

+ + Editör: Prof. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN + + + + + +

Alanında Uluslararası Araştırmalar V

Eğitim Bilimleri

2023
AĞUSTOS



Editor:

Prof. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN

Eğitim Bilimleri

Alanında
Uluslararası Araştırmalar V

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR V

Editör: Prof. Dr. Feryal Beykal Orhun

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydođan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6552-02-9

1. Baskı, Ağustos 2023

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR V

Editör: Prof. Dr. Feryal Beykal Orhun

107 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-6552-02-9

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc. P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....V

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ EZGİSEL DİKTE
EĞİTİMİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ..... 7**

Yusuf ÖZGÜL, Gamze Elif TANINMIŞ

**GRUP YÖNETİMİ TEKNİĞİ’NİN (EN ZAYIF HALKA)
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ OLUMSUZ
DAVRANIŞLARINA ETKİSİ 29**

Dr. Yıldız YENEN AVCI

**ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN İDEAL VELİ KAVRAMINA
İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ..... 55**

Seyfettin ABDURREZZAK, Ümit DOĞAN

**PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINDA
DERSLERİ YÜRÜTEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÖĞRETİM YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 79**

Melis YEŞİLPINAR UYAR

ÖNSÖZ

Değerli Okuyucular;

Günümüzde dünyada her anlamda değişimler ve yenilikler meydana gelmekte olup, bunlara olanaklar dahilinde ayak uydurma çabalarımızı eğitim ve eğitim programlarımıza da yansımaktadır. Bütün dünyada eğitim sistemlerinin tekrar ele alınarak gözden geçirilmesi yani reformist yaklaşımlar kaçınılmaz bir gerçektir.

Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarını kapsayan bu kitap dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler genel olarak; Müzik Eğitimi, Temel Eğitim, Özel Eğitim ve Formasyon Eğitiminden meydana gelmektedir.

Bilimsel yayınlara ışık tutan ve alan yazımına kazandırdığı yüzlerce kitapla da prestij kazanan Eğitim Yayınları tarafından e kitap olarak yayınlanan bu eser; farklı alanlardaki çalışmalarını bir bütünlük içinde ele almasının yanı sıra ilgili disiplinlerde araştırma yapan lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri, akademisyen, araştırmacı ve de okurlara farklı perspektif kazandıracak olması açısından önem arz etmektedir.

Kitabın hazırlanmasında ve çıkarılmasında katkı sağlayan değerli bölüm yazarlarına ve hakemlere; kitabın okuyucularla buluşmasına destek veren basın ve yayın ekibine içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak kitabın alan yazımına katkı sağlamlasını temenni ederek, siz değerli okuyucuların sağlık, mutluluk, huzur, başarı ve eğitim dolu günler geçirmenizi dilerim.

Prof. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN

Editör

BİLGİSAYAR DESTEKLİ EZGİSEL DİKTE EĞİTİMİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ¹

Yusuf ÖZGÜL², Gamze Elif TANINMIŞ³

GİRİŞ

Bir müzisyen, dikte becerileri ile dinlediği bir ezgiyi zihninde ne oranda oluşturabildiğini sergiler (Buonviri, 2010). Arenson (1984), dinlenen bir notayı kâğıda geçirebilmenin, çalgı ile çalabilmenin ve yazılı bir notayı okuyabilmenin, bir müzisyenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi olduğunu belirtmiştir. Dikte becerileri ayrıca deşifre şarkı söyleme, çalgı performansı ve ezgi besteleme gibi birçok diğer müziksel beceriler ile de doğrudan ilişkilidir (Öztürk, 2012; Rogers, 2013). Dikte becerileri, tüm bu diğer beceriler ile ilişkili olması sebebi ile müzik eğitimcilerinin öncelikli hedeflerinden ve temel müzik eğitiminin yapıtaşlarından birisi olmuştur.

Dikte becerilerini geliştirmek üzere yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı istisnai durumlar haricinde (Buonviri, 2010) genellikle öğrencilerin daha önceden bilmedikleri ezgiler ile dikte çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Dikte çalışmaları aynı zamanda genellikle piyano sesleri yardımıyla

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ danışmanlığında Yusuf Özgül tarafından hazırlanan "Ezgisel dikte çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısına etkileri" isimli doktora tezinin nitel kısmından üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ozgyusuf@gmail.com

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, 0000-0001-8593-8425, gamzelifb@gmail.com

gerçekleştirilmektedir (Hedges, 1999). Çalışma sırasında kullanılan ezgilerin önceden bilinmemesi gerekliliği, öğretmenin her dikte çalışmasında yeni bir ezgi bulmasını veya bestelemesini gerektirmektedir. Önceden bilinmeyen ezgiler ile çalışmak aynı zamanda öğrencilerin dikte çalışmalarında başka bir kişiye veya elektronik bir alete ihtiyaç duymasına sebep olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin ezgileri kendileri çalarak veya kaydederek bireysel dikte çalışmaları yapabilmeleri mümkün olmamaktadır. Gelişen teknolojinin getirdiği imkanlar, müzik eğitimcilerinin bu sorunları aşarak öğrencilerin bireysel dikte çalışmaları yapabilmelerini sağlamak üzere çalışmalar yapmaya teşvik etmiştir. Carlsen, 1964 yılında kaset teknolojisinin günlük kullanım için yaygınlaşmasıyla birlikte bu teknolojinin bireysel dikte çalışmalarında değerlendirilmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, çalışmasında dikte ezgilerini kasetlere kaydetmiş ve bu ezgilerin yer aldığı bir kitap oluşturmuştur. Öğrenciler kaset çalar ile dinledikleri ezgileri dikte etmiş ve çalışma bitiminde yazdıkları bu ezgilerin doğruluğunu kitap üzerinden kontrol etmiştir. Carlsen (1964), çalışmasının sonucunda teknoloji destekli işleme çalışmalarının büyük bir potansiyele sahip olduğunu ve bu çalışmaların öğretmenlerin derslerinde farklı aktivitelere daha fazla vakit ayırabilmelerini sağladığını belirtmiştir. 1964 yılında yapılan bu çalışma, gelecekte yapılacak diğer teknoloji destekli ezgisel dikte eğitimi çalışmalarının öncüsü olarak kabul edilebilir.

Müzik eğitimi almak maliyetli bir süreçtir. Bina, eğitim materyalleri ve öğrenci özel harcamaları bu maliyetlere örnek olarak verilebilir. Müzik eğitimi kurumları bu maliyetler karşısında daha büyük sınıflar, daha az eğitimci-öğrenci etkileşimi ve daha düşük beceri hedefleri ile karşı karşıya kalmıştır (Allvin, 1971). Bahsedilen maliyet sorunlarının oluşturduğu baskı altında öğrencilerin gerekli becerileri kazanabilmesine imkan verecek en işlevsel ve en uygun yöntemlerden birisi de bilgisayar

destekli eğitimidir (Pan, 2001). İyi planlanmış bir bilgisayar programı, öğrencilerin bireysel yetenekleri ve zamanlamalarına göre şekillendirilebilen pek çok seçenek ve farklı eğitim seviyesi sağlar. Birçok düzeyde farklı seviyeleri içerisinde barındırması, BDE'nin geleneksel eğitime göre bir avantajı olarak düşünülebilir. Öğrenciler arasında oluşabilen bireysel farklılıklar, öğrencilerin derslik içerisinde yapılan etkinliklerde (ezgisel dikte, solfej vb.) bazı problemler yaşamasına neden olabilir. Genel müziksel becerisi sınıfın kalanına göre düşük olan bir öğrenci, dikte ve benzeri toplu çalışmalara aktif olarak katılmakta zorluk çekebilir. Bireysel farklılıklar, eğitim tarihinde her zaman aşılması gereken bir problem olarak öne çıkmıştır (Deihl & Radocy, 1969). Sınıf içerisindeki seviye farklılıklarının giderilmesi, öğrencilerin derslik harici bireysel çalışmaları ile mümkündür. Bireysel çalışmaları mümkün kılması ile bilgisayarlar, müzik eğitiminde büyük bir yere sahiptir (Parrish, 1977). Bilgisayar destekli eğitim ile öğrenciler istedikleri zaman bireysel çalışmalar yapabilir ve öğretmenler de işledikleri ders sırasında daha üretken çalışmalara yer verebilirler (Pan, 2001). BDE aynı zamanda yapılan hatalar hakkında hızlı geri dönütler verebilmesinin (Kuhn, 1974) yanı sıra içerisinde bulundurduğu farklı seviyeler ile öğrencilerin istedikleri seviyede çalışmalar yapmasına izin verir. İstenilen seviye üzerinden çalışma yapma imkânı öğrencilerin, diğer öğrenciler veya öğretmenleri tarafından küçük düşürülmeden becerilerini ilerletebileceği bir ortam oluşturur (Franklin, 1983).

Ayres (1975), bilgisayar destekli eğitimin iki farklı kullanım yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemlerden ilki, ders yürütücüsünün denetiminde yürütülen BDE çalışmaları iken diğeri ise öğrencilerin süre sınırı olmaksızın yürüttükleri bireysel BDE çalışmalarıdır. Laboratuvar ortamında ve öğretmen kontrolünde yürütülen ders dışı çalışmalar ise kimi zaman öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim üzerine olumsuz görüşler

bildirmesine neden olabilmektedir. Pembroke (1986)'un gerçekleştirdiği çalışmada öğrenciler, ders saatleri dışında öğretmen kontrolünde gerçekleştirilen BDE dikte çalışmalarının çok zaman aldığını, kullandıkları yazılımın kendilerinden kısa sürede çok fazla ilerleme kaydetmelerini beklediğini ve bu yazılım içerisinde bulunan zorluk seviyelerinin tutarlı şekilde ilerlemediğini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğrenciler, BDE'nin hızlı dönüt özelliği ile yaptıkları hataları hemen fark edebildiklerini belirtmişlerdir (Kuhn & Allvin, 1967). Kim (2000)'in gerçekleştirdiği çalışmada öğrenciler, bilgisayarların onları cesaretlendirdiğini belirtirken, öğretmenler ise BDE'nin sahip olduğu hızlı geri bildirim özelliğinin besteleme çalışmalarında öğrencileri eleştirel düşünmeye ittiğini belirtmiştir. Kim (2000)'in çalışmasında bir öğretmen, BDE çalışmaları sonrasında öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinde artış meydana geldiğini ifade etmiştir. Bilgisayar destekli nota yazımı ilgi çekici görünümüyle derse karşı motivasyonun artmasını sağlamış ve BDE ile çalışan öğrencilerin geleneksel yöntem ile çalışan öğrencilere göre notaları el yazılarıyla daha doğru ve anlaşılır şekilde kaleme alabilmesini sağlamıştır (Kiralı, 2003).

Eğitimcilerin zaman kaybı olarak değerlendirdikleri birçok görevi bilgisayarlar büyük bir sabır ile defalarca tekrarlayabilir (Grushcow, 1985). Aynı soruyu hiç sıkılmadan öğrencilere defalarca yöneltilme özelliği ile BDE, müziksel kulak eğitimi için oldukça etkili bir araçtır (Franklin, 1983). Bilgisayar destekli eğitimin tüm bu özellikleri göz önüne alınarak bu çalışmada bilgisayarlar üzerinde çalışmak üzere bir ezgisel dikte eğitimi yazılımı geliştirilmesi ve bu yazılımın müzik öğretmeni adaylarına uygulanarak yazılım hakkındaki görüşlerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bunlara bağlı olarak araştırmamızın problem cümlesi aşağıdaki gibidir;

“Geliştirilen bilgisayar destekli dikte eğitimi yazılımı hakkında müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin görüşleri nasıldır?”

Bir sonraki bölümde geliştirilen yazılımın ayrıntıları sunulacaktır.

Geliştirilen Dikte Eğitimi Yazılımı

Bu yazılım, “Microsoft Visual Studio 2012” ortamı üzerinde geliştirilmiştir. Geliştirilme sürecinde C# yazılım dili tercih edilmiştir. Yazılımı oluşturan proje, Visual Studio üzerinde bir “Windows Form Uygulaması”dır. Yazılım, bu özelliği ile sadece Windows işletim sistemleri yüklü bilgisayar ve laptoplar üzerinde çalışabilir. Yazılım içerisinde ezgilerin seslendirilme işlemi ise Lokovic (2009) tarafından geliştirilen C# MIDI kütüphanesinin projeye eklenerek gerekli kodlamaların yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen yazılım ile yeni ezgi girişi, önceden kaydedilmiş ezgilerin düzeltilmesi ve önceden kaydedilmiş ezgiler ile dikte çalışmaları yapılabilmektedir. Yazılımın kullanılabilmesi için bilgisayara ek olarak monitör, fare ve hoparlör donanımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Kullanıcılar eğer isterse bilgisayarlarına bir klavye bağlayarak nota girişlerini yön ve sayı tuşlarını kullanarak daha hızlı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Ayrıca bu yazılım, uygulama mağazalarında yayınlanmamış olup diğer kullanıcıların kullanımına açık değildir. Mağazalarda yayınlanmamış olması, güncelleme işlemlerinin sadece manuel olarak gerçekleştirilebilmesine olanak verir. Yazılım içerisindeki ezgi dosyaları ise internet üzerinde farklı platformlar (mail vb.) aracılığı ile paylaşılacak için uygundur.

Dikte işlemi

Dikte işlemi ilk olarak kullanıcının çalışmak istediği ezgiyi sistem üzerinden seçmesi ile başlar (Ek-1). Ezgi seçimi tamamlandıktan sonra dikte çalışma ekranı açılır

(Ek-1). Bu ekran üzerinde kullanıcı lâ sesi sonrası I-IV-V-I kadansını dinleyerek ezginin tonunu belirler. Ezginin tonunun belirlenmesinin ardından dinlenen ezgiyi yazma işlemi başlar. Kullanıcı sadece belirli bir ölçüyü dinleyebileceği gibi farenin sağ tuşuna basarak istediği herhangi bir ölçüden ezginin sonuna kadar da dinleyebilir. Ezgi yazma işlemi sonlandıktan sonra kullanıcı “Çalışmayı Bitir” tuşuna basarak sonuç ekranını (Ek-1) açar. Sonuç ekranında kullanıcının yazdığı ezgi ve dikte edilen ezgi aynı anda görülebilir. Yazılım bunun haricinde herhangi bir puanlama-değerlendirme işlemi gerçekleştirmez. Sonuç ekranı üzerinde incelemelerini tamamlayan öğrenci “Esc” tuşuna basarak ana ekrana geri dönüş yapar.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden durum çalışması modelini benimsemiştir. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışması ise sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin iç anadolu bölgesinde yer almakta olan bir üniversitede müzik öğretmenliği okuyan 15 birinci sınıf lisans öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin BDE dikte uygulaması hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılabilmesi için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (Ek-2). Yarı

yapılandırılmış görüşme formu soruları esnek, spesifik verileri toplamaya yönelik ve mevcut durumu açıklığa kavuşturmaya yönelik olmalıdır (Merriam, 2013).

