Participants' Scores of Problematic Smartphone Use (PSPU), Brief Self-Control (BSCS) and Emotion Regulation Difficulty (EMD) Scales.

Measurement	PSPU	BSCS	EMD	X̄	SS
1.PSPU	---			84.45	26.32
2.BSCS	-.46**	---		41.18	7.39
3.EMD	.41**	-.33**	---	95.14	16.27

*p< .05, **p< .01
Note: PSPU= Problematic Smartphone Use; BSCS= Brief Self-Control Scale; EMD=Emotion Regulation Difficulty

Findings related to the correlation, mean and standard deviation values of the variables are presented in Table 1. The relationship is statistically significant for all variables (p <.05, p <.01). There is a significant negative correlation between self-control and problematic smartphone use, with r = -.46 (p <.01). There is a significant positive correlation between emotion regulation difficulty and problematic smartphone use with r=.41 (p <.01). There is a significant negative correlation between self-control and emotion regulation difficulty with r= -.33 (p <.05).

Regression Analyses: Predictors of Problematic Smartphone Use

Stepwise regression analysis was used to determine some predictors of problematic smartphone use. In the first step of the analysis, the variables of school grade point average, gender, class and whether or not pets were kept are included in the equation using stepwise method and in the second step of the analyses, self-control and emotion regulation difficulty factors were included in the equation using stepwise method. The dependent variable of the analysis is problematic smartphone use. In the first step of stepwise regression, independent variables that did not have a significant relationship on the dependent variable were not taken to the second step, and the only factor that passed from the first step to the second step was pet keeping. No significant relationships between gender, class, school grade point average and smartphone use were found. Table 2 displays the regression results of the second step.

Table 2.
Regression Values of Variables Affecting Problematic Smartphone Use.

Variables	Block	R^2	R^2 Change	F Change	Sig. F cha.	B	Sign. T
	1	.03	.03**	10.15	.00		
	2	.30	.27***	29.99	.00		
Pet keeping						-.14*	.01
Self-control						-.35	.00
Emotion Regulation						.29	.00

* p<.05; ** p<.01; *** p<.00

After both of the 2 blocks enter into the equation, R is significantly different from zero. At the end of the second stage, when self-control, emotion regulation difficulty and pet keeping all are entered into the equation, R = .30, F (6, 289) = 29.99, p <.01.

When the regression analysis results are examined, it is seen that 3 predictors together explain 26.70% of the variance of problematic smartphone use. Self-control (p <.00) and pet keeping (p <.00) predict problematic smartphone use significantly and negatively, and emotion regulation difficulty (p <.00) predicts problematic smartphone use significantly and positively. Evaluation of all the results supports all of the hypotheses of the study.

Discussion, Conclusion and Implications

Problematic smartphone use has become a serious problem with the rapid increase in smartphone use. When the schools are taken into consideration, the frequency of coming to the classroom with smartphone increases from primary school to university and in Turkish universities, 84.00% of the students keep their smartphone on during the class (Günal & Pekçetin, 2018). This situation, in a way, may affect the expected attainmets in students through school curricula with the hidden curriculum effect. This study tries to offer

practical solutions for the students having such difficulties in learning environment and educators in order to be more efficient in schools.

This study was conducted to evaluate the effects of some variables on problematic smartphone use and to make recommendations to practitioners. According to the results of the study, it was found that emotion regulation difficulties increase the problematic use of smartphone and self-control skills and pet keeping decrease it in accordance with the hypotheses.

It could be thought that when staying away from the smartphone is set up as a rule in order to control the ongoing urge to control it, the prohibition will constantly occupy one's mind and might consume one's cognitive resources. Thinking about something constantly and "thinking that you should not think about that thing constantly" will produce similar results. Instead, developing certain behavioural habits in relation to staying away from the smartphone can be a more effective way to deal with the risk smartphone creates about distracting students' attentions at school.

According to the results obtained from the study, there is a negative relationship between self-control and problematic smartphone use amongst university students. This finding may mean that students who are able to control their behaviour, who are able to prevent themselves from impulsive behaviours and who are successful in self-control use their smart phones with lesser risk.

Self-control is nourished by a source. Consuming a lot of self-control in a particular area may lead to lack of self-control in other areas (Baumeister et al., 2007). For example, many students may have an unhealthy diet, exercise less, sleep less, and spare less time for social support during the preparation time for the exams, which is known to be consuming self-control resources, compared to the other period of times (Oaten & Cheng, 2005). The rapid depletion of self-control resources due to such problematic behaviour makes the examination process more stressful. On the other hand, putting emphasis on the goals, motivation, healthy nourishment, social support and patience may facilitate the charging of self-control battery (Barber, Munz, Bagsby & Powell, 2010). Therefore, exercises aimed at charging self-control skills may serve for the purpose of reducing problematic smartphone use. Examples for such exercises will be given in the recommendations section.

One of the important findings of the study indicates that problematic smartphone use increases as the difficulty in emotion regulation increases. Individuals with emotion regulation difficulties may experience impairments in their functioning and may develop behavioural addictions. Problematic smartphone use is considered as one type of these addictions. Individuals who experience problems in their social interactions and who have difficulty in regulating their emotions, frequently check their smartphones to regulate their mood. This situation causes individuals to lose their self-control about the use of the smart phone and to feel a constant desire to use smartphone. If these individuals are taught emotion regulation exercises in order to accept their emotions instead of suppressing them and turning to their smartphones, problematic smartphone use may decrease. Additionally, pet keeping might be considered as an effective way of emotion regulation and may decrease impulsive behaviours by increasing both the perceived support and appeasing the need to love and to be loved. Further and in-depth studies are needed to investigate the relationship between pet keeping and problematic smartphone use.

It may be beneficial to include technology-based risks and precaution packages in curriculum, such as rapidly developing technology. Students carry their smartphone with them all day long and benefit from them in every aspect of life; however, this situation also creates an environment for the problematic smartphone use. The results of this study indicate that the lack of self-control and emotion regulation difficulties increase the risk of problematic smartphone use among university students, and imply including self-control and emotion regulation-based exercises in curricula, which might be beneficial to cope with such problems. These exercises may improve emotion regulation and self-control skills on one hand and may have a protective effect against the problematic Smartphone use on the other hand.

Limitations

- The most prominent limitation of the study is that all three scales (PSPU-BSCS-EMD) used in the study are self-report scales and the measurement tools were applied in the classroom. Participants may have tended to present themselves differently than they are.

- In the sample of the study, the distributions of male and female samples were not similar. 75.30% of the participants were female and 24.70% were male. It may be considered that the presence of more female participants in the study was a limitation.
- While 67 of the participants (22.70%) stated that they lived with their families, 228 of them (77.30%) reported that they lived separate from their families. It is deemed that the relatively equal distributions of the participants living with their families and the participants living separate from their families might yield better results.

Suggestions

The meaningful relationships between problematic smartphone use and self-control and emotion regulation difficulty suggest that related notions can be used to prevent this problem. Two sets of exercises for reducing the emotion regulations difficulties and increasing self-control skills are given below. Including such activities into the training programs might mean taking early precautions for a problem that will be more prominent in the future.

Example Self-control Exercises in Learning

Self-control exercise suggestions were developed based on the definitions of Baumeister and Vohs (2007).

1. How long do I use my smartphone? In order to determine the current amount of time for smartphone use which is the first stage of self- regulation, we note how long we have used our smartphone during the last week in detail.

2. How long do I aim to use my smartphone? As the second stage of self-regulation, we note how long we aim to use our smartphone in detail. The joint table of these two exercises are given in the Table 3.

Table 3.
Table for Monitoring and Standards.

	How long do I use?	How long do I aim to use?
Instagram		
Whatsapp		
Twitter		
Facebook		
Net surfing		
Youtube		
e-mails		
Games		
Other		

3.Labelling: Individuals with poor self-regulation skills cannot resist the desire for using smartphone. Individuals with poor self-regulation skills are impulsive and look for easy and fast satisfaction and these tendencies play an important role in this situation. Being able to self-control at the moments of boredom or desire will theoretically reduce the likelihood of addictive behaviour to occur and continue (Grasman, Grasman & van der Maas, 2016). Little labels with stopper words on them could be prepared and stuck on the phone. These little notes may give the user some time before using the smartphone and during this time self-regulating skills will step in. For example;

- I can spare more time for my friend / family by using my smartphone less.
- If I use my Smartphone too often, it will prevent me from doing my other works.
- If I don’t stop now, I will not be able to sleep all night once again.

Example Emotion Regulation Exercises in Learning

These emotion regulation exercises were developed based on the definitions of Baumeister and Vohs (2007) and Atalay's conscious awareness exercises (2018).

1.Worst Scenario Technique: "What is the worst thing that might happen in this situation?" The emotion regulation problems are resulted from ignoring situations caused by certain life events, not being aware of that emotion or not sharing it with others. Therefore, recognizing the worst-case scenario of using smartphone less

will allow the person to recognize the possible emotions in case of lessening the smartphone use and enable the person to take precautions against them. For this purpose, the following questions could be answered:

- What kind of negative results may occur if we reduce the 5 hours we spend on the smartphone to 3 hours?
- What kind of "negative" emotions I may experience by reducing the amount of time I spend with Smartphone?
- What can I do to avoid being harmed by this feeling?
- Did reducing Smartphone cause the consequences I feel frightened?

2. Exercise for Recognizing Emotional Traps: When we encounter situations or emotions that disturb us, our first internal reaction is to avoid or ignore them. The smartphone in our pocket and the applications they have make it easy to avoid such situations and emotions. However, the right thing to do in such cases, is not to avoid or ignore, but to accept and to find a solution. In this exercise, whenever an involuntary and unnecessary urge to reach out for smartphone is felt during the day, it is noticed and marked on a piece of paper and tried to be named with the name of a season at the end of the day.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Öğretim programlarındaki değişim, teknoloji, global alanın farkındalığı, yabancı dil becerileri ve iletişim gibi uluslararası arenada rekabet etmeyi sağlayacak yönde gerçekleşmektedir (Law, 2004). Fakat, öğrencilerin kazandığı becerilerin günümüzde tamamının tercih edilir konular olmadığı bir gerçektir. Cep telefonu kullanımının gittikçe yaygınlaşmasıyla ortaya yeni sorunlar çıkmış ve resmi program dışında bir örtük program etkisi okullarda gözlenmeye başlamıştır. Sorunlu akıllı telefon kullanımına Amerika'da her 5 öğrenciden birinde rastlandığını ve bu sorunlu kullanımın düşük ders notları ve yüksek madde kullanımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Grant, Lust & Chamberlain, 2019). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin %84'ünde ders sırasında akıllı telefonların açık tutulduğu bildirilmiştir (Günal & Pekçetin, 2018). Teknolojiye yakın olmakla akıllı telefon gibi teknoloji ürünlerinin zararlarından korunmayı bir arada gerçekleştirmek önemlidir. Öğrencilerin sorunlu akıllı telefon kullanımından uzak durmaları için, teknoloji konulu derslerin öğretmenlerine de görevler düşebilir. Bu görev hem uyarma hem önleme hem de koruyucu bilgiler dahilinde gerçekleştirilebilir. Türkiye'de gerçekleştirilen bir çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinden bilişim alanına ilişkin gelişmeleri takip etme, günlük yaşamında kullanma ve bunları öğrencilerine aktarabilmeleri beklenirken (Çiftçi, Çengel & Özkaya, 2018), öte yandan ilgili alanın öğretmenlerinden teknolojinin muhtemel zararları konusunda da öğrencileri bilgilendirmeleri ya da daha iyi korunmaya hazırlamaları beklenebilir.

Akıllı Telefonların Sorunlu Kullanımı

"Sorunlu akıllı telefon kullanımı" akıllı telefonların sosyal işlevselliği azaltacak kadar yoğun ve sık kontrol edilerek kullanılmasıdır. Günde ortalama 70 kez cep telefonumuzun ekranına bakıyor, telefonlarımızla uyuyor ve uyandıktan sonra ilk olarak akıllı telefonlarımıza bakıyoruz (Deloittte, 2016). Türkiye'de gençler gün içerisinde telefonlarını 45-50 yaş grubu bireylere göre iki kat daha fazla kullanıyor. Genç nüfus oranının yüksek olması Türkiye'nin akıllı telefon bağımlılığının yüksek olduğu yerlerden biri olmasına zemin hazırlıyor (Deloittte, 2016). Bu durum eğitim sistemi ve öğrenme süreçleri için de risk teşkil edebilir. Hem uyku süresini ve kalitesini kısaltması hem öğrenilmesi gereken materyale konsantrasyonu zorlaştıracağı ön görülebilir.