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Yazar tarafından geliştirilen dikte eğitimi yazılımı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 15 birinci sınıf müzik öğretmenliği öğrencisine 8 hafta boyunca MİOY dersi kapsamında uygulanmıştır. MİOY dersleri haftada 4 saat sürmekle birlikte bu dersin ilk 3 saati dikte dışındaki konulara ayrılmış ve dikte çalışmaları yapılan dördüncü saatte ise çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 15 kişi derslik dışına alınarak bilgisayar destekli dikte çalışmaları yürütmüşlerdir. Sınıfın geri kalanı (n=15) ise bu sırada geleneksel sınıf içi dikte çalışmalarına devam etmişlerdir. Çalışma grubunun her hafta çalışacağı dikte ezgilerinin zorluk seviyeleri kolaydan zora doğru olacak şekilde araştırmacı tarafından belirlenmiş ve uzman görüşleri sonucunda şekillendirilmiştir (Ek-3). Araştırmacı, öğrencilerin her hafta çalışacakları ezgileri bu zorluk seviyelerine göre bestelemiş ve bilgisayarlara yüklemiştir. Dikte çalışmaları sırasında araştırmacı tarafından herhangi bir yönlendirme yapılmamış, öğrenciler bu çalışmalar sırasında serbest bırakılmıştır. Sekiz hafta boyunca devam eden bilgisayar destekli dikte eğitimi sonrasında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2) öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Sekiz hafta süren bilgisayar destekli dikte eğitimi sonrasında öğrencilerin konu ilgili görüşlerinin elde edilebilmesi amacıyla öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Form içerisinde bulunan sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından değerlendirilerek her soru için konu başlıkları (kod

kategori) oluşturulmuştur. Araştırmacı, çalışmanın bulgular bölümünde her soru ve her konu başlığı için bir adet örnek öğrenci görüşü sunmuştur. Sunulan bu öğrenci görüşleri içerisinde bulunabilecek imla ve benzeri hatalar, araştırmacı tarafından cümlenin anlam bütünlüğü bozulmayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Öğrencilerin BDE'nin dikte yazma becerilerine olan etkisi hakkındaki görüşleri

Kod	Örnek ifade	f
Olumlu	“Bilgisayar destekli dikte eğitimi programı kolay kullanımının yanı sıra sürekli çalışmayı sağladığı için, yapılan sürekli egzersizlerle bireyin hızla gelişmesini sağlıyor. İstenildiği gibi dinlenip yazıldıktan sonra orijinaliyle yapılan karşılaştırmada bireyin hatalarını görmesini ve düzeltmesini sağlıyor” (Ö14)	15
Tonalite, ritim ve aralıklar	“Çok büyük bir faydası oldu benim için. Kadanslar kulağıma yerleşti ve artık tonaliteyi çok çabuk bir şekilde çözümleyebiliyorum. Dinlediğim diktelerin zamanlarını ve birim vuruşunu daha iyi duyabiliyorum” (Ö10)	5
Daha uzun ezgileri hafızada tutabilme	“Evet düşünüyorum. Çünkü bazen yazamadığım dikteyi veya yanlış yaptığım bir ölçüye tekrar dönebiliyorum ve istediğim ölçüyü tekrar tekrar dinleyebiliyorum. BDE dikte eğitimi sonrası hafızamda daha uzun ezgiler tutabilmeye başladım” (Ö12)	2
Dikte çalışmalarını korku yaşamadan severek yapma	“Bilgisayar destekli dikte yazma eğitimi, dikte yazma becerilerimi oldukça geliştirdi. Önceden MİOY derslerinde çok sıkıntı çekerdim çünkü dikte yazamazdım, panik olurum ve derslere hep korka korka girerdim. Şimdi bilgisayar destekli eğitim sayesinde dikte yazmaktan korkmuyorum ve MİOY dersleri işkence gibi gelmiyor” (Ö13)	2

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin tümünün bilgisayar destekli eğitimin dikte yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca 5 öğrenci tonalite, ritim ve aralıkları daha iyi duyduklarını ifade ederken, iki öğrenci ise daha uzun ezgileri hafızalarında tutabildiklerini ifade etmiştir. Son olarak iki öğrenci de dikte çalışmalarını bilgisayar desteği ile korku yaşamadan ve severek yapabildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin derslikte yürütülen dikte eğitimi ile bilgisayar destekli dikte eğitimi arasındaki farklar hakkındaki görüşleri

Kod	Örnek ifade	f
Süre kısıtlaması olmadan ölçü ve kadansları sınırsız dinleme imkânı	“Dersteysen sınıf ortamında birçok kişiyle dikte yazıyorsunuz. Aynı zamanda başınızda duran eğitimci sınıf geneli yazabildiyse bir başka ezgiye geçiyor. Biz yazamayan azınlık taraftaysak o kadar kişi içerisinde psikolojik olarak yazamadığımızı söyleyemiyoruz. BDE dikte eğitiminde ezgiyi tekrar tekrar dinleyebiliyorsun. Yapamadığın bir dikteyi tekrar yazabiliyorsun. Bir de sınıfta eğitimcimiz sadece bir kez kadansı çalar ve tekrarı genelde olmaz. BDE dikte eğitiminde bunu defalarca yapabiliyorsunuz” (Ö1)	10
Seviyesi daha ileri olan diğer öğrencilerin oluşturduğu sınıf içi baskıdan kurtulma	“Derslikte yürütülen dikte eğitimi BDE kadar verimli değil çünkü eğitimci piyanodan çalmaya başladığında panik olmama neden oluyordu. Hoca hızlı çalacak mı? nasıl duyacağım? benden daha iyi kulağa sahip kişiler var, onlar daha çabuk yazar da eğitimci çalışmayı çabuk bitirir mi? gibi korkulardan dolayı dikteyi yazamazdım ve bu benim özgüvensiz olmama neden olurdu” (Ö13)	4
Çevre seslerden etkilenmeden sakin bir ortamda çalışma imkânı	“Bilgisayar destekli eğitim ile daha sakin bir ortamda ezgileri sadece kendim dinleyerek ritim ve aralıklara odaklanabiliyorum. Bu sayede tek seferde 15-20 ezgiyi büyük bir zevkle yazdığımı hatırlıyorum” (Ö10)	3
Aynı sürede daha fazla dikte çalışma imkânı	“Derslikte yürütülen dikte çalışmalarında sınıfların kalabalık olmasından dolayı oluşan zaman kaybı sonucu çalışılan dikte ezgisi sayıları çok az oluyor. Bilgisayar destekli eğitimde kişi tek başına bu programı kullanabildiği için bir saatlik sürede çok daha fazla dikte ezgisi çalışabilme imkânı buluyor” (Ö9)	2
İstenilen düzeyde dikte çalışabilme	“Sınıf ortamında aldığımız dikte eğitimi sınıfa hitap ettiği için düzeyi düşük öğrenciler sıkıntı yaşayabilir. Bilgisayar destekli eğitim, bireysel çalışma imkânı verdiğinden dolayı öğrencilerin düzeylerine uygun ezgilerle dikte çalışabilmelerini sağlar” (Ö15)	1

Tablo 2 dikkate alındığında öğrencilerin bir çoğunun BDE sayesinde süre kısıtlaması olmadan ezgileri dinleme imkanına sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Dört öğrenci ise seviyeleri kendilerinden daha yüksek olan diğer öğrencilerin

oluşturdukları baskıdan kurtulduklarını belirtmişlerdir. BDE'nin öğrencilerin çevre seslerden etkilenmeden dikte çalışabilmelerine, aynı sürede daha fazla sayıda dikte ezgisi ile çalışabilmelerine ve istenilen düzeyde dikte çalışabilmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin BDE dikte eğitimi yazılımının kullanışlılığı hakkındaki görüşleri

Kod	Örnek ifade	f
Kullanışlı bir program	“BDE dikte eğitimi programına sadece bilgisayar faresi yardımıyla veya isterseniz bilgisayar klavyesi ile kolayca nota girişi yapılabilir. Notalar silindiğinde herhangi bir iz kalmıyor ve bu yüzden defterden daha kullanışlı. Bu program sadece üniversite düzeyindeki insanlar için değil, birçok yaştaki insanın da kolaylıkla anlayabileceği bir sisteme sahip” (Ö1)	15
Tüm yaş gruplarına hitap ediyor	“Evet buldum. Kullanımı kolay ve rahat. Öğrencinin kafasını karıştıracak detaylara yer verilmemiş. Her düzeyde insanın kullanabileceği şekilde tasarlanmış” (Ö15)	3
Nota girişi yapmak deftere nota yazmaktan daha kolay	“Çok kullanışlı bir program. Kullanımı rahat. Tonu dizeğe geçirmek, notaları yazmak ve silmek çok rahat. Bunların dışında dikte edilen ezgileri ölçü ölçü dinlemek, istediğim ölçüden başlayarak sonuna kadar dinlemek ve tüm ezgiyi baştan sona kadar dinleme seçenekleri var ve tüm bu seçeneklere ulaşmak da çok kolay. Anlaşılabilirliği çok yüksek” (Ö10)	3
Program biraz daha sade olmalı	“Gayet kullanışlı bir program. Sadece program biraz daha sadeleştirilebilir.” (Ö8)	1

Görüşler incelendiğinde (Tablo 3) bütün öğrencilerin dikte eğitimi yazılımının kullanışlı olduğu yönünde görüş bildirdiği görülebilir. Öğrenciler ayrıca bu yazılımın tüm yaş gruplarına hitap ettiğini, deftere göre ezgi yazmanın daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin okullarında BDE dikte eğitimi sağlayan bilgisayar sınıfları açılması hakkındaki düşünceleri

Kod	Örnek ifade	f
Açılmasını isterim	“İsterdim. Çünkü her zaman yanınızda biri olamaz ve tek başına piyanoda çalışılan dikte verimli olmaz. Bu yüzden böyle bir sınıfın olması öğrenciler için yararlı olur ve dikte konusundaki sınıf başarısının artmasını sağlar.” (Ö9)	15
İkinci bir kişiye ihtiyaç duymadan dikte çalışmak	“Evet isterim. Çok yararlı olacağını düşünüyorum. İstedığımız zaman öğretmene ihtiyaç duymadan dikte çalışabilmek güzel olurdu.” (Ö5)	2
Boş zamanları değerlendirmek	“BDE dikte eğitimi sınıfları açılsaydı çok güzel olurdu. Boş zamanlarımızda çardakta oturacağımıza sevdiğimiz işi yaparak işitmemizi geliştirebiliriz.” (Ö6)	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin tümünün okullarında BDE dikte eğitimi sağlayan bilgisayar sınıflarının açılmasını istedikleri görülmektedir. Ayrıca iki öğrencinin BDE dikte eğitimi sağlayan bilgisayar sınıfları ile ikinci bir kişiye ihtiyaç duymadan dikte çalışmak istedikleri, diğer iki öğrencinin ise bu sınıflar sayesinde boş zamanlarını değerlendirmek istedikleri görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dikte yazma becerisi, bir müzik öğretmenin sahip olması gereken en önemli becerilerden birisidir. Bu becerisi iyi olan bir öğretmen, öğrencilerin performanslarını zihninde çözümleyerek hataları tespit edebilir ve gerekli düzeltmeleri gerçekleştirebilir. Dikte becerileri aynı zamanda müzisyenlerin dinledikleri ezgiyi ne oranda anlayabildiklerini de ortaya koyar. Önceden bilinmeyen ezgilerle çalışma gerekliliği, öğrencilerin dikte çalışmalarını tek başlarına gerçekleştirmesine engel olmaktadır. Öğrencinin ezgiyi bir çalgı aracılığı ile kendisi seslendirerek dikte çalışması mümkün olmayacağı gibi, ezginin öğrenci tarafından dijital ortamda kaydedilerek dikte çalışmaları yapılması da mümkün değildir. Bahsedilen her iki yöntemde de öğrenci dikte

edeceği ezginin notalarını görmek zorunda kalmaktadır. Tüm bu sebeplerden ötürü dikte çalışmalarında bir başkasına veya ek bir dijital donanım ihtiyacı duyulmaktadır. İkinci bir kişi veya ek dijital donanım eksikliğinde, dikte çalışmaları sadece öğretmen kontrolündeki dersliklerde gerçekleştirilebilir. Derslik içerisinde gerçekleştirilen dikte çalışmalarının seviyesi genellikle öğretmen tarafından sınıfın genel seviyesi ve müfredata göre belirlenir. Dikte yazma becerileri sınıfın geri kalanından düşük olan öğrenciler bu sebeple sınıf içerisinde yürütülen dikte yazma çalışmaları sırasında problemler yaşayabilirler. Ayres (1975), öğrencilerin yetenekleri arasındaki farkların, öğrencilerin gerekli müziksel becerileri kazanması konusunda zorluklar yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Eğitimciler, bahsedilen bu sorunları ortadan kaldırmak amacıyla bilgisayarları müzik eğitimi sürecine dahil etmenin yollarını araştırmaktadır. Bilgisayarlar, insanlardan farklı olarak bir ezgiyi üst üste her defasında doğru çalabilir (Ayres, 1975) ve aynı soruyu defalarca sıkılmadan öğrencilere yöneltebilir (Franklin, 1983). Derslik haricinde dikte çalışabilmek için ikinci bir kişiye ihtiyaç duyan öğrenciler için bilgisayar desteği önemli bir alternatiftir. Bilgisayar destekli çalışmalar aynı zamanda öğretmenler için de bazı faydalar sağlar. Dikte gibi çeşitli becerilerin bilgisayar ortamında geliştirilmesi, kısıtlı ders zamanı içerisinde öğretmenin diğer aktivitelere daha fazla vakit ayırabilmesini sağlar. Bilgisayar destekli çalışmalarda materyallerin adım adım ilerleyen seriler halinde sunulması da (Carlsen, 1964) seviyesi genel sınıf seviyesinden düşük olan öğrenciler için bu açığı kapatabilmek üzere fırsat doğurur. Her seviyeye uygun materyaller içermesi, bilgisayar destekli eğitimin aynı zamanda seviyesi sınıf ortalamasına göre yüksek olan öğrencilere de hitap etmesini sağlar.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin tüm bu ihtiyaçları göz önüne alınarak bu çalışmada yazar tarafından Windows işletim sistemi yüklü bilgisayarlarda çalışmak üzere tasarlanmış bir dikte

yazılımı geliştirilmiş ve bu yazılım, 15 müzik öğretmeni adayına 8 hafta süresince uygulanmıştır. Sekiz haftalık uygulama sonrası elde edilen veriler, öğrencilerin geliştirilen bilgisayar destekli dikte eğitimi yazılımı üzerine görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, alan yazıda bilgisayar destekli eğitim hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koyan diğer çalışmalarla da uyumludur (Willet & Neutsil, 1989; Dalby, 1992; Parrish, 1997; Kim, 2000; Karahan, 2014; Chen, 2015).

Arenson (1984), öğrenciler arasında oluşabilen seviye farklılıklarının sinir bozucu olabildiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da bir öğrenci (Ö1), ezgileri yazamadıklarında eğer sınıfın geneli başarılı olduysa öğretmene psikolojik sebeplerden dolayı bilgi vermediklerini ve öğretmenin bir diğer ezgiye geçiş yaptığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci (Ö15) ise derslikte yürütülen dikte çalışmalarında seviyesi düşük öğrencilerin sıkıntılar çekebileceğini ifade etmiştir. Kalabalık sınıflarda öğretmenler bir taraftan piyano üzerinde ezgiyi seslendirirken çoğu zaman tüm öğrencilerin durumunu kontrol etme şansı bulamaz. Bu durum öğrenciler arasında oluşabilecek seviye farkları hakkında öğretmenin çoğu zaman bilgi sahibi olamamasına sebep olur. Öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının ders sırasında düzeltilmeye çalışılması da aynı zamanda seviyesi iyi olan öğrencilerin derse karşı motivasyonunu düşürebilir.

Derslik içerisinde dikte yazma, öğrenciler için karanlık bir ormanda yol bulmaya benzer. Herhangi bir sebeple ipuçları kaybedildiğinde öğrenciler bu karanlık ormanda kendilerini kaybolmuş gibi hissederler. Dikte yazma sırasında da bu ipuçları, ezgiler içerisindeki notalardır. Bu çalışmada bir öğrenci (Ö12) BDE üzerinde herhangi bir ölçüde hata yaptığında o ölçüye tekrar dönebildiğini ve bunun kendisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Derslikte yürütülen dikte çalışmalarında öğrenciler çoğunlukla bu imkândan yoksun kalmaktadırlar. Ezginin

ilerleyişini kaçıran öğrenciler için dikte yazma işlemi o andan itibaren zorlu bir hal almaktadır. Buonviri (2010), derslikte yürütülen dikte çalışmalarında ezgilerin yeterince tekrar edilmemesinin, öğrencilerin dikte yazma başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Veriler, ayrıca BDE'nin sunduğu bireysel çalışma imkânı ile öğrencilerin (Ö13) özgüveninin de artmasını sağladığını göstermektedir.