Alanyazın gözden geçirildiğinde bu yoğun kullanımın farklı adlandırıldığı görülmüş olup bu çalışmada “sorunlu akıllı telefon kullanımı” kavramı kullanılmıştır. Akıllı telefonların her yaş grubunda kullanıcı kitlesine sahip olduğu düşünüldüğünde bu cihazların normalin üzerinde olacak şekilde kullanımı sorunlu kullanımı oluşturarak ciddi bir sorun teşkil etmekte, fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Park & Lee, 2012). Dolayısıyla verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere, akıllı telefonların sorunlu kullanımı hem Dünya'da hem de Türkiye’ de eğitim sistemi açısından önemli bir problem olarak belirmektedir. Çünkü akıllı telefonlar hem derslerde öğrencilerin çoğunlukla yanında ve açık dururken, hem de birçok cezbedici uygulama ile konsantrasyon bozucu rol oynayabilir.

Öz kontrol

Sorunlu akıllı telefon kullanımını azaltacağı öngörülebilecek faktörlerden bir tanesi kişilerin öz kontrol becerilerinin arttırılmasıdır. Otomatik, anlık tepkiler yerine planlı, seçilmiş ve amaçlı eylemlerle hareket edildiği durumlar öz kontrolün gerçekleştiği durumlardır (Murtagh & Todd, 2004). Öz kontrol uzun vadeli amaçlara ulaşmak için kısa süreli rahatsızlık hissini tolere etme becerisi olarak ele almıştır. Kişi bir uyarıcı karşısında; otomatik tepkiyi baskılayabilir, kendisini tutabilir, alternatifler arasından yeni bir tepkiyi seçerek beklenen tipik tepkiden daha farklı şekilde tepki verebilir. Gün boyu sık sık oluşan ve bize çok zaman kaybettiren akıllı telefonumuza göz atma arzusunu da öz kontrol yöntemlerini kullanarak erteleyebiliriz (Baumeister, Heatharton, 2004).

Çekici şeyin cazibesine dayanmak, hazzı ertelemek ve faydalı olanı beklemek, sistemde stresli bir duruma yol açar. Öz kontrol ertelenen isteğin/hazzın neden olduğu stresi de düzenlemeyi gerektirir. Bunu sağlamak için öz denetim kaynaklarını arttırmak ve doğru kullanmak öğrenilmelidir. Akıllı telefonlar; oyunlar, nette sörf, sosyal medya platformlarına ulaşım, mesajlar ve diğer birçok uygulama ile tükenmeyen bir haz ortamı vaat etmektedir. Öz kontrol becerisi düşük kişilerin telefonlarını sık sık kontrol etmeleri bu haz nesnelerine ulaşmak içindir.

Sorunlu akıllı telefon kullanımı, akıllı telefon ile oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı gibi kavramların öz kontrol başarısızlığı ile ilgili olduğu düşünülebilir (Baumeister & Heatharton, 1996). Sorunlu akıllı telefon kullanımı, kişinin öz denetimde zorlanabileceği alanlardan birisidir. Çünkü cep telefonlarından uzak durma şansı düşük olmakla beraber, onu gün boyu cebimizde taşıma zorunluluğu sıkça olabilir.

Öz kontrol, bireyin içsel tepkilerini değiştirebilme ve bastırma, ayrıca istenmeyen davranışsal yönelimleri önleme ve uygunsuz şekilde davranmaya engel olma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Tangney et al., 2004). Sorunlu akıllı telefon kullanımı ise birtakım istenmeyen davranışlarla tanımlanır. Sık sık telefonu kontrol etmek, uzun süre online oyun oynamak, sosyal medyada geçirilen fazla zaman gibi şikâyet edilen davranışların azaltılmasında öz kontrol etkili olabilir. Sık sık telefonu kontrol etmek gibi otomatik hal almış olumsuz davranışların üzerinde kontrol sağlama becerisi, yani öz kontrol becerisi insanlarda vardır ve bunun ortaya çıkarılması gerekir. Öz kontrol becerisi olan insanlar hayatlarını daha iyi yönetmek adına davranışlarını ayarlayabilir (Baumeister & Heatherton, 1996).

Öz kontrol ve Sorunlu Akıllı Telefon kullanımı

Öz kontrol becerisinin düşük olmasının bağımlılığı oluşturucu bir risk faktörü olduğu göz önüne alındığında bireyin, öz kontrol becerisini arttırdığı takdirde akıllı telefonun sorunlu kullanımını engelleyebileceği düşünülebilir. Lee (2016) akıllı telefon bağımlılığı ve öz kontrol arasındaki negatif ilişkiyi göstermiştir. Lee'nin yaptığı çalışmaya göre öz kontrol becerileri arttıkça, akıllı telefon bağımlılığı riski azalmaktadır.

Öz kontrol ve sorunlu akıllı telefon kullanım ilişkisini inceleyen çalışmalara öz kontrolün sorunlu akıllı telefon kullanımını ve internet bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada öz kontrol yetersizliğinin sorunlu akıllı telefon kullanımı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Van Deursen et al., 2015). Sorunlu akıllı telefon kullanımı ile öz kontrol ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada yine öz kontrolün akıllı telefonun aşırı kullanımının önemli bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur (Khang et al., 2013). Beş yüz elli üç ergenle yapılan bir çalışmada sosyal medya kullanım bozukluğu ile öz kontrol arasındaki ilişkiler araştırılmıştır (Savcı, Ercengiz & Aysan, 2017). Çalışmanın sonucunda sosyal medya bozukluğu ile öz kontrolün alt boyutlarından dürtüselliğin pozitif yönde, öz disiplinin ise negatif yönde ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Kim ve diğerleri (2009) benzer bir kavram olan çevrimiçi oyun bağımlılığının düşük düzeyli öz kontrol ile yordanabildiğini göstermiştir. Türkiye'de üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada düşük öz kontrol becerisi; internet bağımlılığı, yalnızlık ve depresyon ile ilişkili bulunmuştur (Özdemir, Kuzucu & Ak, 2014). Yalnızlık ve depresyonun internet bağımlılığı üzerindeki etkisi ise, düşük öz kontrol aracılığıyla gerçekleşmiştir.

Duygu Düzenleme

Vohs ve Baumeister'in (2011) kavramsal çerçevesinde, öz kontrolün özellikle duygularla ilgili kısmına duygunun öz kontrolü ya da kısaca duygu düzenleme denilmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü, kişilerin duygularının farkına varamaması, duygularını anlamlandıramaması, duygularını kabullenememesi, olumsuz duygular ile karşılaştığında hedef odaklı davranışlarını gerçekleştirmede zorluk yaşamasıdır (Gratz & Roemer, 2004). Duygu düzenleme, istenmeyen duygusal durumdan, daha istenir bir duygusal duruma geçme girişimi olarak tanımlanmıştır (Gross, 2002).

Öz kontrol kişilerin davranışlarını amaç ve standartlarına göre düzenlemesi (Baumeister & Vohs, 2003), ya da davranış, düşünce, duygu ve dürtülerin düzenlenmesi olarak tanımlanır (Baumeister, Heatherton & Tice, 2006). Vohs ve Baumeister (2011) oluşturdukları teorik çerçevede duygu düzenleme ve öz kontrolü, öz kontrolün alt başlıkları olarak ele almışlardır. Öz kontrol ve duygu düzenleme kişinin dış koşullara ve sosyal gerekliliklere uymasını sağlayan davranışlar ve karakteristiklerdir. Bütün bu kavramlar otomatik tepki yerine kontrollü bir tepki vermeyi ifade eder. Bu açıdan, bazı çalışmalarda duygu düzenlemenin de bir öz kontrol yöntemi olduğu varsayılmıştır (Gross, 2007). Bu çalışmada sorunlu akıllı telefon kulllanımının davranışsal bileşenlerinin azaltılmasında öz kontrol, duygusal bölümünün düzenlenmesi için ise duygu düzenleme tekniklerinin önerilmesi bu nedenledir.

Duygu Düzenleme ve Sorunlu Akıllı Telefon Kullanımı

Duygu odaklı baş etme olumsuz duyguların etkisini azaltmak için zaman zaman işlevsel bir rol üstlense de sorunlu durumlarla sıklıkla duygu odaklı baş etme yöntemini kullanan bireylerin uzun dönemde daha az başarılı oldukları görülmektedir (Hess & Richards, 1999). Sorunlu akıllı telefon kullanımının tanı kriterlerinden birisi de

telefon aracılığıyla, kişinin stresli durumu düşünmesini engelleyerek rahatlık duygusunu hissetmesidir. Kişinin stresli durumdan uzaklaşmak için akıllı telefonunu kullanması bir çeşit duygu odaklı baş etme yöntemidir (Şakiroğlu & Akyol, 2018).

Duygu düzenleme güçlüğü sorunlu akıllı telefon kullanımı ile yakından ilişkilidir. Hoffner ve Lee (2015) insanların olumsuz duygularını bastırmak için teknolojik aletlere yöneldiklerini bulgulamışlardır. Hormes, Kearns ve Timko (2014) Facebook bağımlılığı olan bireylerin duygusal tepkilerin kabul edilmemesi, duygu düzenleme stratejilerine kısıtlı erişim, zayıf dürtü kontrolü gibi duygu düzenleme güçlükleri yaşadıklarını; internet bağımlılığı olan bireylerin ise sağlıklı bireylere göre daha yüksek duygu düzenleme zorlukları yaşadıklarını göstermiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ise, Yıldız (2017) disfonksiyonel duygu düzenleme stratejilerinin internet bağımlılığında varyansın %38'ini, akıllı telefon bağımlılığı için ise %19'unu açıkladığını ve yordayıcı rol üstlendiğini; Ercengiz ve Şar (2017) ergenlerde duygu düzenlemenin internet bağımlılığı varyansının %34'ünü açıkladığını göstermiştir. Alanyazın sorunlu teknoloji kullanımı ile duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Evcil hayvan beslemek bu çalışmada akıllı telefon kullanmaya nazaran daha işlevsel bir duygu durum düzenleme yolu olarak ele alınmıştır. Evcil hayvan sahibi olmanın, çocukların empati kurma yeteneği ile duygusal gelişimine olumlu katkılar yaptığı rapor edilmiştir (Salgırlı et al., 2012). Aynı derleme çalışmasında hayvan sahibi olan çocukların bağışıklık sistemlerinin daha gelişmiş ve okula devamlarının yaşıtlarına oranla daha fazla olduğu bildirilirken hayvan sahibi olmanın stresi azalttığı, kan basıncı, trigliserid ve kolesterol seviyelerini de düşürdüğü aktarılmıştır. Literatürde evcil hayvan beslemekle sorunlu akıllı telefon kullanımı ilişkisini gösteren bir çalışmaya rastlanmamakla beraber bu anlamda çalışma değer kazanmaktadır.

Araştırma Hipotezleri

Bu çalışma, öz kontrol becerisi, duygu düzenleme güçlüğü ve evde evcil hayvan beslemenin sorunlu akıllı telefon kullanımı ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öngörüler doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şunlardır:

1. Öz kontrolün sorunlu akıllı telefon kullanımını doğrudan ve negatif yönde yordayacağı beklenmektedir.
2. Öz kontrol ve duygu düzenleme güçlüğünün birbirleriyle negatif korelasyon göstermesi beklenmektedir.
3. Duygu düzenleme güçlüğünün sorunlu akıllı telefon kullanımını doğrudan ve negatif yönde yordayacağı beklenmektedir.
4. Evcil hayvan beslemenin problemli akıllı telefon kullanımını doğrudan ve negatif yönde yordayacağı beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma çok faktörlü deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır ve veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma deseni demografik değişkenler, evcil hayvan beslemek, öz kontrol ve duygu düzenleme güçlüklerinin sorunlu akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisini ölçmek üzere stepwise regresyon analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem değişkenlerin iki basamak halinde (demografikler/Özkontrol ve duygu düzenleme) sırasıyla denkleme sokulmasını gerektirmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Örneklem