Eğitimciler, derslik içerisinde yürütülen dikte çalışmalarının sayısını da çoğu zaman sınıfın ilerleme hızına göre belirlemektedir. Bu çalışmada bir öğrenci (Ö10) BDE ile tek seferde 15-20 adet ezgiyi dikte edebildiğini belirtirken, bir öğrenci (Ö9) ise derslikte dikte çalışmalarının sayısının çok az olduğunu ve BDE ile bir ders saati içerisinde çok fazla sayıda dikte çalışması yapabildiğini ifade etmiştir. Dikte çalışmalarında eğitimcinin sınıfın sessizliğini sağlaması, öğrencilerin arasında gezinerek sınıfın genel performansını takip etmesi ve bir çalgı üzerinde dikte ezgilerini seslendirmesi oldukça zorlu, vakit alan ve zahmetli bir iştir. Bunların yanı sıra teori derslerinde eğitimciler, dikte yazma haricinde birçok farklı etkinlikler de gerçekleştirmektedir. Bilgisayarlar, eğitimcilerin külfet olarak gördükleri birçok görevi zorlanmadan yapabilmektedir (Allen, 1972). Öğrencilerin BDE ile çalışmalar yürütmeleri, eğitimcilerin dikte çalışması gibi vakit alan bu etkinliklere daha az yoğunlaşmalarına ve diğer konulara daha fazla vakit ayırabilmelerini sağlar.

Geleneksel sınıflarda gerçekleştirilen dikte yazma etkinliği sırasında öğrenciler genellikle kâğıt, kalem ve silgi kullanmaktadırlar. Öğrenciler dikte yazma sırasında hata yaptıklarında yazdıkları notaları silmek ve yenilerini yazmak zorundadır. Bu konu ile ilgili bir öğrenci, (Ö1) dikte yazma sırasında bilgisayar faresi veya klavye ile nota girişi yapmanın defter ve kalem ile nota girişi yapmaya göre daha kullanışlı olduğunu ve bilgisayar üzerinde silinen bir notanın defterdeki

gibi iz bırakmadığını ifade etmiştir. Bu durumda BDE dikte çalışmalarında, geleneksel sınıf içi dikte çalışmalarına göre öğrencilerin nota yazımına daha az vakit ayırarak dikkatlerini notalara ve tartım kalıplarına daha iyi verebildikleri söylenebilir. Pembroke (1986), uzun ezgiler ile yapılan dikte çalışmaları esnasında yapılan hataların genellikle ezgilerin zorluğundan çok ezgiyi hafızada tutma konusundaki problemlerden dolayı meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ise iki öğrenci (Ö4, Ö12) BDE dikte eğitimi ile uzun ezgileri daha iyi akıllarında tutabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna benzer şekilde bazı öğrenciler de (n=5) bilgisayar destekli eğitimin tonalite, ritim ve aralıkları algılayabilme konusunda kendilerine fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Çalışmadan elde verilere göre öğrencilerin tümü, derslik haricinde dikte çalışabilecekleri bir BDE sınıfının kendileri için faydalı olacağını belirtmiştir. Günümüzde artan maliyetler ve bina imkânları, öğrencilerin kullanımına uygun BDE sınıflarının oluşturulmasını güçleştirmektedir. Bu araştırma dahilinde geliştirilen dikte eğitimi yazılımı, yalnızca Windows işletim sistemi yüklü masaüstü bilgisayarlarda veya laptoplarda çalışacak şekilde tasarlanmıştır. Bu durum, geliştirilen yazılımın mobil olarak kullanılabilmesini engellemektedir. Mobil öğrenme günümüzde büyük bir potansiyele sahip olmakla birlikte eğitimciler de bu potansiyeli fark ederek mobil cihazları öğretmen rolünü üstlenebilecek hale getirmek üzere çalışmalar gerçekleştirmektedir (Baran, 2014). O'Connel ve Smith (2007), mobil cihazların küçük ekranlı, ek klavyeye ihtiyaç duymayan ve cebe sığabilecek boyutlarda olması gerektiğini belirtmiştir. Masaüstü bilgisayarların ve laptopların mobil cihaz kategorisinde bulunmaması, yazar tarafından geliştirilen dikte eğitimi yazılımının mobil cihazlar ile uyumlu olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'de 16-24 yaş arası kişilerin telefon kullanım oranının %96,7 olduğu göz önüne alınarak (TÜİK,

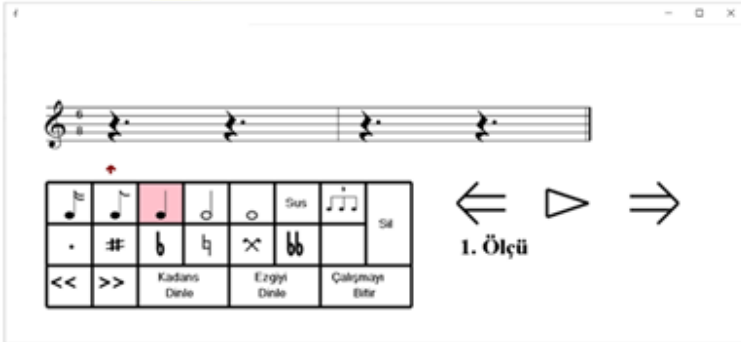
2021), ileriki çalışmalarda mobil akıllı telefonlar ile uyumlu yeni bir dikte eğitimi yazılımının geliştirilmesi önerilmektedir. Geliştirilecek bu mobil uygulama, AppStore (2022) ve Google Play (2022) üzerinde yayınlanarak tüm dünyadaki öğrencilerin kullanımına sunulabilir ve bu şekilde öğrenciler BDE sınıfları dışında otobüs, yurt veya kantin gibi birçok yerde herhangi ek bir donanım veya kişiye ihtiyaç duymadan bireysel dikte çalışmaları gerçekleştirebilir. Bunlara ek olarak geliştirilecek dikte eğitimi yazılımına çalışma sonrası öğrencilerin hatalarını renkli olarak göstererek puanlama gerçekleştirecek algoritmaların da eklenmesi önerilmektedir.

Ek 1. Paneller

Ezgi seçim ekranı



Dikte Yazma Ekranı



Dikte Sonuç Ekranı



Ek 2. Görüşme formu

- 1- BDE dikte eğitimi programının dikte yazma becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Lütfen kısaca açıklayınız.
- 2- Eğitimci eşliğinde derslikte yürütülen dikte eğitimi tecrübeleriniz ile almış olduğunuz bireysel BDE dikte eğitimi tecrübeleriniz arasındaki farklar nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.
- 3- BDE dikte eğitimi programını kullanışlı buldunuz mu? Lütfen kısaca açıklayınız.
- 4- Okulunuzda BDE dikte eğitimi imkânı sağlayan bilgisayar sınıfları olmasını ister miydiniz? Lütfen kısaca açıklayınız.

Ek 3. Haftalık dikte çalışma ezgi özellikleri

Haftalık Dikte Çalışma Ezgi Özellikleri

Kullanılan ritim cümleleri

Temel Ezgi Özellikleri

- | | | |
|----------|---|--|
| 1. Hafta |  | Tonlar: C maj. Metrik Zaman: 2/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3 |
| 2. Hafta |  | Tonlar: C maj. Metrik Zaman: 2/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5 |
| 3. Hafta |  | Tonlar: C maj. Metrik Zaman: 2/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5, T8, k6, B6 |
| 4. Hafta |  | Tonlar: C maj. G maj. Metrik Zaman: 2/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5, T8, k6, B6 |
| 5. Hafta |  | Tonlar: C maj. G maj. Metrik Zaman: 2/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5, T8, k6, B6, +4-5 |
| 6. Hafta |  | Tonlar: C maj. G maj. A min Metrik Zaman: 2/4, 3/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5, T8, k6, B6, +4-5 |
| 7. Hafta |  | Tonlar: C maj. G maj. A min Metrik Zaman: 2/4, 3/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5, T8, k6, B6, +4-5 |
| 8. Hafta |  | Tonlar: C maj. G maj. A min. E min Metrik Zaman: 2/4, 3/4
Aralıklar: k2, B2, k3, B3, T4, T5, T8, k6, B6, +4-5 |

KAYNAKÇA

- Allen, J. R. (1972). Current trends in computer-assisted instruction. *Computers and the Humanities*, 7(1), 47-55. <https://doi.org/10.1007/BF02403761>
- Allvin, R. L. (1971). Computer-assisted music instruction: A look at the potential. *Journal of Research in Music Education*, 19(2), 131-143. <https://doi.org/10.2307/3343819>
- Apple Inc. (2022, Ağustos 5). *AppStore*. Apple. <https://www.apple.com/tr/app-store/>
- Arenson, M. A. (1984). Computer-based instruction in musicianship training: Some issues and answers. *Computers and the Humanities*, 18(3), 157-163. <https://doi.org/10.1007/BF02267218>
- Ayres, C. (1975). *Possible uses of a repeating tape recorder in music training instruction* [Yüksek Lisans Tezi, Texas Tech University]. TTU DSpace Repository. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/17630/31295015509390.pdf?sequence=1>
- Baran, E. (2014). A Review of research on mobile learning in teacher education. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 17-32.
- Buonviri, N. O. (2010). *The effects of visual presentation on aural memory for melodies* [Doktora Tezi, Temple University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/609964833?pq-riqsite=gscholar&fromopenview=true>
- Carlsen, J. C. (1964). Programed learning in melodic dictation. *Journal of Research in Music Education*, 2(12), 139-148. <https://doi.org/10.2307/3343654>
- Chen, C. W. J. (2015). Mobile learning: Using application Auralbook to learn aural skills. *International Journal of Music Education*, 33(2), 244-259. <https://doi.org/10.1177/0255761414533308>
- Dalby, B. F. (1992). A computer-based training program for developing harmonic intonation discrimination skill. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 139-152. <https://doi.org/10.2307/3345563>
- Deihl, N. C., & Radocy, R. E. (1969). Computer-assisted instruction: Potential for instrumental music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (15), 1-7.
- Franklin, J. L. (1983). What's a computer doing in my music room?. *Music Educators Journal*, 69(5), 29-32. <https://doi.org/10.2307/3396196>
- Google. (2022, Ağustos 5). *Google Play*, Google. <https://play.google.com/store>
- Grushcow, B. (1985). Computers in the private studio. *Music Educators Journal*, 71(5), 25-29. <https://doi.org/10.2307/3396425>
- Hedges, D. P. (1999). *The history, practice and innovation of musical dictation in English and American aural skills pedagogy* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Indiana University.

- Karahan, A. S. (2014). The evaluation of synchronous distance ear training compared to the traditional ear training. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1266-1274.
- Kim, H. (2000). *Computers in music education: An investigation and analysis of their use in non-performance secondary school music classes in the greater Philadelphia area* [Doktora tezi, Temple University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/304629562?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Kiraly, Z. (2003). Solfeggio 1: A vertical ear training instruction assisted by the computer. *International Journal of Music Education*, 1, 41-58. <https://doi.org/10.1177/025576140304000105>
- Kuhn, W. (1974). Computer-assisted instruction in music: Drill and practice in dictation. *College Music Symposium*, 14, 89-101.
- Kuhn, W. E., & Allvin, R. L. (1967). Computer-assisted teaching: A new approach to research in music. *Journal of Research in Music Education*, 15(4), 305-315. <https://doi.org/10.2307/3343946>
- Lokovic, T. (2009, Ağustos 5). *C# MIDI library*. MIDI. <http://code.google.com/p/midi-dot-net>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Nobel Akademik.
- O'Connel, M., & Smith, J. (2007). A Guide to working with m-Learning Standards, Department of Education. *Science and Training*, Australian Government, Sydney.
- Öztürk, G. (2012). *Müziksel işitme eğitiminde kullanılan "İşbirlikçi Öğrenme" yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Pan, K. C. (2001). *The effect of computer-based music education software with midi versus virtual keyboard use on student achievement and opinion* [Doktora tezi, University of Alabama]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/304683681?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Parrish, J. W. (1977). *Computer research as a course of study in music education: Development of an exemplary sequence of teacher-guided and self-instructional learning modules for college music majors* [Doktora tezi, Florida State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/288078224?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Parrish, R. T. (1997). Development and testing of a computer-assisted instructional program to teach music to adult nonmusicians. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 90-102. <https://doi.org/10.2307/3345468>
- Pembroke, R. G. (1986). Interference of the transcription process and other selected variables on perception and memory during melodic dictation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 238-261. <https://doi.org/10.2307/3345259>

- Rogers, M. (2013). Aural dictation affects high achievement in sight singing, performance and composition skills. *Australian Journal of Music Education*, 1, 34-52.
- TÜİK, (2021, Ağustos 5), *Son üç ay içinde bireylerin yaş grubu, cinsiyet, eğitim ve işgücü durumlarına göre cep telefonu kullanım oranı*. TÜİK. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Willett, B. E., & Netusil, A. J. (1989). Music computer drill and learning styles at the fourth-grade level. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 219-229. <https://doi.org/10.2307/3344671>
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

GRUP YÖNETİMİ TEKNİĞİ'NİN (EN ZAYIF HALKA) ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ OLUMSUZ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ¹

Dr. Yıldız YENEN AVCİ²

GİRİŞ

Büyük ölçüde yaratıcılık, çaba zaman ve kaynak gerektiren disiplin, insanların sık sık şikâyet ettikleri, fakat genel olarak gerekli ilgiyi göstermedikleri bir konudur. Birçok ebeveyn ve öğretmen disiplin sorunlarını yalnızca huysuzluk, vurma, bağırma, bozguncu eylemler... gibi kontrol edilemeyen davranışlar açısından değerlendirir. Sıkça görülen bu davranışlar aynı zamanda kişinin gelişimin önünü keser. Disiplin sistemlerinin amacı, her bireye kendini gerçekleştirme için duygusal ve sosyal güvenlik yaratmak ise aşırı kontrollü davranışlar kadar kontrolsüz davranışlara da eğilmek gerekiyor. Buna karşın görünürde başkalarının hayatlarında rahatsızlığa neden olmadığı için aşırı kontrollü davranışlar disiplin sisteminin hedefi değildir. Ancak etkin bir disiplin için her iki grubun da sorunlarını dikkate almak gerekir. Disiplinle ilgili bir diğer yaygın yanlış ise disiplinin yalnızca çocuklar ve öğrencilerle ilgili olduğudur. Bu kavram çocukların yanı sıra

1 Bu çalışma, 17-18 Aralık 2020 tarihinde Kapadokya'da düzenlenen ve online olarak gerçekleşen 4. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sunulmuştur.
2 MEB, Aydın, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8697-5375>, y_yenen@hotmail.com

yetişkinler için de bir sorun olmakla birlikte aynı zamanda bir sorumluluktur; çünkü çocuklar pek çok davranışın işaretini yetişkinlerden alırlar. Kendini kontrol edebilen yetişkinler iyi bir disiplin sisteminin temelini oluştururlar (Humphreys, 2003: 9-18). Araştırmacılar yetersiz veya aşırı kontrollü davranışlara tepki vermenin yöntemleri üzerinde durmuşlar ve istenmeyen davranışın düzeltilmesine yönelik farklı disiplin modelleri ortaya koymuşlardır:

Davranış Değiştirme Modeli (B. F. Skinner)

Bu disiplin modelinde istenmeyen davranışa karşı özendirme veya cezalandırma önerilmektedir. Bu düşüncenin dayandığı temel düşünce ise insanların hoş olmayan deneyim ve uyarıcılardan kaçınması ve ödüllendirici olanı aramasıdır. Olumlu veya olumsuz niteliğe sahip olan uyarıcılar “araç gereç pekiştiricileri, koşullandırılmış, yenilebilir, etkinlik ve genel pekiştiriciler” olmak üzere beş tiptir.

Güvengen Davranış Modeli (Lee Canter)

Bu yaklaşım, bütün öğrencilere benzer biçimde davranma, kendi düşüncelerine bağlı olarak öğrencinin durumu hakkında ayrıcalık yapmama, öğrencilerden aynı başarıları bekleme düşüncesine dayanmaktadır. Güvengen Davranış Modeli, öğrencilerin hiçbir haklarının olmadığı bir eğitim ortamı yaratması, yalnızca öğretmenlerin isteklerine uyulan bir otoriter ortamın oluşturulması, öğrencilere kendilerine hâkim olma sorumluluğunu vermemesi, bir grubun üyesi olmanın öğrenci davranışına etkisinin göz ardı etmesi bakımından eleştirilmiştir.