Araştırma örneklemi Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nden 222 kadın 73 erkek olmak üzere 295 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 67'si (%22.70) ailesiyle beraber yaşadığını bildirirken, 228'i (%77.30) ailesinden ayrı yaşadığını bildirmiştir. Örnekleme metodu olarak ulaşılabilir ve basit rastlantısal örneklem seçilmiştir. Söz konusu üniversitenin çeşitli derslerinin başlangıcında dersin hocasının da katılımıyla çalışma verisi toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu bölümde katılımcının evcil hayvan sahibi olup olmadığına dair de bir soru bulunmaktadır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ): Bu ölçek bireylerin duygu düzenlemede yaşadıkları güçlükleri saptamak amacıyla Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiş, Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Maddeler hemen hemen hiç'ten hemen hemen her zaman'a doğru sıralanan beş dereceli bir öz değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedir. Ölçek altı alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; duygusal tepkiyi kabul etmede güçlük (kabul), duygusal farkındalığın olmaması (farkındalık), amaç odaklı davranışa geçmede zorluk (amaç), duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim (strateji), duygusal tepkinin anlaşılamaması (açıklık) ve dürtülerin kontrolünde güçlük (dürtü). Her bir alt ölçekten ya da ölçeğin tümünden alınan yüksek puanlar duygu düzenleme güçlüğünün varlığını göstermektedir. Ölçeğin özgün formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93, test tekrar test güvenirliği .88 bulunmuştur. Ölçek maddelerinin toplam korelasyonu ise .30'un üzerindedir (Gratz & Roemer, 2004). Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı .94, alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı ise .75 ile .90 arasında değişmektedir. Test- tekrar test güvenirliği .83, iki yarım test güvenirliği ise .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunda bulunan aynı alt boyutlar elde edilmiştir (Rugancı & Gençöz, 2008). Ölçekte 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34 maddeleri tersten kodlanmaktadır. Bu çalışmada toplam puanı kullanılan ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .92 bulunmuştur.

Kısa öz-kontrol ölçeği (KÖKÖ): Öz- kontrolü içeren durumları belirlemek amacıyla oluşturulmuş ölçek, Tangney ve diğerleri (2004) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin kısa formu 13 maddeden oluşmakta olup 1-5 arası derecelendirilen likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu (2012) tarafından yapılmıştır. KÖKÖ'nün Türkçeye uyarlamasında orijinal ölçekteki bazı maddeler çıkarılmış ve 4'ü öz-disiplin, 5'i dürtüsellik alt boyutunda yer alan 9 maddelik bir form elde edilmiştir. Ölçekten alınan puanların artması, yüksek öz- kontrole işaret etmektedir. Ölçek, öz-disiplin ve dürtüsellik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. KÖKÖ'nün Türkçe versiyonunun güvenirliği, ölçeğin bütünü için .83, öz-disiplin için .81 ve dürtüsellik için .87 olarak bulunmuştur (Nebioğlu et al., 2012). Bu çalışmada toplam puanı kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği: Bireylerin sorunlu akıllı telefon kullanımlarını ölçmek amacıyla Kwon, Kim, Cho ve Yang (2013) tarafından geliştirilmiş ölçek, 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1-6 arasında değerlendirilen likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Demirci, Orhan, Demirdaş, Akpınar ve Sert (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir ve ölçekte tek bir toplam puan verilebilmektedir. Ölçekten en düşük 33, en yüksek 198 puan alınmaktadır ve yüksek puanlar riskli kullanım olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe adaptasyonunda 7 faktöre sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur (Demirci et al., 2014). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur. Çalışmada bu ölçekten gelen puanlar yükseldikçe sorunlu akıllı telefon kullanımı da artıyor olarak kabul edilmiş ve işlem görmüştür.

İşlem

Sıra etkisinin kontrol edilebilmesi amacıyla (Kişisel Bilgi Formu her uygulamanın başında olmak üzere) ölçekler katılımcılara farklı sıralarda verilmiştir. Katılımcıların ölçekleri doldurma sürelerinin 15-30 dakika arasında değiştiği gözlenmiştir.

Veri Analizi

Veriler, normallik ve doğrusallık bakımından teste tabi tutulmuş, uç değerlere bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda verilerin normal dağıldığına karar verilmiş ve uç değerler çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler için frekans analizi, değişkenler arası ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Ölçekler Arası Korelasyonlar

Araştırmanın temel hipotezi öz kontrol ve duygu düzenleme güçlüğü ile sorunlu akıllı telefon kullanımı arasındaki ilişkiler üzerine kurulmuştur. Sorunlu akıllı telefon kullanımı ile öz kontrolün negatif, duygu düzenleme güçlüğünün ise pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Değişkenlerin korelasyon, ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Tüm değişkenler için ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$, $p<.01$). Öz kontrol ile sorunlu akıllı telefon kullanımı arasında $r=-.46$ olmak üzere negatif yönde anlamlı ilişki görülmektedir ($p<.01$). Duygu düzenleme güçlüğü ile sorunlu akıllı telefon kullanımı arasında ise $r=.41$ olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişki

görülmektedir (p <.01). Öz kontrol ile duygu düzenleme güçlüğü arasında da r =-.33 olmak üzere negatif yönde anlamlı ilişkiler görülmektedir (p <.05).

Tablo 1.
Katılımcıların Sorunlu Akıllı Telefon Kullanımı (SATK), Kısa Öz Kontrol Ölçeği (KÖKÖ), ve Duygu Düzenleme Güçlüğü (DDG) ölçeklerinin Puanlarının Korelasyon, Ortalama Standart Sapmalarının Özeti.

Ölçüm	SATK	KÖKÖ	DDG	X̄	SS
1.SATK	---			84.45	26.32
2.KÖKÖ	-.46**	---		41.18	7.39
3.DDG	.41**	-.33**	---	95.14	16.27

*p<.05, **p<.01
Not: SATK= Sorunlu Akıllı Telefon Kullanımı; KÖKO= Kısa Öz-Kontrol Ölçeği; DDG=Duygu Düzenleme Güçlüğü

Regresyon Analizi: Sorunlu Akıllı Telefon Kullanımının Yordayıcıları

Sorunlu akıllı telefon kullanımının bazı yordayıcılarını tespit etmek amacıyla stepwise yöntemli regresyon analizi uygulanmıştır. Analizin ilk basamağında okul not ortalaması, cinsiyet, sınıf ve evcil hayvan beslenip beslenmediği değişkenleri ikinci basamakta ise öz kontrol ve duygu düzenleme güçlüğü faktörleri stepwise yöntemle denkleme dahil edilmiştir. Analizin bağımlı değişkeni sorunlu akıllı telefon kullanımıdır. Stepwise regresyonun ilk basamağında bağımlı değişken üzerinde anlamlı ilişkisi olmayan bağımsız değişkenler ikinci basamağa alınmazken, ilk basamaktan ikinci basamağa geçen tek faktör evcil hayvan beslemek olmuştur. Cinsiyet, sınıf ve okul not ortalamasının sorunlu akıllı telefon kullanımı ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Tablo 2 ikinci basamaktaki regresyon sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2.
Sorunlu Akıllı Telefon Kulanımını Etkileyen Değişkenlerin Regresyon Değerleri.

Değişkenler	Blok	R^2	R^2 Change	F Change	Sig. F cha.	B	Sign. T
	1	.03	.03**	10.15	.00		
	2	.30	.27***	29.99	.00		
Evcil Hayvan						-.14*	.01
ÖzKontrol						-.35	.00
Duygu Düz						.29	.00

* p<.05; ** p<.01; *** p<.00

Her iki blok denkleme girdikten sonra da R sıfırdan anlamlı olarak farklıdır. İkinci aşamanın sonunda öz kontrol, duygu düzenleme güçlüğü ve evcil hayvan beslemek bir arada eşitliğe sokulduğunda R=.30, F(6, 289)=29.99, p<.01.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde üç yordayıcının hep birlikte sorunlu akıllı telefon kullanımı varyansının %26.70'ini açıkladığı görülmektedir. Değişkenler tek tek gözden geçirildiğinde öz kontrol (p<.00) ve evcil hayvan beslemek (p<.00) anlamlı ve negatif, duygu düzenleme güçlüğü (p<.00) ise anlamlı ve pozitif bir şekilde sorunlu akıllı telefon kullanımını yordamaktadır. Bu sonuçlar bir arada düşünüldüğünde çalışmanın tüm hipotezleri desteklenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sorunlu akıllı telefon kullanımı hızla artan akıllı telefon kullanımı ile ciddi bir soruna dönmüştür. Okullar ele alındığında ise, sınıf ilerledikçe akıllı telefonla okula gelme sıklığı artmakta ve bu sayı ülkemizde üniversite yıllarında derste telefonun açık olarak bulundurulması anlamında %84'e ulaşmaktadır (Günal & Pekçetin, 2018). Bu durum ise, bir bakıma örtük program etkisiyle, eğitim programlarında öğrencilerden beklenen kazanımlara ulaşılma durumunu etkileyebilmektedir. Bu çalışma, öğrenme ortamında bu tür zorlukları olan öğrencilere ve okullarda daha verimli olabilmeleri için eğitimcilere pratik çözümler sunmaya çalışmaktadır.

Bu araştırma, sorunlu akıllı telefon kullanımı üzerinde bazı değişkenlerin etkilerini görmek ve uygulayıcılara önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, hipotezlere uygun şekilde duygu düzenleme güçlüğünün sorunlu akıllı telefon kullanımını arttırırken, öz kontrol becerileri ve evcil hayvan beslemenin ise düşürdüğü bulunmuştur.

Telefondan uzak durmayı, onu kontrol etme dürtüsünün sürekli engellenmeye çalışıldığı bir kural gibi koymak zihni sürekli meşgul edeceği için kişinin bilişsel kaynaklarını tüketeceği düşünülebilir. Sürekli onu düşünmekle, "sürekli onu düşünmemen gerektiğini düşünmek" birbirine yakın sonuçlar doğurur. Bunun yerine akıllı telefondan uzak durmak ile ilgili birtakım "davranışsal alışkanlıklar" geliştirmek okulda akıllı telefonların öğrencilerin dikkatini dağıtma riski ile daha etkili bir baş etme yolu olabilir.

Çalışma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinde öz-kontrol ile problemli akıllı telefon kullanımı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, davranışlarının denetimini yapabilen, dürtüsel davranışlardan kendini alıkoyabilen ve kendilik kontrolünde başarılı olan öğrencilerin akıllı telefonlarını daha az riskli olarak kullandıkları anlamına gelebilir.

Öz kontrol tükenebilen bir kaynaktan beslenir. Öz kontrolü belli bir alanda bolca tüketmek diğer alanlarda öz kontrol noksanlığına yol açabilir (Baumeister et al., 2007). Örneğin pek çok öğrenci öz kontrol kaynağından tükettiği bilinen sınava hazırlık sürecinde diğer zamanlara nazaran daha sağlıksız beslenme, daha az egzersiz yapma, daha az uyuma ve sosyal destek kaynaklarına daha az zaman ayırma gibi davranışlarda bulunabilir (Oaten & Cheng, 2005). Bu tür sorunlu davranışlar nedeniyle öz kontrol kaynaklarının hızla tükenmesi sınav sürecini daha stresli hale getirir. Buna karşılık amaçlara verilen önem, motivasyon, sağlıklı beslenme, sosyal destek ve sabır gibi kavramlar öz kontrol bataryasının şarj edilmesini kolaylaştırabilir (Barber, Munz, Bagsby & Powell, 2010). Bu nedenle öz kontrol becerilerini şarj etmeyi hedefleyen egzersizler sorunlu akıllı telefon kullanımını azaltmak için işe yarayabilir. Bu egzersizlere örnekler öneriler kısmında verilecektir.