Ussal Sonuçlar Modeli (Rudolf Dreikurs)

Olumlu disiplin modeli olarak da ifade edilen bu yaklaşım, A. Adler’in kuramlarına dayanmaktadır. Adler’in “yaşam biçimi” olarak adlandırdığı bu düşünceye göre çocuklar yaşamın başlangıcından itibaren aşâğılık duygusunun üstesinden gelmek

için kendine özgü amaç ve araçlar geliştirirler. Öğrencinin sorun davranış gösterme nedeni ise “güç elde etme, yetersizlik gösterme, öç alma ve dikkat çekme” amaç/gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır.

İnsanlararası İlişkileri Çözümleme Modeli (Eric Berne, Thomas Harris)

Aile, çocuk ve yetişkin ego durumlarının temel alan bu yaklaşımda öğretmen üç ego durumunu anlayacak birikime ve anlayışa sahipse kendi davranışlarını kontrol ederek gerekli değişiklikleri yaşama geçirebilir; ilişkileri daha kolay çözümlenebilir ve öğrencilerin davranışlarını geliştirmede onlara yardımcı olabilir.

Ginott Modeli (Haim Ginott)

Öğretmenlere güvenli insancıl ve verimli sınıf ortamını sağlamada kendilerini destek olmayı amaçlayan bu disiplin Kounin kuramına dayanmaktadır. Bu yaklaşım; olumlu iletişimde bulunma, benzetme, nesnel iletilerde bulunma, kızgınlığı doğru ifade etme... gibi birtakım özelliklere sahiptir.

Öğretmen Etkilliliği Eğitimi (Thomas Gordon)

Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu model Maslow ve Carl Rogersin kuramına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen çocuğun ussal çözümlene yapmasına ve hayata yönelik sorunları çözmesine yardımcı olmakla sorumludur. Etkin dinlemenin önemli bir iletişim aracı olduğu bu disiplin yaklaşımında hedefleri gerçekleştirebilmek için öğretmenin içten ve açık bir iletişim kurması gerekmektedir.

Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli –Reality Therapy/Control- (William Glasser)

Bu yaklaşımda ana ilke, istenmeyen davranışı gösteren bir öğrencinin bunun sorumluluğunu üstlenmesidir. Bu sorumluluk bireyin cezalandırılması veya övülmesi anlamına gelmemelidir.

Öğrenci davranışına rehberlik etmek için bir anlaşma yapılmalı ve açık ifadelerden oluşan sözleşmede davranışsal anlaşmaya uyulmaması durumunda sonuçlarının neler olacağı belirtilmelidir.

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY)

Çocukların yaşamsal sorunlarına çözümler üretmeyi başlıca ilke olarak gören bu disiplin anlayışına göre çocuklara problem çözme, özsaygı geliştirme, yaratıcı ve bağımsız bir biçimde dünyayı keşfetme, amaç sahibi olma ve hedeflerini gerçekleştirme konularında fırsatlar verilmelidir (Celep, 2002: 177- 255).

Disiplin yöntemi denilince akla gelen bir diğer kavram ise otoritedir. Gordon (1999) tek anlamı olmayan bu sözcüğün dört farklı tanımına değinir: Uzmanlığa Dayalı Otorite, kişinin bilgisinden, eğitiminden, beceri ve deneyiminden kaynaklanır. Bu tür otorite, çoğunlukla kazanılan otorite olarak adlandırılır.

Kişinin görev ve sorumluluklarını belirleyen Ünvana Dayalı Otorite, üzerinde fikir birliğine varılmış, karşılıklı anlaşılmış iş tanımına dayanır. Pilotun yolcular ve personel üzerindeki otoritesi veya toplantıyı yöneten başkana toplantıyı açma kapama yetkisinin verilmesi buna örnektir. Sözlü Anlaşmaya Dayalı Otorite, insanların gündelik ilişkilerinde yaptıkları sözlü anlaşmalardan gelir. Söylediğiniz saatte eve gelmeniz ya da bir gecikme durumunda bunu karşı tarafa bildirmeniz yazıya dökülmemiş otoriteye örnektir. Bir diğer otorite ise bir kişinin başka bir kişi üzerindeki gücünden gelen “Güce Dayalı Otorite”dir. Anne, babaların ve öğretmenlerin otoritelerini kullanmaları gerektiği denilince veya kurumlardaki otorite hiyerarşisinden söz denilince hep bu otorite akla gelir. Gücü temsil eden kişinin davranış değiştirmek için kimi zaman cezaya başvurduğuna şahit olmuşuzdur. Oysa çocukları cezalandırarak disiplin altına almak duygusal yönden zararlı

olduğu için bu durum topluma da zarar vermektedir. Sağlıksız büyüyen çocuklar duygusal yönden antisosyal, üretmeyen ve çoğunlukla şiddete yatkın bireyler olurlar. Öte yandan ebeveynler ve öğretmenler çocuklarının da kendi ihtiyaçlarını karşılama haklarına saygı göstermez ve onlara bu konuda yardım etmezlerse onları etkileyecek değiştirme yöntemlerinin de başarısızlığa uğrayacaklarını unutmamalıdır. Sorunları olduğunda çocuklara yardımcı olduğu sürece, davranışlarının sorun yarattığını söylediğinizde onlar da size yardımcı olmayı isteyeceklerdir (Gordon, 1999: 10-172).

Eğitim sistemi öğrencilerin kendilerini mutlu hissedecekleri ve topluma yararlı işler yapacakları bireyler olmalarına yardım edecek bilgi, beceri ve davranışları kazandırır. Birçok öğretmen ve öğrenci karşılıklı saygıya davranan metotları kullanarak bu hayalini gerçekleştirir; çünkü karşılıklı saygı çift yönlü bir yoldur. Genç insanları, yetişkinleri öğrencileri gibi cesaretlendirilmeye ihtiyacı olan insanlar olarak görmeye davet eder. Genç insanlar saygıyı birileri onlara sergiledikleri zaman görecektir; insanlar birbirini dinleyebildiği ve birbirlerini dikkate aldığı sürece sevgi ortamını oluştururlar. Pozitif bir sınıf ortamı şefkat, kararlılık, öğrencileri teşvik etme, sınıf toplantıları yapma, destekli geribildirimlerle teşviki kullanma gibi birçok parçanın bir araya gelmesiyle oluşan bir bulmacadır (Nelsen, Lott ve Glenn: 2002: 7-13).

Disiplin ve eğitim kavramları birbiriyle yakın ilişki içindedir. Ailede başlayan ve okulda devam eden eğitim sürecinin olduğu yerde disiplinin varlığından ya da yokluğundan bahsetmek mümkündür. Birbirinden farklı kültürlere sahip bireylerin bir araya geldiği okullarda olası problemlerin önüne geçmek, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymasını sağlamak için okul disiplini denilen bazı kural ve düzenlemeler ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düzenlemeler bir yandan öğrencilerin kişisel gelişimlerini tamamlarken bir yandan da toplumsal yaşama

uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Öztürk Özer ve Üstün, 2022:745). Bu çalışmada sınıf içi istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlere destek olması amacıyla geliştirilen Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) tanıtılacak ve bu tekniğin ortaokul öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlar üzerindeki etkisi ortaya konulacaktır.

Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka)

Türkçe eğitiminin temel becerilerinden olan dinleme eğitimi; okuma, yazma ve konuşmayla etkileşim içinde olan bir öğrenme alanıdır. Öğretmenler özellikle dinleme becerisinde dersin işleyişini bozan birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum hem onların motivasyonunu düşürmekte hem de kazanımların gerçekleşmesini engellemektedir. Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) öğretmenlerin karşılaştığı sınıf içi sorunlara karşı başvurabileceği bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır.

Bu teknik sınıf düzeyinde en zayıf grubu, grup düzeyinde ise en zayıf bireyi tespit etmeyi amaçlar. Olumsuz davranış sıklığı en yüksek olan grup ve birey sınıftaki en zayıf halka olarak belirlenir. Grup içi toplantıları ile bu zayıf halkanın istenmeyen davranışının nedeni araştırılır ve grup üyeleri tarafından davranışın düzeltilmesi için kendisine yardımcı olunur. Öğretmen ise sınıf içinde bütün öğrencileri gözlemleyen, çözemedikleri sorun karşısında kendisine rehberlik eden bir konumdadır. Grup yönetiminde öğretmenin yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşılır. Öğrenciye yüklenen sorumluluklarda güven, sorumluluk alma, başarma, bir gruba ait olma, empati kurma, işbirlikçi çalışmalarda bulunma gibi kavramların telkin edilmesi amaçlanır. Öğrenciler ortaokul yıllarından itibaren doğal bir grubun yani toplumun içinde olduğunun farkına varırlar. Akran ilişkileri gittikçe daha değer kazanır ve güçlenir. Onların gözüne girmek, takdir edilmek ne kadar çok anlam ifade ederse onların tepkisini almak da birey

için o denli üzüntü verici olur. Bireye kazandırılacak önemli rollerle onun kendisini değerli hissedeceği ve olumsuz davranışı en aza indirgeyeceği düşünülmüş, bu amaç kapsamında Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) uygulamaya konulmuştur. Bu tekniğin kural ve özellikleri ise şöyledir:

1. Sınıf kuralları öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenerek sınıf panosuna asılır.
2. Öğrenciler sınıf mevcuduna 6-12 kişiden oluşan eşit gruplara ayrılır.
3. Grupların heterojen olmasına (kontROLSÜZ davranış sergileyen öğrenci, aşırı kontrollü öğrenci, olumlu davranış sergileyen öğrenci) dikkat edilir.
4. Öğretmen her grubun başkan ve başkan yardımcısını belirler. Bu öğrencilerin kontROLSÜZ davranış sergileyen öğrenciler olması tavsiye edilir. Bundan sonraki grup liderleri ise grup üyeleri tarafından seçilir.
5. Oy çokluğuyla gruba bir isim verilir. Her grubun kendine özgü bir logosu da olabilir.
6. Öğretmen ders boyunca sınıfı gözlemler. Dersin sonunda gözlemlerini öğrencilerle paylaşır.
7. Sınıfta en fazla olumsuz davranış sergileyen grup en zayıf halka seçilir. Şunu da unutmamak gerekir ki ne öğretmenin ne de öğrencilerin elinde sihirli bir değnek var. Bu bakımdan öğrencilerin olumsuz alışkanlıklarının bir anda tamamen değiştirmesi mümkün değildir. Ayrıca her olumsuz davranış da aynı nitelikte değerlendirilmemelidir. Öğretmen olumsuz davranışın insanlar üzerindeki yıkıcı etkisine göre her grubun ilk iki olumsuz davranışını hoş görmeli ve 3. davranıştan itibaren olumsuzlukları dikkate almalıdır. Arkadaşlarına yapılan kaba ve kırıcı davranışlar dışında, diğer istemeyen davranışların (izin almadan konuşmak, başkasını sözünü kesmek, sık sık çantasını

karıştırmak vb.) 2 kere yapılması hoş görülebilir. Davranış değişikliği oldukça zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Bu bakımdan öğretmen mümkün olduğunca sabırlı olmalı, öğrencileri değiştirebileceğine duyduğu inançtan vazgeçmemeli ve davranışta görülen küçük olumlu değişimleri de önemli bir adım olarak görmelidir. Örneğin çok zor öğrencilerin bulunduğu grupta her zamankinden daha olumsuz davranış tespit edilmişse bunu bir gelişme olarak değerlendirip öğrencilere teşekkür etmesi teşvik edici olur.

8. Dersin sonunda olumlu davranış sergileyen grup/lar ise tebrik edilir.
9. Öğretmen belirli periyotlarla başkan ve başkan yardımcılılarıyla bir araya gelip grup içinde çözülemeyen sorunlar konusunda kendilerine rehberlik etmelidir. Problemlerin çözümünde en önemli aşama sorunun kaynağına inmektir. Buna karşın öğrencilerin yaşadığı aile içi huzursuzluklara, hastalıklara, ekonomik sıkıntılara dair çözümler geliştirmek öğretmenin rolünü ve imkânlarını aşan durumlardır. Böyle bir süreçte öğretmen öğrenciye her insanın hayatında zorluklardan geçebileceğini anlatarak güçlü olması konusunda kendisine psikolojik destek vermelidir.

Grup Yönetimi Tekniği'ni (En Zayıf Halka) oluşturan bileşenlerin sorumlulukları şöyledir:

Öğretmen

- * Öğrencilerle beraber sınıfın kurallarını belirleyip sınıf panosuna asmalıdır.
- * Öğretmen sınıftaki öğrencileri iyice tanımalıdır. Sınıfta herhangi bir sorun yaratmayan (çalışkan, saygılı, düzenli vb.) öğrenciler ile aşırı kontrollü (çekingen, suskun, antisosyal vb.) veya kontrolsüz davranış (akranlarına kırıcı ve kaba davranan, sınıf kurallarına uymayan, dersin

işleyişini bozan öğrenci davranışları) özellikleri sergileyen öğrencileri dengeli bir şekilde gruplara ayırmalıdır. Yani her grupta hem istenilen hem de istenilmeyen davranışı sergileyen öğrenciler bulunmalıdır. Grup sayısı öğrencilerin oturma düzenine bağlı olarak değişebilir. Çok az kişiden oluşan ya da kalabalık grupların yönetilmesi zor olduğundan gruptaki öğrenci sayısı 6-12 arasında olabilir.

- * Gruplar seçildikten sonra öğretmen istenilmeyen davranışı sergileyen öğrencilerden birini grup başkanı, bir diğerini ise yardımcısı yapar. Belirli bir süreç geçtikten sonra ise gönüllük esasına bağlı olarak diğer üyeler başkan veya başkan yardımcısı olabilirler.
- * Öğretmen her dersin sonunda grupların gösterdiği olumsuz davranışları not eder ve bunu gruplarla paylaşır. Her haftanın sonunda en çok olumsuz davranış gösteren grup en zayıf halka olur. En az uyarı alan grup ise en güçlü grup seçilir ve sınıfta alkışlatılır.

Grup Başkanı (Grup Lideri)

- * Grup başkanı öğretmenin ders sonu değerlendirmesinden sonra arkadaşlarının uygun olduğu bir saatte grup üyeleriyle kısa bir toplantı yapar. Toplantıda olumsuz davranışın neler olduğu, bunların nedenleri üzerinde durulur. Düzeltilmesi konusunda grup üyelerinin fikirlerine başvurulur.

Grup Başkan Yardımcısı

- * Başkana her konuda yardımcı olur. Onun okula gelmediği günlerde başkanın görevini üstlenir.

Grup Üyeleri

- * Toplantıya katılmak zorundadırlar.
- * Sorunlu davranışın düzeltilmesi konusunda duygu ve düşüncelerini dile getirerek arkadaşlarına yardımcı olmalıdırlar.

- * Başkan ve başkan yardımcısının sorumluluğunu yerine getirmemesi durumunda bu durumu öncelikle kendileriyle paylaşmalı, uyarılarının dikkate alınmaması durumunda diğer üyelerle bir araya gelerek yeni liderlerini seçmelidirler.

Tekniğin Güçlü Yanları

- * Öğrenci merkezli bir yaklaşımla sınıftaki sorunların giderilmesine yardımcı oluyor.
- * Davranış bakımından farklı niteliklere sahip öğrencileri bir araya getirerek onların kaynaşmasını ve sosyal becerilerinin gelişmesini sağlıyor.
- * Öğrencilere bir gruba ait olma duygusunu aşılayarak işbirlikçi çalışma becerisini geliştiriyor.
- * Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiriyor.
- * Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını sağlayarak özgüvenlerini geliştiriyor.
- * Öğrencilerin bir topluluk içinde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini ve empati kurarak sorunlara eğilmelerini sağlıyor.

Tekniğin Zayıf Yanları

- * Öğretmenin hem anlatacağı konuya odaklanması hem de öğrenci davranışlarını dikkatle gözlemlemesi ve kayıt altına alması kendisi için yorucu olabilir. Bu durumda öğretmen tespit ettiği olumsuz davranışın grup liderleri tarafından kayıt altına alınmasını isteyebilir.
- * Kontrolsüz davranış sergileyen öğrenciler uzun süreli başkanlık için gruptaki diğer üyelere baskı yapabilir.
- * Olumlu davranış sergileyen çocuklar istenmeyen davranış sergileyen çocuklarla aynı grupta olmaktan rahatsızlık duyabilirler.

- * Lider ve üyeler, içinde bulunduğu grubun en zayıf halka durumuna düşmesine neden olan öğrenci/lere suçlayıcı tavırlarda bulunabilirler.
- * Öğretmenin gözünden kaçan; fakat öğrencilerin fark ettiği olumsuz davranışlar kısa süreli tartışmalara neden olabilir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Grup Yönetimi Tekniği'ni (En Zayıf Halka) kullanılarak ortaokul öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi: “Grup Yönetimi Tekniği'nin (En Zayıf Halka) 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarına etkisi nedir?”

Alt Problemler

1. 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin, sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin, sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 6. sınıf deney ve kontrol gruplarının sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili öntest toplam değerleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. 6. sınıf deney ve kontrol gruplarının sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili sontest toplam değerleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. 8. sınıf deney grubu öğrencilerinin, sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. 8. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin, sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. 8. sınıf deney ve kontrol gruplarının sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili öntest toplam değerleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. 8. sınıf deney ve kontrol gruplarının sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine yönelik ilgili sontest toplam değerleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu “yarı-deneysel model” ile betimsel araştırma kullanılmıştır. Grupların yansız olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlendiği çalışmada, deney grubuna Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel öğretime dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. İki grupta yer alan aynı bağımlı değişken (sınıf içi olumsuz davranışlar) gözlenmiş ve öntest ile sontest sonuçları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma, Aydın ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 122 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve Türkçe dersi kapsamında uygulamaya konulmuştur. Deney ve kontrol grubu tesadüfi bir yöntemle seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin olumsuz davranışlarını ölçmek için “Sınıf İçi Olumsuz Davranış Ölçeği (SİODÖ)” her iki gruba öntest ile sontest olarak uygulanmıştır. Sekiz hafta boyunca yürütülen bu araştırmadan elde edilen veriler, istatiksel işlemlerden geçirilerek uygulanarak analiz edilmiştir. Ayrıca uygulamanın sonunda deney grubuna: “Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve yanıtlar içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Aydın ili Efeler ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri araştırmanın evrenini; , örneklemini ise MEB’e bağlı bir ortaokulda okuyan 6. ve 8. sınıf

öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada 6. sınıftan 62 (Deney grubu-36, kontrol grubu-26), 8. sınıftan ise 60 (deney grubu-31, kontrol grubu-29) katılımcı olmak üzere toplam 122 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını ölçmek amacıyla Yenen Avcı (2020) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Olumsuz Davranış Ölçeği (SİODÖ)” kullanılmıştır. Ölçme aracı uygulamadan önce ve sonra bütün gruplara uygulanarak deney ve kontrol gruplarında kazandırılan davranışlar ölçülmeye çalışılmıştır.

Toplam 12 sorudan oluşan ve güvenirlik katsayısı 0,81 olarak belirlenen “Sınıf İçi Olumsuz Davranış Ölçeği (SİODÖ)” bir ders saatinde (40 dakika) deney ve kontrol gruplarına öntest ile sontest olarak uygulanmıştır. Geliştirilen ölçekte dördümlü likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Madde cevap kodları 0 ile 3 arasında değişmektedir. 0 =Hiç, 1=1-2 kez, 2=3-5 kez, 3=6-9 kez şeklinde değişmektedir. Ayrıca uygulamanın sonunda öğrencilerden tekniğe yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiş ve bu amaç doğrultusunda katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu aşamada, veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve 0 ile 4 arasında değişen madde cevap kodları analiz öncesinde tüm maddeler ters çevrilmiştir. Veriler SPSS-22 Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, kontrol grubunun ön ve sontest puanlarının karşılaştırıldığı analizlerde kontrol grubunun sayısının 30’dan az olması ve verilerin normal dağılmaması nedeniyle, parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Analizler 6 ve 8. sınıf öğrenci puanları için ayrı ayrı yapılmıştır. Analizin birinci aşamasında, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ikinci aşamada ise, Mann Whitney U Testi

kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir

BULGULAR

Araştırma verileri; “Grup Yönetimi Tekniği’nin (En Zayıf Halka) Öğrenci Davranışlarına Etkisine Yönelik Nicel ve Nitel Bulgular” olmak üzere iki başlık altında incelenmiş; tablo ve şekillerde gösterilerek açıklamalarla desteklenmiştir.

a. Grup Yönetimi Tekniği’nin (En Zayıf Halka) Öğrenci Davranışlarına Etkisine Yönelik Nicel Bulgular

Tablo 1: 6. Sınıf Deney Grubunun Öntest ile Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
Pozitif Sıra	35	18,00	630,00	-5,166*	0,000**
Eşit Sıra	1				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** $p < 0.05$

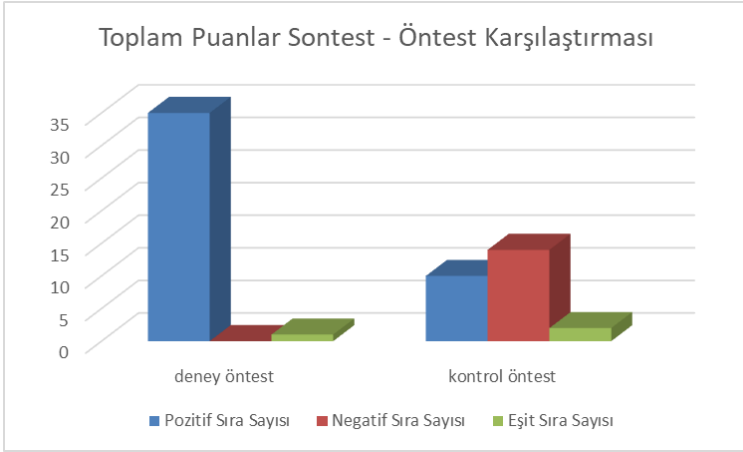
Tablo 1’deki bulgular, 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -5,166$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkat alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguya ilişkin olarak deney grubunun sınıf içi olumsuz davranışlar açısından sontestte, önteste kıyasla belirgin bir ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Tablo 2: 6. Sınıf Kontrol Grubunun Öntest ile Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	14	14,10	198,00		
Pozitif Sıra	10	10,20	102,00	-1,417*	0,157
Eşit Sıra	2				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 2'deki bulgular, 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu tespitten hareketle kontrol grubundaki katılımcıların olumsuz davranış düzeylerinde öntest ile sontestte belirgin bir farklılık göstermediği söylenebilir.



Şekil 1: 6. Sınıf Toplam Puanlar, Sontest – Öntest Karşılaştırması

6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarının öntest ile sontestte anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Şekil 1'de karşılaştırılmıştır. Bu grafikte, deney grubunda yer alan 36 öğrenciden 35 öğrencinin olumlu davranış düzeyinin sontestte artış gösterdiği bir başka deyişle olumsuz davranış düzeyinin azalma gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubunda 26 öğrenciden 14 öğrencinin olumsuz davranış düzeyinin sontestte artış gösterdiği göze çarpmaktadır.

Tablo 3: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	36	24,43	879,50	213,500	0,000**
Kontrol Grubu	26	41,29	1073,50		

** $p < 0.05$

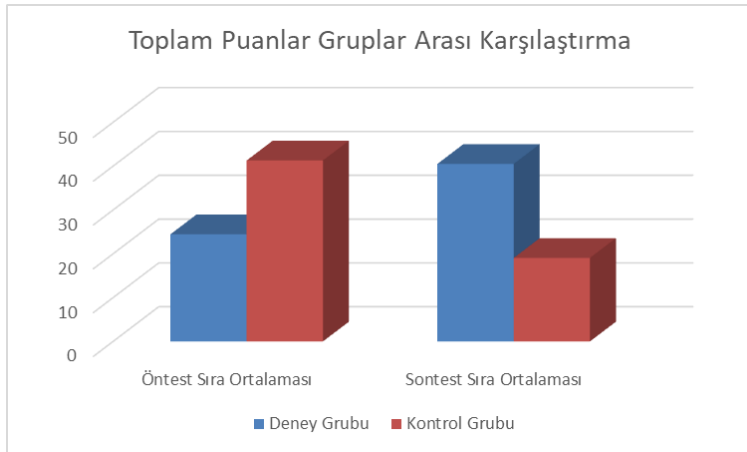
Tablo 3'teki bulgular, 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U = 213,50$, $p < 0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu fark kontrol grubu lehinedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	36	40,50	1458,00	144,000	0,000**
Kontrol Grubu	26	19,04	495,00		

** $p < 0.05$

Tablo 4'teki bulgular, 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U = 9.50$, $p < 0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu fark deney grubu lehinedir. Araştırma öncesi kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine göre sınıf içi olumsuz davranışları daha az iken, araştırma sonucunda deney grubunda olumsuz davranışlar kontrol grubuna göre daha az olarak belirlenmiştir. Bu durum 6. sınıf deney grubunda yapılan uygulamanın olumsuz davranışları azaltma konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Toplam Puanlar, Gruplar Arası Karşılaştırma

Şekil 2’de deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında önteste kontrol grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilirken, sonteste ise deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1: Deney Grubunun Öntest ile sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	8,00	16,00	-4,553*	0,000**
Pozitif Sıra	29	16,55	480,00		
Eşit Sıra	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** $p < 0.05$

Tablo 1’deki tespitler, deney grubundaki öğrencilerin öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -4,553$ $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar, diğer bir ifadeyle sontest puanı lehinedir. Deney grubundaki katılımcıların, sınıf içi olumlu davranış düzeyi açısından sonteste, önteste kıyasla belirgin bir ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Kontrol Grubu Öntest Sontest Karşılaştırma

Tablo 2: Kontrol Grubunun Öntest ile sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

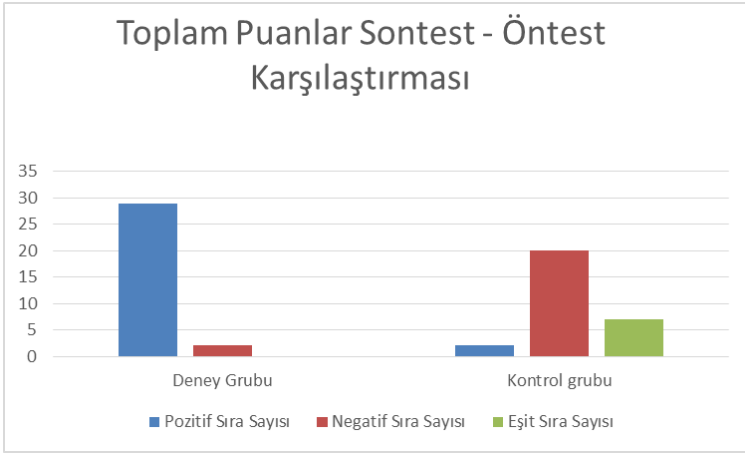
Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	20	11,90	238,00	-3,737*	0,000**
Pozitif Sıra	2	7,50	15,00		
Eşit Sıra	7				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

** $p < 0.05$

Tablo 2’deki tespitler, kontrol grubu öğrencilerinin öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3,737$ $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra

ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani öntest puanı lehinedir. Bu tespitten hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin, sınıf içi olumsuz davranış düzeyi açısından sonteste, önteste kıyasla belirgin bir artış yaşadığı söylenebilir.



Şekil 3: 8. Sınıf Toplam Puanlar, Sontest – Öntest Karşılaştırması

Şekil 3'te deney grubunda bulunan 31 öğrenciden 29 öğrencinin başarısının sonteste artış gösterdiği, kontrol grubunda 29 öğrenciden 20 öğrencinin başarısının sonteste azalmış olduğu göze çarpmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3: 8. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	31	27,68	858,00	362,00	0,865**
Kontrol Grubu	29	28,42	682,00		

** p < 0.05

Tablo 3'teki bulgular, 8. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U = 362,00$, $p > 0.05$). 8. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

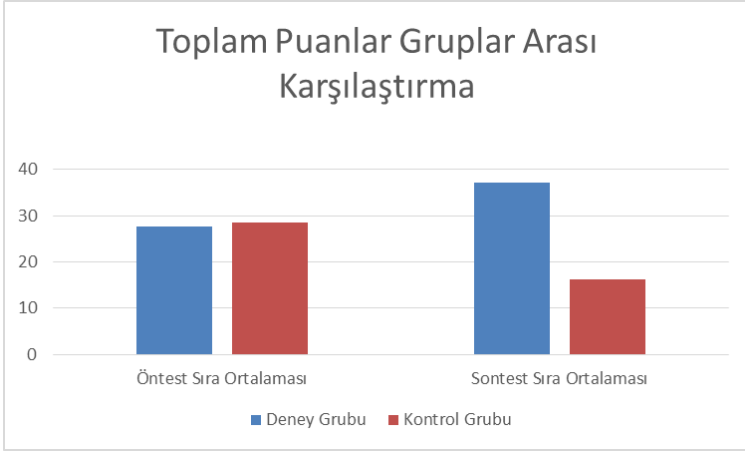
Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4: 8. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	31	37,16	1152,00	88,000	0,000**
Kontrol Grubu	29	16,17	388,00		

** $p < 0.05$

Tablo 4'teki bulgular, 8. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U = 88,000$, $p < 0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, gözlenen bu fark deney grubu lehinedir. Bu sonuç araştırma öncesi kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine ilişkin test puanları birbirine yakın iken, araştırma sonrası deney grubunun sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine ilişkin testi puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu durum 8. sınıf deney grubunda yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 4: 8. Sınıf Toplam Puanlar, Gruplar Arası Karşılaştırma

Şekil 4'te deney ve kontrol gruplarının değerleri arasında öntestte anlamlı bir fark tespit edilemezken, sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

b. Grup Yönetimi Tekniği'nin (En Zayıf Halka) Öğrenci Davranışlarına Etkisine Yönelik Nitel Bulgular

Tablo 1: Grup Yönetimi Tekniği'ne (En Zayıf Halka) Yönelik Öğrenci Görüşleri

Olumlu Görüşler	Frekans (f)	Yüzdelerik (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzdelerik (%)
İstenmeyen davranışların azalmasına yardımcı olması	21	31,34	59	88,06
Grup bilincini aşılması	13	19,40		
İşbirliği yoluyla sınıf içi sorunların çözülmesine yardımcı olması	7	10,45		
Demokratik kültür bilincini aşılması	6	8,96		
Dersin daha verimli geçmesini sağlaması	5	7,46		
Dersin zevkli geçmesini sağlaması	4	5,97		
Sosyal ilişkileri güçlendirmesi	2	2,99		
Arkadaşlarına mahcup olmamak için derse hazırlıklı gelmeyi gerektirmesi	1	1,49		

Olumsuz Görüşler				
Olumsuz davranışın bireysel olarak değil de grup yönünden değerlendirilmesinin eleştirisi	5	7,46		
Grup liderlerinin gruptaki üyelerin davranışlarına gereğinden fazla müdahale etmesi ve bu durumun rahatsızlığa neden olması	3	4,48	8	11,94
Toplam	67	100,00	67	100,00

Tablo 1’de belirtildiği üzere öğrencilerin % 88,06’sı olumlu görüş, %11,94’ü ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüşlere ilişkin olarak öğrenciler sınıf içinde görülen olumsuz davranışların azaldığını (%31,34), bu tekniğin kendilerine grup bilincini aştığını (%19,40) ve işbirliği yoluyla sınıf içi sorunların çözülmesinde yardımcı olduğunu (%10,45) dile getirmişlerdir.

Olumsuz görüş bildiren öğrenciler her olumsuz davranışın bireysel olarak karşılık bulması gerektiğini savunarak başkalarının yaptığı olumsuz davranışların kendilerine puan kaybettirmesinden duydukları rahatsızlığı (%7,46) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eleştirdiği bir diğer durum ise grup liderlerinin gruptaki üyelerin davranışlarına gereğinden fazla müdahale etmesi ve bu durumun rahatsızlığa neden olması (%4,48)’dir.