Çalışmanın önemli bir bulgusuna göre duygu düzenleme güçlüğü arttıkça sorunlu akıllı telefon kullanımı da artmaktadır. Duygu düzenleme güçlüğünün varlığında bireylerin işlevselliklerinde bozulmalar yaşanabilir ve bireyler davranışsal bağımlılıklar geliştirebilirler. Sorunlu akıllı telefon kullanımı da bu bağımlılık türlerinden birisidir. Sosyal etkileşimde problem yaşayan ve duygu düzenleme güçlüğü yaşayan bireyler duygu durumlarını düzenlemek amacıyla sık sık telefonlarını kontrol etmektedirler. Bu durum kişinin akıllı telefon kullanımında öz kontrolünü kaybetmesine, sürekli telefonunu kullanma isteği duymasına neden olmaktadır. Bireylere, olumsuz duygular yaşadıklarında bu duyguyu bastırmak ve telefonu kontrol etmek yerine duygularını kabul etmelerini sağlayacak duygu düzenleme egzersizleri öğretildiğinde sorunlu akıllı telefon kullanımları da azalabilir. Buna ek olarak evcil hayvan beslemenin etkili bir duygu düzenleme becerisi olabileceği hem algılanan duygusal destekteki artış hem de sevme sevilme ihtiyacının giderilmesi açısından dürtüsel davranışları azaltabileceği ön görülebilir. Evcil hayvan beslemekle sorunlu akıllı telefon kullanımı arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyecek çalışmalar gerekmektedir.

Hızla gelişen teknoloji gibi teknoloji temelli riskler ve önlem paketlerinin de eğitim programlarında yer alması faydalı olabilir. Öğrencilerin gün boyu yanında taşıdığı ve hayatın her alanında faydalandığı akıllı telefonlar da sorunlu kullanım gibi bir risk teşkil etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları eksik öz kontrol ve duygu düzenleme güçlüklerinin üniversite öğrencilerinde sorunlu akıllı telefon kullanım riskini arttırdığını verirken, dolaylı olarak eğitim programlarına öz kontrol ve duygu düzenleme temelli egzersizlerin koyulmasının da faydalı olabileceğine işaret etmektedir. Bu egzersizler duygu düzenleme ve öz kontrol becerilerini arttırırken bir yandan da sorunlu akıllı telefon kullanımına karşı koruyucu bir etki yaratabilir.

Sınırlılıklar

- Çalışmada göze çarpan en belirgin sınırlılık çalışmada kullanılan üç ölçeğin de (ATBÖ-KÖKÖ-DDGÖ) özbildirim ölçeği olması ve ölçüm araçlarının sınıf ortamında uygulanmış olmasıdır. Katılımcılar kendilerini olduklarından daha farklı gösterme eğilimine girmiş olabilirler.
- Çalışmanın örnekleminde kadın ve erkek dağılımı benzer oranlarda değildir. Katılımcıların %75.30'u kadın, %24.70'i erkektir. Çalışmada kadın katılımcıların daha fazla olmasının bir kısıtlılık olduğu düşünülebilir.
- Çalışmada yer alan katılımcıların 67'si (%22.70) ailesiyle beraber yaşadığını bildirirken, 228'i (%77.30) ailesinden ayrı yaşadığını bildirmiştir. Çalışmanın amacı açısından bireylerin ailesiyle ve ailesinden ayrı yaşıyor olmasının dağılımının benzer oranlarda olması daha sağlıklı sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Öneriler

Sorunlu akıllı telefon kullanımının öz kontrol ve duygu düzenleme güçlüğü ile anlamlı ilişkisi bu soruna önlem almak için ilgili kavramların kullanılabileceğini düşündürmektedir. Duygu düzenleme güçlüğünün azaltılması ve öz kontrol becerilerinin arttırılması ile ilgili ikişer örnek egzersiz aşağıda verilmiştir. Eğitim

programlarına bu tür etkinlikler koyulması ileride etkisi artacak bir sorun için erken dönem önlem almak anlamına gelebilir.

Öğrenmede Öz Kontrol Egzersizi Önerileri

Öz kontrol egzersizleri Baumeister ve Vohs'un (2007) tanımları üzerinden geliştirilmiştir.

1. Telefonu Ne Kadar Kullanıyorum? Öz düzenlemenin birinci aşaması olan halihazırdaki kullanım miktarını belirlemek için telefonumuzu son bir hafta ne kadar kullandığımızı ayrıntılı not ediyoruz.

2. Telefonu Ne Kadar Kullanmayı Amaçlıyorum? Öz düzenlemenin ikinci aşaması olan standartları belirlemek için telefonumuzu sıradan bir haftada ne kadar kullanmayı amaçladığımızı ayrıntılı not ediyoruz. Bu iki egzersizin ortak tablosu Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.
İzleme ve Standartlar Tablosu.

	Ne Kadar Kullanıyorum	Ne Kadar Kullanmayı Amaçlıyorum
Instagram		
Whatsapp		
Twitter		
Facebook		
Nette sörf		
Youtube		
Mailler		
Oyunlar		
Diğer		

3. Etiket yapma: Zayıf öz düzenlemesi olan kimseler kullanma isteğine karşı koyamamaktadırlar. Bu durumda öz düzenleme düzeyi zayıf olan bireylerin dürtüsel olmasının ve hızlı doyum aramasının payı vardır. Can sıkıntısı ya da isteme anında öz kontrol sağlanması ise teorik olarak bağımlılık davranışının gerçekleşme ve devam etme ihtimalini azaltacaktır (Grasman, Grasman & van der Maas, 2016). Küçük küçük durdurucu sözler içeren etiketler yaparak telefona yapıştırılabilir. Bu küçük etiketlerde çeşitli notlar yazarak danışanın elinin telefona gitmesinden önce zaman kazanılabilir. Bu zaman içerisinde öz düzenleme becerileri devreye girecektir. Örneğin;

- Telefonu az kullanarak arkadaşlarıma/aileme daha çok zaman ayırabilirim
- Telefonu sık kullanmam, beni diğer işlerimden alıkoyar
- Şimdi bırakmazsam tüm gece yine uykusuz kalacağım

Öğrenmede Duygu Düzenleme Egzersizi Önerileri

Duygu düzenleme egzersizi önerileri Baumeister ve Vohs'un (2007) tanımları ile Atalay'ın (2018) bilinçli farkındalık egzersizleri üzerinden geliştirilmiştir.