Öğrenci görüşlerine örnekler:

Ö1. Birbirimizle olan dostluk ve arkadaşlık bağımız güçlendi. Artık daha sık bir araya geliyoruz. **(Sosyal ilişkileri güçlendirmesi)**

Ö3. Birlikte yapılan projeler tek kişinin yaptığı projelerden daha iyi oluyor. Koca grup tek bir kişi gibi hareket edebiliyor. **(Grup bilincini aşılması)**

Ö8. Gruptaki arkadaşlarımdan benim yüzümden en zayıf halka durumuna düşmesini istemiyorum. Bu yüzden de davranışlarıma daha özen gösteriyorum. Okul eşyalarımı akşamdan kontrol

ediyorum. *(Arkadaşlarına mahcup olmamak için derse hazırlıklı gelmeyi gerektirmesi)*

Ö12. Herkesin istekleri oyla alınıyor. Grup içinde bizlere demokratik davranılıyor. *(Demokratik kültür bilincini aşılması)*

Ö24. Dersimiz artık daha eğlenceli ve keyifli oldu. *(Dersin zevkli geçmesini sağlaması)*

Ö26. Öğrenciler derse daha önem vermeye başladılar ve dersi iyi dinliyorlar. *(Dersin daha verimli geçmesini sağlaması)*

Ö33. Bazı arkadaşlarımız dersi dinlemiyordu, ama öğretmenin uyguladığı bu teknikle herkes yanındakini değil de dersi dinlemeyi tercih ediyor. *(İstemenmeyen davranışların azalmasına yardımcı olması)*

Ö47. Konuşanları görebiliyoruz. Kimlerin dersle ilgilenmediğini görebiliyoruz ve onları düzeltmeye çalışıyoruz. *(İşbirliği yoluyla sınıf içi sorunların çözülmesine yardımcı olması)*

Ö50. Grupta bir kişi konuşuyor. Ama biz de onun yüzünden puan kaybediyoruz ve en zayıf halka durumuna düşüyoruz. *(Olumsuz davranışın bireysel olarak değil de grup yönünden değerlendirilmesinin eleştirisi)*

Ö59. Grup başkanımız bazen her şeye karışıyor. Birilerinin beni sürekli uyarmasından rahatsız oluyorum ve ben de böyle bir grupta olmak istemiyorum. *(Grup liderlerinin gruptaki üyelerin davranışlarına gereğinden fazla müdahale etmesi ve bu durumun rahatsızlığa neden olması)*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okulda disiplini sağlamak eğitimcilerin uğraştığı konuların başında gelmektedir (Cemaloğlu, 2007: 9). Çünkü dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmek, kendisine ve arkadaşlarına saygılı bireyler yetiştirmek bütün öğretmenlerin hem önceliği hem de başlıca beklentisidir. Sınıflar birer toplumsal alandır ve

toplumun her kesiminden örnekleri ihtiva ederler. Bu bakımdan öğretmenlerin dersin işleyişini aksatan sorunlarla karşılaşması istenilen bir durum olmasa da muhtemel bir durumdur. Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) öğretmenlerin derste karşılaştığı sınıf içi sorunlara karşı başvurabileceği bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı; Grup Yönetimi Tekniği'nin (En Zayıf Halka) ortaokul öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarına olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Aydın ili Efeler ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 122 öğrenci üzerinde yürütülmüştür ve Türkçe dersi kapsamında uygulamaya konulmuştur. Çalışmanın evrenini 6 (N=62) ve 8. sınıfta (N=60) okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın yöntemi, eşitlenmemiş kontrol grublu “yarı-deneysel model” ve betimsel araştırmadır. Araştırma verileri Grup Yönetimi Tekniği'nin (En Zayıf Halka) öğrenci davranışlarına etkisine yönelik nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerine Grup Yönetimi Tekniği (En Zayıf Halka) ile ders yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretime dayalı bir yaklaşımla ders yapılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak; “Sınıf İçi Olumsuz Davranış Ölçeği (SİODÖ)” kullanılmış ve sekiz hafta boyunca süren bu araştırmadan elde edilen veriler, SPSS-22 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizin birinci aşamasında, her bir grubun kendi içinde öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, ikinci aşamada ise, iki grup arasında öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılmasını sağlayan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulamanın sonunda tekniğe yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla deney grubu öğrencilerine görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, Grup Yönetimi Tekniği'nin (En Zayıf Halka), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranış düzeylerine önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Ayrıca 8. sınıf öntest puanları deney ve kontrol gruplarında birbirine yakın iken sontestte deney grubuna ait puanları daha yüksek çıkmıştır. Nitel araştırma bulgularına göre ise öğrencilerin % 88,06'sı olumlu, %11,94'ü olumsuz görüş belirtmiştir. Bu ölçümler; uygulanan tekniğin işlevsel olduğunu ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından beğenildiğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna oranla öntest ile sontest değerleri arasında anlamlı bir farka (6. sınıf: $U = 9.50/8$. sınıf: $U = 88,000$, $p < 0.05$) sahip olduğu görülmüştür. Bu tespitten hareketle Grup Yönetimi Tekniği'nin (En Zayıf Halka) sınıf içi olumsuz davranışların azaltılmasında etkili olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin tekniğe yönelik olumlu bir algıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öneri olarak bu teknik farklı düzeylerdeki öğrenci grupları üzerinde uygulanabilir, öğretmenlerin görüşlerine yer veren nitel çalışmalar yapılabilir.

EK- Sınıf İçi Olumsuz Davranış Ölçeği (SİODÖ), (Yenen Avcı, 2020)

SINIF İÇİ OLUMSUZ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (SİODÖ)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı/Grubu:

Tarih:

Derste Görülme Sıklığı: 0 = Hiç, 1=1-2 kez, 2=3-5 kez, 3=6-9 kez

Boyutlar	Madde Sırası	Maddeler	0 (Hiç)	1 (1-2 Kez)	2 (3-5 Kez)	3 (6-9 Kez)
Olumsuz Davranış	1.	Sınıf arkadaşlarına olumsuz davranışlarda bulunma				
	2.	Sık sık lavaboya/tuvalete gitme isteğinde bulunma				
	3.	Uyarıları önemsememe				
	4.	Sık sık çöp kutusuna bir şeyler atma				
Dikkat Dağımlığı	5.	İlgisini konu dışı kaynaklara verme				
	6.	Başka derslere ait ödevleri yapma				
	7.	Sık sık saate bakma				
	8.	Sınıf arkadaşlarına ders bitimine kaç dakika kaldığını sorma				
	9.	Çantasını karıştırma				
Dinleme Kültürü	10.	Söz hakkı almadan konuşma				
	11.	Konuşanın sözünü kesme				
	12.	Hem parmak kaldırma hem de "Öğretmenim!" sözcüğünü kullanma				

KAYNAKÇA

- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 175: 7-24.
- Gordon, T. (1999). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (Çeviren Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Humphreys, T. (2003). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (Çeviren Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, S. (2002). *Sınıfta pozitif disiplin* (Çeviren Miyase Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özer, D. Ö. ve Üstün, A. (2022). "Okullarda Karşılaşılan Öğrenci Disiplin Problemleri ve Bunların Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53): 745-758.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Sınıf içi olumsuz davranış ölçeği (SİODÖ) geliştirme çalışması. *Akademik araştırmalar 2020* (s. 58-65). İçinde C. Arslan, E. Hamarta, S. Çiftçi ve M. Uslu (Editörler). Konya: Çizgi Kitabevi. ISBN: 978-605-196-545-1.

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN İDEAL VELİ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Seyfettin ABDURREZZAK¹, Ümit DOĞAN²

Zekâ, insanların çevrede olup biteni anlayabilme, yorumlayabilme ve yeni bilgiler oluşturma yeteneğidir ki (Reis ve Renzulli, 2004) bu yetenek bazı bireylerde üst düzeydedir (Jung, 2012). Bu düzeyin yüksek olduğu durumlar liderlik becerisi, yaratıcı düşünme yeteneği, zihinsel aktivitelerdeki performans şeklindedir (Genç, 2016). Özel yetenekli birey; geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde 130 ve üstü zekâ bölümü sağlayan; kendi akranlarından random yolla seçilmiş bir grubun %98'inden üstün olanlara verilen addır (Ataman, 2005). Bu tanımdan hareketle özel yetenek, belirli bir konuda üst düzey yaratıcı özelliklere sahip olma, genel anlamda üstün beceri sergileme, yetenek düzeyi, motivasyon ve yaratıcılık kümeleridir olarak tanımlanabilir (Bass, 1990; Koç, 2016; Stenberg, 2005). Haliyle özel yetenekli bireyler bu yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Subotnik, vd., 2011). Bu bireylerin farkına varan toplumlar zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ve farklı eğitim programlarıyla bu bireylerin eğitimlerine ayrı bir önem vermişlerdir (Akkaş ve Tortop, 2015; Ataman, 2003).

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, srezzak@hotmail.com, 0000-0001-9892-7506

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, doganumit18@hotmail.com, 0000-0002-8144-9744

Türkiye’de özel yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye’de ilk Bilim ve Sanat Merkezi Ankara ilinde Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi adı ile açılmış olup 2021 yılı sonu itibarıyla 81 ilde 279 Bilim ve Sanat Merkezi özel yetenekli öğrencilere eğitim vermektedir (MEB, 2021b). BİLSEM’de eğitim görmek isteyen çocuk belli sınavlarda başarı göstermek zorundadır. Kayıt hakkı kazan çocuklar örgün eğitimlerine devam ederken haftanın belli günlerinde özel yetenek alanı ile ilgili eğitim görmek üzere BİLSEM’e devam ederler. Bu sayede özel yetenekli öğrenciler örgün eğitimlerine devam ederek toplumsallaşma süreçlerine devam ederken, öğrenme merkezi olarak ifade edilebilen BİLSEM’ler de ise özel yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Çocuklar BİLSEM’de sırasıyla uyum eğitimi, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi programları çerçevesinde eğitim görürler. Bu eğitim programlarının genel çerçevesi ve süresini çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda okul idaresinin bilgisi dâhilinde çocuğun danışman öğretmeni belirlemektedir (Ayverdi, 2018; Barış, 2019; Çal ve Demirkaya, 2020; Milli Eğitim Bakanlığı, 2021a).

Her ne kadar özel yetenekli bireylerin bilişsel gereksinimleri farklılık gösterse de temel sosyal gereksinimleri akranları ile benzerlik göstermektedir. Bu ihtiyaçların başında hiç şüphesiz ailesi tarafından sevilme, ailesi tarafından anlaşılma, kabullenilme, desteklenme ve onlarla sağlıklı bir ilişki geliştirmek olduğu ifade edilebilir (Coşkun, vd., 2019). Çocuğun ilk sosyal deneyimlerinin edindiği yer ailedir. Çocukların okul dışı yaşamlarının desteklenmesinde aile önemli rol oynar ki okul eğitimi ile aile eğitiminin eşgüdümlü olması çocuğun sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimini etkiler (Ada ve Baysal,

2010; Clark, 2013). Bu nedenle aileler, çocuklarının ilgi ve yeteneklerinden erkenden haberdar olarak onlara ortam hazırlama fırsatına her zaman sahip olamayabilmektedirler. Ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışları çocuk için hem model olmakta hem de çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkilemektedir (Cüceloğlu, 1992). Çocuğun yaşamı ile ilgili aileler tarafından alınan tüm kararlarda (kültürel ve toplumsal kuralların çocuk tarafından öğrenilmesinde, yaşayacağı ortam ve eğitim göreceği okulların seçilmesinde, herhangi bir tıbbi tedavinin gerekliliğinde vb.) tüm sorumluluk ailededir (Dethloff, 2005; Henricson, 2008). Alanyazında özel yetenekli çocukların gelişimlerinde eğitimciler ve eğitim programlarının yanında ailelerinin genel tutumlarının önemli bir rol oynadığına dair araştırmalar mevcuttur (Gürültü ve Alcı, 2000; Özsoy, 2014). Aileler özel yetenekli çocukların karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilmeleri adına iç görüsü yüksek katkıda bulunabilirler (Hertzog ve Bennett, 2004). Ancak bu durum aileler açısından değerlendirildiğinde özel yetenekli çocuğa sahip olan aileler için hiçte kolay sayılmaz. Bu zorluğun sebebi özel yetenekli çocukların yaşlıtlarına kıyasla daha fazla kaynağa, daha fazla ilgiye ve daha fazla iletişime ihtiyaç duymalarındandır. Bazen de özel yetenekli çocuklara sahip aileler çeşitli sosyal ve duygusal problemlerle baş etmek durumunda kalmaktadırlar ki bu durum aileler açısından hem istedik hem de zorlayıcı bir durum olabilmektedir (Ataman, 2003; Afat, 2003; Kosir, vd., 2016; Southam, 2005; Stenberg, 2005). Özel yetenekli çocuklar, ihtiyaçlarının karşılanarak doğru yönlendirildiklerinde geleceğe dair en çok umut vaat eden grup oldukları düşünüldüğünde ailelerin özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarını fark etmesi ve karşılayabilmesi için çok farklı yöntemler kullanmak suretiyle çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Alanyazında ailenin eğitim sürecinde sahip olduğu öneme yönelik birçok araştırma mevcut olsa da özel yetenekli çocukların gözünden ideal veli algısının ortaya konulması ve tartışılması önemlidir. Bununla birlikte özel yetenekli çocukların ideal

aileye yönelik sahip oldukları yanlış algıların da belirlenmesi özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik katkı suması beklenmektedir. Böylelikle veliler özel yetenekli çocukların beklentilerini daha yakından tanıyacak ve bu beklentiler doğrultusunda sorumluluklarını yerine getirme çabasında içinde olacakları düşüncesiyle bu araştırma önemli görülmüştür.

Bu bilgilerden hareketle araştırmanın amacı, özel yetenekli çocukların ideal veli algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli çocukların ideal veli kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Özel yetenekli çocukların ideal veli kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar çocukların cinsiyetleri bakımından farklılık göstermekte midir?
3. Özel yetenekli çocukların ideal veli kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar çocukların devam ettikleri eğitim programına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada yöntem olarak nitel, desen fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen katılımcıların öznel tecrübeleri ile ilgilenmektedir (Ekici ve Akdeniz, 2018). Fenomenolojik desen çalışmanın amaçları derinlemesine betimleme, yorumlama ve aktörlerin bakış açılarını anlama amaçları ile uyumlu olduğu için bu desen tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan özel yetenekli 63 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma gurubu

Sakarya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden çocuklar arasından gönüllülük esasına göre amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgileri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	29	46,03
	Erkek	34	53,97
Devam Ettiği Program	Destek Eğitimi Programı (5.-6. Sınıf)	13	20,63
	Bireysel yetenekleri Fark ettirici Program (7.-8. Sınıf)	16	25,39
	Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (9.-10. Sınıf)	14	22,22
	Proje Üretimi/Yönetimi Programı (11.-12. Sınıf)	20	31,76

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların 29’u kız (%46,03), 34’ü ise erkek (%53,97) oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların 13’ü (%20,63) Destek Eğitimi Programına, 16’sı (%25,39) Bireysel Yetenekleri Fark ettirici Programa, 14’ü (%22,22) Özel Yetenekleri Geliştirme Programına, 20’si (%31,76) ise Proje Üretimi/Yönetimi Programına devam ettikleri görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak veri toplama işlemi yapılmış ve araştırmaya katılan çocuklardan açık uçlu sorunun yer aldığı kısımda ideal aileyi canlı veya cansız bir varlığa benzetilecek olunursa neye benzeteceklerini ve bu benzetmenin nedenini açıklamaları istenmiştir. Bu cümle “İdeal aile..... gibidir. Çünkü.....” şeklinde anket formunda yer almıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) benzetmelerin anlamı betimsel açıdan yeteri kadar ortaya çıkartmayacağından benzetilen unsurdan sonra mutlaka neden veya niçin sorusunun da sorulması gerektiğini ileri sürmüştür. Alanyazında yer alan

açıklamalar doğrultusunda Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi çocukların yoğun olarak eğitim gördüğü gün kuruma gidilerek çocuklara araştırma hakkında bilgi verilmiş, formlar çocuklara dağıtılmış ve çocuklara formu doldurmaları için 25 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin bir araya getirilerek organize edilmesi ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çerçevede özel yetenekli çocuklar tarafından geliştirilen metaforlar ilgili literatürde olduğu gibi 5 aşamada analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Verilerin analizinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. aşamada çocuklar tarafından doldurulan anket formlarında yer alan metaforlar tanımlanarak bilgisayar paket programına aktarılmış ve metaforlar harf sırasına göre sıralanmıştır.
2. aşamada çocuklarca üretilen metaforla ortak özellikleri ve benzerliklerine göre incelenerek ideal aile kavramının benzetildiği kavrama göre ayıklama yapılmıştır.
3. aşamada çocukların ideal aile için üretmiş oldukları metaforlar bilgisayar ortamında benzerlik ve farklılıklarına göre bir araya getirilmiş ve sıralanmıştır.
4. aşamada sıralı olan metaforlar gözden geçirilmiş ve ideal aile ile bağlantı kurulamayan metafor olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda ideal aile kavramı ile alakasız üretilen metafor olmadığı görülmüştür.
5. aşamada her metafor belirli bir tema ile ilişkilendirilerek, çocuklar tarafından metaforun kullanım amacından hareketle toplamda 4 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Araştırmada geçerliliği artırıcı önlem olarak, örneklemin demografik özelliklerine, örneklem tarafından üretilen tüm metaforlara ve analizlerine ilişkin açıklamalara ayrıntılı bir biçimde çalışmada yer verilmiştir. Bulgular kısmında katılımcılar tarafından üretilen örneklere de yer verilmiştir. Çocukların doğrudan ifadeleri yazılırken gerçek isimleri yerine “Ö-1” gibi kod isimler kullanılmıştır. Güvenirliği sağlama aşamasında; araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için, üretilen metaforların bulunduğu kategoriye temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenirligi hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülünü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliğı}}{\text{Görüş birliğı} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) ile hesaplanmıştır. Çıkan sonuç %91 olarak bulunmuştur. Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamasında oluşturulan kategoriler tablolaştırılmış, çocukların bu metaforları kullanma sıklıklarının frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada çocuklar tarafından “İdeal Aile” kavramı için geçerli olan 63 farklı çeşit metafor üretilmiş olup üretilen metaforlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Çocukların İdeal Aile Kavramı İçin Oluşturdukları Metaforlar

Sıra No	Metafor	f	Sıra No	Metafor	f	Sıra No	Metafor	f
1	Düdüklü Tencere	1	22	Emniyet Kemer	1	43	Bayrak	1
2	Babaannemin Duası	1	23	Cami	1	44	Cennet	1
3	Mevlana	1	24	Futbol Taraftarı	1	45	İnsansız Hava Aracı	1
4	Otogar Anonsu	1	25	Sirkten Kurtulan Aslan	1	46	Yangın Merdiveni	1
5	Kitap	1	26	Ağrı Kesici İlaç	1	47	Okyanus	1
6	Endemik Bitki	1	27	Limitsiz Kredi Kartı	1	48	Kırbaç	1
7	Kamera	1	28	Savaştaki Komutan	1	49	İnternet	1
8	Cesaret Hapı	1	29	Hasta Takibi	1	50	Gözetleme Kulesi	1
9	Karne Hediyesi	1	30	Hız Göstergesi	1	51	Harçlık	1
10	Acil Butonu	1	31	Orman	1	52	Görünmezlik	1
11	Enerji İçeceği	1	32	Dümbün	1	53	İftar Vakti	1
12	Radar	1	33	Oyun	1	54	Gökyüzü	1
13	Teknik Direktör	1	34	Düğündeki Damat	1	55	Okunmuş Pirinç	1
14	Lunapark	1	35	Tatil	1	56	Sosyal Medya	1
15	Savaş	1	36	Kutup Yıldızı	1	57	Telefon Santrali	1
16	Emzik	1	37	Emeklilik İkramesi	1	58	Her Yıl Şampiyon Olan Takım	1
17	Özgürlük Anıtı	1	38	Alarm Kurmamak	1	59	Altın	1
18	Spor Ayakkabı	1	39	Piyango Bileti	1	60	Elmas	1

19	Kuş	1	40	Uçurtma	1	61	Metal Detektörü	1
20	Genel Af	1	41	Gübre	1	62	Sınırsız Alışveriş Yapmak	1
21	Torun	1	42	GPS Cihazı	1	63	Düğün Konvoyu	1
TOPLAM								63

Tablo 2 incelendiğinde çocukların ideal aile kavramına yönelik 63 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Çocuklar tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri ve benzerliklerine göre kategoriler altında toplanarak tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Çocukların İdeal Aile Kavramı İçin Oluşturdıkları Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Yardım Ursuru Olarak İdeal Aile	Düdüklü Tencere, Ağrı Kesici İlaç, Yangın Merdiveni, Hasta Takibi, Acil Butonu, Emniyet Kemerı	6	9,52
Motivasyon Ursuru Olarak İdeal Aile	Lunapark, Düğündeki Damat, İftar Vakti, Teknik Direktör, Piyango Bileti, Spor Ayakkabı, Enerji İçeceği, Cesaret Hapı, Savaşta Kımutan, Kırbaç, Her Yıl Şampiyon Olan Takım, Okunmuş Pırınç, Babaannemin Duası, Futbol Taraftarı, Cennet, Karne Hediyesi, Emeklilik İkramesi	17	26,98
Takip Ursuru Olarak İdeal Aile	Radar, Kutup Yıldızı, Harçlık, Telefon Santrali, Gözetleme Kulesi, Hız Göstergesi, Kamera, Otogar Anonsu, İnsansız Hava Aracı, Dürbün, Metal Detektörü, Düğün Konvoyu, GPS Cihazı	13	20,63
Sevgi/İlgi Ursuru Olarak İdeal Aile	Torun, Gübre, Elmas, Altın, Endemik Bitki, Mevlana, Cami, Emzik	8	12,69
Özgürlük Ursuru Olarak İdeal Aile	Özgürlük Anıtı, Kuş, Uçurtma, Genel Af, Tatil, Oyun, Orman, Sosyal Medya, Görünmezlik, İnternet, Okyanus, Gökyüzü, Alarm Kurmamak, Sınırsız Alışveriş Yapmak, Bayrak, Kitap, Limitsiz Kredi Kartı, Sirkten Kurtulan Aslan, Savaş	19	30,15

Tablo 3 incelendiğinde Özel yetenekli çocukların 5 kategoride metafor ürettikleri ve bu kategorilerin Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile, Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile, Takip Unsuru Olarak İdeal Aile, Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile ve Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile şeklinde olduğu görülmektedir. Çocukların en çok (%30,15) Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile kategorisinde metafor ürettikleri görülürken en az (%9,52) ise Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Çocuklar tarafından metaforlar aşağıda kategori şeklinde ayrı ayrı ele alınmış ve kategoriler alıntılarla desteklenmiştir.

Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile

Bu kategoride çocuklar ideal aileyi yardım unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Çocukların ürettikleri metaforlar ‘‘Düdüklü Tencere, Ağrı Kesici İlaç, Yangın Merdiveni, Hasta Takibi, Acil Butonu, Emniyet Kemerini’’ şeklinde olup aşağıda bu kategoriyi meydana getiren metaforların çocuklar tarafından ortaya konulan tanımlamalarına yer verilmiştir.

‘‘İdeal aile ağrı kesici ilaç gibidir. Çünkü ağrı kesici ilaç ağrı olduğunda ağrılarımı kesmede bana yardım ediyorsa ideal aile de çocuğunun zor durumlarında yardım etmelidir.’’ (Ö-14)

‘‘İdeal aile emniyet kemeri gibidir. Çünkü emniyet kemeri hayat kurtarır, ideal aile de çocuğuna yardım ederek onun hayatının sıkıntılarını kurtarır.’’ (Ö-3)

‘‘İdeal aile annemin düdüklü tenceresi gibidir. Çünkü annem yemek yaparken düdüklü tencereyle daha kolay yemek pişirir. İdeal aile de çocuğun hayatını kolaylaştırmak için elinden geleni yapar.’’ (Ö-55)

‘‘İdeal aile yangın merdiveni gibidir. Çünkü her zaman lazım olmasına gerek yok ama lazım olduğunda yanımda olsun yeter.’’ (Ö-49)

Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile

Bu kategoride çocuklar ideal aileyi motivasyon unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Çocukların ürettikleri metaforlar “*Lunapark, Düğündeki Damat, İftar Vakti, Teknik Direktör, Piyango Bileti, Spor Ayakkabı, Enerji İçeceği, Cesaret Hapı, Savaştaki Komutan, Kırbaç, Her Yıl Şampiyon Olan Takım, Okunmuş Pirinç, Babaannemin Duası, Futbol Taraftarı, Cennet, Karne Hediyesi, Emeklilik İkramesi*” şeklinde olup aşağıda bu kategoriyi meydana getiren metaforların çocuklar tarafından ortaya konulan tanımlamalarına yer verilmiştir.

“İdeal aile sınava giderken yuttuğum okunmuş pirinç gibidir. Çünkü okunmuş pirinç beni nasıl motive ediyorsa ideal aile de çocuğunu her konuda motive etmelidir.” (Ö-24)

“İdeal aile teknik direktör gibidir. Çünkü takımların maç kazanmasında teknik direktörün futbolcuları cesaretlendirmesi çok önemlidir. İdeal ailede her konuda çocuğunu cesaretlendirmelidir.” (Ö-9)

“İdeal aile babaannemin duası gibidir. Çünkü babaannem dualarının hep kabul olacaktı gibi çok içten dua ediyor. İdeal aile de çocuğunun her zaman başarılı olacaktı gibi ona güvenmelidir.” (Ö-42)

“İdeal aile kırbaç gibidir. Çünkü kırbaç atın ileri doğru daha hızlı gitmesine sağlarken ideal aile de çocuğun daha başarılı olması için onu heyecanlandırır.” (Ö-2)

Takip Unsuru Olarak İdeal Aile

Bu kategoride çocuklar ideal aileyi takip unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Çocukların ürettikleri metaforlar “*Radar, Kutup Yıldızı, Harçlık, Telefon Santrali, Gözetleme Kulesi, Hız Göstergesi, Kamera, Otopark Anonsu, İnsansız Hava Aracı, Dürbün, Metal Detektörü, Düğün Konvoyu, GPS Cihazı*” şeklinde olup aşağıda bu kategoriyi

meydana getiren metaforların çocuklar tarafından ortaya konulan tanımlamalarına yer verilmiştir.

“İdeal aile metal detektörü gibidir. Çünkü metal detektörü metali görünce öter. İdeal aile de çocuğunun yanlış şeyler yaptığında onu uyarır.” (Ö-32)

“İdeal aile GPS cihazı gibidir. Çünkü GPS cihazı her saniye nerede olduğunuzu bilir. İdeal aile de çocuğunun nerede, ne zaman, ne yaptığını bilir.” (Ö-61)

“İdeal aile insansız hava aracı gibidir. Çünkü insansız hava aracı vardır ama pek görülmez. İdeal aile de çocuğuna kendini belli etmeden onu takip etmelidir.” (Ö-10)

“İdeal aile düğün konvoyu gibidir. Çünkü düğünde arabalar konvoy halinde birbirini düğün yerine kadar takip eder, takip etmeyen kaybolur. İdeal ailede öyle çocuğunu takip eden ailedir. Takip edilmezse aile çocuğunu kaybedebilir.” (Ö-17)

Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile

Bu kategoride çocuklar ideal aileyi sevgi/ilgi unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Çocukların ürettikleri metaforlar *“Torun, Gübre, Elmas, Altın, Endemik Bitki, Mevlana, Cami, Emzik”* şeklinde olup aşağıda bu kategoriye meydana getiren metaforların çocuklar tarafından ortaya konulan tanımlamalarına yer verilmiştir.

“İdeal aile Mevlana gibi olmalıdır. Çünkü Mevlana ne olursan ol gel demiş, ideal aile de çocuğunu her halükarda sevmelidir.” (Ö-58)

“İdeal aile çocuğa kendisini elmas gibi hissettiren gibidir. Çünkü çocuk ailenin her zaman sevgisine muhtaçtır.” (Ö-54)

“İdeal aile gübre gibidir. Çünkü gübre bitkiler için nasıl besleyici ise çocuklar için de besleyici şey aile sevgisidir. O yüzden ideal aile çocuğuna sevgisini gösterendir.” (Ö-50)

“İdeal aile torun gibidir. Çünkü ailelerde en çok ilgiyi torunlar çeker. İdeal ailelerde tüm ilgisini çocuğuna verendir.” (Ö-18).

Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile

Bu kategoride çocuklar ideal aileyi özgürlük unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Çocukların ürettikleri metaforlar *“Özgürlük Anıtı, Kuş, Uçurtma, Genel Af, Tatil, Oyun, Orman, Sosyal Medya, Görünmezlik, İnternet, Okyanus, Gökyüzü, Alarm Kurmamak, Sınırsız Alışveriş Yapmak, Bayrak, Kitap, Limitsiz Kredi Kartı, Sirkten Kurtulan Aslan, Savaş”* şeklinde olup aşağıda bu kategoriyi meydana getiren metaforların çocuklar tarafından ortaya konulan tanımlamalarına yer verilmiştir.

“İdeal aile limitsiz kredi kartı gibidir. Çünkü limitsiz kredi kartı insanı çok özgür hissettirir. İdeal aile de çocuğu en özgür hissettirendir. (Ö-6)

“İdeal aile sosyal medya gibidir. Çünkü sosyal medya özgürlüğün sonuna kadar yaşandığı bir platform. İdeal aile de bu hissi çocuğuna yaşatmalıdır.” (Ö-22)

“İdeal aile bayrak gibidir. Çünkü bayrak özgürlüğü temsil eder. İdeal aile de çocuğun bayrağı gibi özgürlüğü ona tanımalıdır.” (Ö-40)

“İdeal aile telefonda saat alarmı kurmamak gibidir. Çünkü telefonda alarm yoksa özgürsündür. İdeal aile de beni özgür bırakandır.” (Ö-2)

Tablo 4: Çocukların İdeal Aile Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Cinsiyetleri Bakımından Karşılaştırılması

Kategoriler	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile	4	6,35	2	3,17	6	9,52
Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile	3	4,76	14	22,22	17	26,98
Takip Unsuru Olarak İdeal Aile	10	15,87	3	4,76	13	20,63
Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile	6	9,52	2	3,17	8	12,69
Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile	6	9,52	13	20,63	19	30,15
Toplam	29	46,07	34	53,97	63	100

Tablo 4 incelendiğinde kız çocukların en çok “*Takip Unsuru Olarak İdeal Aile*” kategorisini içeren metaforlar ürettiği en az ise “*Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile*” kategorisini içeren metaforlar ürettiği; erkek çocukların en çok ‘*Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile*’ kategorisini içeren metaforlar ürettiği en az ise “*Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile*” ve “*Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile*” kategorisini içeren metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5: Çocukların İdeal Aile Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Bilim ve Sanat Merkezlerinde Devam Ettikleri Programları Bakımından Karşılaştırılması

Kategoriler	Destek Eğitimi		Bireysel Yetenekleri Farkettirme		Özel Yetenekleri Geliştirme		Proje Üretimi/ Yönetimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile	5	7,94	1	1,59	-	-	-	-	6	9,52
Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile	-	-	2	3,17	7	11,11	8	12,70	17	26,98

Takip Unsuru										
Olarak İdeal Aile	3	4,76	7	11,11	3	4,76	-	-	13	20,63
Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile										
Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile	5	7,94	3	4,76	-	-	-	-	8	12,69
Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile										
Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile	-	-	3	4,76	4	6,35	12	19,05	19	30,15
Toplam										
	13	20,63	16	25,40	14	22,22	20	31,75	63	100