1. En Kötü Senaryo Tekniği: "Bu durumda olabilecek en kötü şey ne?" Duygu Düzenleme sorunlarının kaynağı kişinin belli yaşam olaylarının neden olduğu durumları görmezden gelme, o duygunun farkına varmama ya da insanlarla paylaşmamakla ilişkilidir. Bu nedenle telefonu daha az kullanmanın neden oluşturacağı en kötü senaryoyu fark etmek, azaltma durumunda ortaya çıkacak muhtemel duygunun farkına varıp ona önlem almayı sağlayacaktır. Bunun için aşağıdaki sorular cevaplandırılabilir:

- Akıllı telefonda geçirdiğimiz 5 saati 3 saate indirmek nasıl olumsuz sonuçlar doğurabilir?
- Akıllı telefonu azaltmak bende hangi "olumsuz" duyguyu yaratabilir
- Bu duygunun bana zarar vermemesi için ne yapabilirim
- Akıllı telefonu azaltmak korktuğum sonuçları doğurdu mu?
- Akıllı telefonu azaltmanın neden olacağı olumsuz duygu gerçekleşti mi ve bana hala zarar veriyor mu?

2. Duygusal Tuzakları Fark Etme Egzersizi: Bizi rahatsız eden durumlar ya da duygularla karşılaştığımızda ilk içsel tepkimiz kaçınma ya da yok sayma davranışlarıdır. Cebimizdeki akıllı telefonlar ve içlerindeki uygulamalar bu kaçınma işini kolaylaştırmaktalar. Ama böyle durumlarda yapılması gereken kaçınma ya da yok sayma değil, kabul etme ve çözüm olmalı. Bu egzersizde gün boyu elimizin telefona her istemsiz ve gereksiz uzanışında içinde bulunduğumuz duyguyu fark edip bir kâğıda işaretleyip gün sonunda tüm bu duyguları bir mevsimle isimlendirmeye çalışılıyor.

References

Atalay, Z. (2018). *Mindfulness (bilinçli farkındalık): Şimdi ve burada*. İstanbul: Psikonet Yayıncılık.

Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Powell, E. D. (2010). Sleep consistency and sufficiency: Are both necessary for less psychological strain*? Stress and Health, 26*(3), 186- 193.

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, *7*(1), 1-15.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (2006). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*(1), 115-128.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 351-355.

Çiftçi, S., Çengel, M., & Özkaya, B. (2018). Information technology teachers' perceived roles and status. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *8*(1), 2018, 135-158.

Deloitte. (2016). *Global mobil kullanıcı anketi 2015: Türkiye yönetici özeti*. İstanbul: Deloitte LLP.

Demirci, K., Orhan, H., Demirdaş, A., Akpınar, A., & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, *24*(3), 226-234.

Ercengiz, M., & Şar, A. H. (2017). Ergenlerde internet bağımlılığının yordayıcı olarak duygu düzenlemedeki rolü. *Sakarya University Journal of Education, 7*, 183–183.

Estévez, A., Jáuregui, P., Sánchez-Marcos, I., López-González, H., & Griffiths, M. D. (2017). Attachment and emotion regulation in substance addictions and behavioral addictions. *Journal of Behavioral Addictions, 6*(4), 534–544.

Grant, J.E., Lust, K., & Chamberlain, S.R. (2019) Problematic smartphone use associated with greater alcohol consumption, mental health issues, poorer academic performance, and impulsivity. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 335-342.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *J. Psychopathol. Behav. Assess., 26,* 41–54.

Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation* (1th ed.). New York: The Guilford Press.

Günal, A., & Pekçetin, S. (2019). Üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile servikal bölge ve üst ekstremite ağrısı arasındaki ilişki. *STED / Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *28*(2), 114-119.

Hess, R. S., & Richards, M. L. (1999). Developmental and gender influences on coping: Implications for skills training. *Psychology in the Schools, 36,* 149-157.

Hoffner, C. A., & Lee, S. (2015). Mobile phone use, emotion regulation, and well-being. *Cyberpsychology Behavior Social Network*, *18*(7),411-416.

Hormes, J. M., Brianna K., & Timko, C. A. (2014). Craving facebook? Behavioral addiction to online social networking and its association with emotion regulation deficits. *Addiction, 109*(12), 2079-88.

Khang, H., Kim, J. K., & Kim, Y. (2013). Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones and video games. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2416-2424.

Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: The relationship between internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior*, *12*(4), 451–455.

Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PloS One*, *8*(12), 1-7.

Law, W. (2004). Translating globalization and democratization into local policy: Educational reform in Hong Kong and Taiwan. *International Review of Education*, *50*(5-6), 497-524.

Lee, H. (2016). A convergence study the effect of college students' parent-son/daughter communication on addiction to smartphones: Focused on the mediated effect of stress level, self-control and self-efficacy. *Journal of the Korea Convergence Society*, *7*(4), 163-172.

Murtagh A. M., &Todd, S. A. (2004). Self-regulation: A challenge to the strength model. *JASNH*, *3*(1), 19-51.

Oaten, M., & Cheng, K. (2005). Academic examination stress impairs self–control. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 254-279.

Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior, 34*, 284–290.

Park, N., & Lee, H. (2012). Social implications of smartphone use: Korean college students' smartphone use and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(9), 491-497.

Rugancı, R. N. (2008) *The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational world.* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Salgırlı, Y., Emre, B., Besgül, K., Öztürk H., & Sağmanlıgil, V. (2012). Köpek sahiplerinin köpeklerine yaklaşımlarının değerlendirilmesi üzerine bir pilot çalışma. *Ankara Üniv Vet Fak Derg*, *59*, 11-15.

Savcı, M., Ercengiz, M., & Aysan, F. (2017). Ergenlerde sosyal medya bozukluğu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Nöropsikiyatri Arşivi, 55*(3), 1-8.

Şakiroğlu, M., & Akyol, C. P. (2018). *Kapat! Çocukları sanal dünyada(n) koruma kılavuzu.* İstanbul: HayyKitap.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., &Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72*(2), 271-324.

Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, *45*, 411-420.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Yıldız, M. (2017). Emotion regulation strategies as predictors of internet addiction and smartphone addiction in adolescents. *Journal of Educational Sciences & Psychology. VII.* 66-78.