Tablo 5 incelendiğinde Destek Eğitimi dönemine devam eden çocukların en çok ‘‘Yardım Unsuru Olarak İdeal Aile’’ve ‘‘Sevgi/İlgi Unsuru Olarak İdeal Aile’’ kategorisini; Bireysel Yetenekleri Farkettirme dönemine devam eden çocukların en çok ‘‘Takip Unsuru Olarak İdeal Aile’’ kategorisini; Özel Yetenekleri Geliştirme dönemine devam eden çocukların en çok ‘‘Motivasyon Unsuru Olarak İdeal Aile’’ kategorisini; Proje Üretimi/Yönetimi dönemine devam eden çocukların ise en çok ‘‘Özgürlük Unsuru Olarak İdeal Aile’’ kategorisini içeren metaforlar ürettiği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada çocukların ideal veli algılarını betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada özel yetenekli çocukların ideal veliye ilişkin metaforik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla özel yetenekli çocukların ideal veli kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir ve bu metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir? sorusu kapsamında çocukların ideal aileye ilişkin görüşleri toplanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların ‘‘ideal aile’’ kavramına ilişkin 63 metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar kendi aralarındaki benzerlikler bakımından bir araya getirilerek çocukların gözünden ideal aileyi tanımlayan kategoriler oluşturulmuştur. Bu anlamda metaforlar ‘‘yardım unsuru olarak ideal aile’’, ‘‘motivasyon unsuru olarak ideal aile’’, ‘‘takip unsuru olarak ideal aile’’, ‘‘sevgi/ilgi unsuru olarak ideal

aile” ve “özgürlük unsuru olarak ideal aile” kategorileri altında toplanmıştır. Çocukların ideal aileye ilişkin oluşturdukları metaforların en çok özgürlük unsuru olarak ideal aile kategorisi altında toplandığı, bunun ardında ise motivasyon unsuru olarak ideal aile, takip unsuru olarak ideal aile, sevgi/ilgi unsuru olarak ideal aile ve yardım unsuru olarak ideal aile kategorileri olarak sıralandığı görülmüştür. Bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların ideal aileyi daha çok bir özgürlük unsuru olarak tanımladıkları söylenebilir. Çocukların ideal aile algılarında daha çok özgürlüğü çağrıştıran kavramların olduğu bulgulardan çıkarılabilir. Bunun aksine araştırmaya katılan çocukların en az yardım unsuru olarak ideal aileyi tanımladıkları görülmüştür. Çocukların ideal aileden en az beklentilerinin onlara yardım etmeleri olduğu ifade edilebilir. Alanyazında Redding (1997) üç tür aile tipinden bahsetmiştir. Bunları “endişeli ve sıkıntılı aileler”, “çocuk merkezli aileler” ve “anne baba odaklı aileler” olarak adlandırmışlardır. Endişeli ve sıkıntılı aileleri, çocuklarının günlük ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan ve okulu kötü bir yer olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çocuk merkezli ailelerin ise çocuklarının okuldan yeterince fayda alamadıklarından endişe duyan aileler olduklarını, anne baba odaklı olan ailelerin ise, işlerinden dolayı çok meşgul olduklarından çocuklarına yeterli zaman ayıramadıklarını ve bu yüzden bu eksikliği gidermek için çocuklarını en iyi okullara gönderme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulgularında ise çocukların gözünden ideal aile onların özgürlüğünü kısıtlamayan aile olarak görülmüştür. Çocukların özgürlük unsuru olarak ideal aileyi tanımlarken “*özgürlük anıtı, kuş, uçurtma, genel af, tatil, oyun, orman, sosyal medya, görünmezlik, internet, okyanus, gökyüzü, alarm kurmamak, sınırsız alışveriş yapmak, bayrak, kitap, limitsiz kredi kartı, sirkten kurtulan aslan, savaş*” gibi metaforlar ürettikleri görülmüştür.

Alanyazında öğretmenlerin ideal veliye ilişkin görüşlerini inceleyen Babaoğlu, Çelik ve Nalbant, (2018), araştırma

bulgularında velinin öğretmen ile işbirliği yapması, çocuğuyla ilgili olması, öğretmenlere saygı göstermesi, çocuğunun okul durumunu takip etmesi, öğretmenin işlerinde ona zorluk yaşatmaması ve ona destek olması, öğretmenlere güven duyması, çocuğuna değer vermesi ve onu desteklemesi görüşlerinin en çok vurgulanan görüşler olduğunu belirlemişlerdir. Çocukların aile kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği bazı araştırmalara bakıldığında Ceylan (2016), ilkokul çocuklarının aile kavramına ilişkin metaforik algılarının değer kavramsal kategorisi altında en çok sevgi olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Bunun yanında araştırmada aile kavramına ilişkin daha sıklıkla vurgulanan diğer metaforların ise “çiçek, melek, anne-baba toplum mutluluk, okul, bir bütün, hayat, kitap, paylaşmak, sevgi kaynağı, sanat, film ve bizi dünyaya getiren şey” olarak tespit edilmiştir. Suğur ve Doğru (2010) yaptıkları araştırmada koruma altındaki çocukların aile kavramını daha çok “birkaç kişiden oluşmuş bir topluluk” ve “bir kurum” olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Çanak (2013) ise, en çok metaforu yönlendirici ve gelişmeye açık veli kategorisinde toplandığını ifade etmiştir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) yaptıkları araştırmada ise okul müdürü öğretmenlerin velilere yönelik metaforik algılarını incelemişlerdir. Bulgurda velilere ilişkin olumsuz algılarının yer aldığını ifade etmişlerdir. Okul müdürü ve öğretmenlerin velileri çocuklarına karşı ilgisiz, okul işlerine yönelik fazla bilgisi olmayan ve okulla işbirliği yapmayan kimseler olarak algıladıklarını bulgulamışlardır. Bunun yanında katılımcıların görüşlerinde velileri bir paydaş olarak görmedikleri ve okulda yapılan çalışmalara müdahale etmeyen kişiler olmalarını onlardan bekledikleri yer almıştır. Araştırmada velilere yönelik müfettiş, savcı ve polis gibi metaforlar bilinçsiz veli kategorisi altında toplanmıştır. Nas ve Sak (2018), araştırmalarında okul psikolojik danışmanlarının olumsuz teması adı altında toplanan görüşlerine göre, velilerin öğretmenleri suçlayıcı ve bilinçsiz

tutum sergilemelerinin öğretmenleri de olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Neslitürk ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerin velilere yönelik metafor algılarının en çok engelleyici okul öncesi velisi kategorisinde olmak üzere destekleyici, araştıran, hassas ve kırılğan okul öncesi velisi kategorilerinde toplandığını tespit etmişlerdir. Bu araştırma bulgularında ise özel yetenekli çocukların en çok ideal veliyi kendilerine özgürlük sağlayan kimseler olarak algıladıkları görülmüştür.

Araştırmada özel yetenekli çocukların ideal veli kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar çocukların cinsiyetleri bakımından farklılık göstermekte midir? sorusu kapsamında çocukların cinsiyetleri açısından ideal aile kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Bulgularda kız çocukların en çok takip unsuru olarak ideal aile kategorisinde metafor ürettikleri, bunun ardından sevgi/ilgi unsuru olarak ideal aile, özgürlük unsuru olarak ideal aile, yardım unsuru olarak ideal aile ve en son olarak da motivasyon unsuru olarak ideal aile kategorilerinin sıralandığı görülmüştür. Kız çocukların ideal aile kavramına yönelik en çok takip unsuru aile kategorisinde metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride *“radar, gözetleme kulesi, hız göstergesi, kamera, otogar anonsu, insansız hava aracı, dürbün, metal detektörü, düğün konvoyu, GPS cihazı, telefon kulübesi ve harçlık* gibi metaforlar üretmişlerdir. Araştırmaya katılan kız çocukların ideal aileyi çocuğunu takip eden, onun yaptıklarıyla yakından ilgilenen kişiler olarak algıladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan erkek çocukların en çok motivasyon unsuru olarak ideal aile kategorisini içeren metaforlar ürettikleri bunun ardından özgürlük unsuru olarak ideal aile, takip unsuru olarak ideal aile ve sevgi/ilgi unsuru olarak ideal aile, özgürlük unsuru olarak ideal aile, yardım unsuru olarak ideal aile ve en son olarak da sevgi/ilgi unsuru ideal aile ile yardım unsuru ideal aile kategorilerinin sıralandığı görülmüştür. Erkek çocukların en çok

vurguladıkları ideal aile özelliklerinin motivasyon unsurlarında olduğu söylenebilir. Bu kategoride *lunapark, düğündeki damat, iftar vakti, teknik direktör, piyango bileti, spor ayakkabı, enerji içeceği, cesaret haptı, savaştaki komutan, kırbaç, her yıl şampiyon olan takım, okunmuş pirinç, babaannemin duası, futbol taraftarı, cennet, karne hediyesi, emeklilik ikramiyesi* gibi metaforları ürettikleri görülmüştür. Bulgulara göre, araştırmaya katılan erkek çocukların ideal aileyi kendilerini motive eden bir yapı olarak algıladıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan özel yetenekli çocukların ideal veli kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar çocukların devam ettikleri eğitim programına göre farklılık göstermekte midir? sorusu kapsamında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli çocukların Bilim ve Sanat Merkezlerinde devam ettikleri programa göre ideal aile algıları incelenmiştir. Elde edilen bulgularda Destek Eğitimi dönemine devam eden çocukların en çok yardım unsuru olarak ideal aile ve sevgi/ilgi unsuru olarak ideal aile kategorisini; bireysel yetenekleri fark ettirme dönemine devam eden çocukların en çok takip unsuru olarak ideal aile kategorisini; özel yetenekleri geliştirme dönemine devam eden çocukların en çok motivasyon unsuru olarak ideal aile kategorisini; proje üretimi/yönetimi dönemine devam eden çocukların ise en çok özgürlük unsuru olarak ideal aile kategorisi altında metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bulgulara göre, destek eğitim dönemine devam eden çocukların ideal aileyi kendisine yardım eden olarak algıladıkları; bireysel yeteneklerin ortaya çıkarıldığı çalışma dönemindeki çocukların ideal aileyi daha çok takip eden olarak algıladıkları; özel yeteneklerin geliştirilmesi dönemine devam eden çocukların ideal aileyi motive eden olarak algıladıkları; proje üretiminin yapıldığı ve daha özerk çalışmaların yaygınlaştığı dönemde ise ideal aileyi özgürlük veren olarak algıladıkları söylenebilir. Çocukların devam

ettikleri programlar arasında genel olarak değerlendirildiğinde, destek eğitim programı dönemindeki çocukların ideal aileden beklentilerinin kendisine destek olması yönünde olduğu; özel yeteneklerin keşfedilmesine yönelik dönemde çocukların daha çok kendisini takip eden ve motive eden aile yapısını algıladığı ve devam edilen programlar arasında ilerleme oldukça proje üretim aşamasına gelen çocukların ise daha özgür hareket etmek istedikleri söylenebilir. Aileler çocukların kişisel değerleri, toplumun ahlaki davranışlarını ve temel yaşam becerilerini kazanmasında önemli rol oynamaktadırlar (Jackson ve Cooper, 1992). Bu anlamda okul ve aile arasındaki işbirliği her zaman eğitimin merkezinde olması ve eğitimde ana aktörler öğrenciler olduğu için okul ve aile arasındaki işbirliği öğrenciyi merkeze alması gerektiği önemli bir durumdur (Epstein, 2010; Martin, Tett ve Kay, 1999).

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Özel yetenekli çocukların ideal aileyi daha çok onlara özgürlük sağlayan ve onları motive eden olarak algıladıkları görülmüştür. Bu bağlamda ailelerin çocuklarının özgürlük sınırlarına daha özen göstermeleri ve onların motivasyonunu destekleyen davranışlar sergilemeleri önerilebilir.
- Özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik çocuk ilişkileri ve aile kavramına yönelik seminerler yapılabilir.
- Ailelerin sergiledikleri tutumları inceleyip içinde yaşadıkları kültüre ve aile ilişkilerine uyumlu bir aile eğitim programı geliştirilebilir.
- Çocukların ideal aileden beklentilerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasına için farklı örneklem grupları ile araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ada, S., ve Baysal Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayverdi, L. (2018). *Özel yetenekli çocukların fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımı: FETEMM yaklaşımı (Doktora tezi)*. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Bariş, N. (2019). *Bilsem’de görev yapan fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin stem eğitim uygulamalarının araştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill’s handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. London: Collier Macmillan.
- Bektaş, M., ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf çocuklarının yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish/Turkic*, 8(8), 271-286.
- Ceylan, A. (2016). *Aile kavramına ilişkin metaforik alguların belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşkun, U. H., Sağır, T. M., ve Girli, A. (2019). Parental efficiency as a predictor of problem solving skills of mothers who have gifted kids with special talents. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(2), 106-130.
- Çal, Ü. T., ve Demirkaya, H. (2020). The role and importance of social studies in the education of gifted students. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 25-39. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2344>
- Çanak, M. (2013). Öğretmenlerin “öğrenci velisi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 137-156.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dethloff, N. (2005). Parental rights and responsibilities in Germany source. *Family Law Quarterly*, 39(2), 315-337.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Genç, M. A. (2016). Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.

- Gürültü, E., ve Alcı, B. (2020). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2413-2442. DOI: 10.26466/opus.621789
- Henricson, C. (2008). Governing parenting: Is there a case for a policy review and statement of parenting rights and responsibilities? *Journal of Law and Society*, 35(1), 150-165.
- Hertzog, N. B., ve Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children, *Roeper Review*, 26(2), 96-104. <https://doi.org/10.1080/02783190409554249>.
- Jackson, B. L., ve Cooper, B. S. (1992). Involving parents in improving urban schools. *NASSP Bulletin*, 76(543), 30-38.
- Karcı, M. M. (2016). Öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özellikleri: Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 80-101.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Kosir, K., Horvat, M., Aram, U., ve Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. Doi:10.1080/13598139.2015.1108186
- Martin, J., Tett, L., ve Kay, H. (1999). Developing collaborative partnerships: limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/09620219900200035>
- MEB. (2021a). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 15 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2021b). <https://www.meb.gov.tr> adresinden 25 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California: SAGE Publications.
- Nas, E., ve Sak, R. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Neslitürk, S., Çakmak, Ö. Ç., ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "veli" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 679-712.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1), 74-87.
- Redding, S. (1997). *Parents and learning*, educational practices Series 2, International Academy of Education, Brussels (Belgium). *International Bureau of Education Publication, Geneva (Switzerland)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 463858).

- Reis, S. M., ve Renzulli, J.S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology In The Schools*, 41(1), 119-130.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Revista Interamericana de Psicología Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science*, 12(1), 3-54.
- Suğur, N., ve Doğru, E. S. (2010). Koruma altındaki çocukların aile ve devlet algısı üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65 (1), 115-133.
- Ünal, A., Yıldırım, A., ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23). 261-272.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINDA DERSLERİ YÜRÜTEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİM YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Melis YEŞİLPINAR UYAR¹

GİRİŞ

Günümüzde etkisi her alanda hissedilen küreselleşme olgusu, eğitim aracılığıyla kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesi sürecini doğrudan etkilemektedir. Öngörülen değişikliklere bağlı olarak okulöncesinden yüksek eğitime kadar tüm eğitim kademelerinde köklü değişikliklere gidildiği, bu değişimden hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının da etkilendiği görülmektedir. Bu değişimlerin üç temel boyutta gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu boyutlar; öğretmen eğitimine kaynak olan kurumlar, öğretmen eğitiminde temel alınan modeller ve öğretmen eğitimi programları şeklinde ele alınmaktadır. Türkiye’de öğretmen eğitimi veren kurumların tarihsel gelişimine bakıldığında, 1923-1981 yılları arasında ilköğretmen okulları, iki yıllık ve üç yıllık eğitim enstitüleri, köy muallim mektepleri, eğitim kursları, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları gibi kurumların ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitiminde temel kaynaklar olduğu görülmektedir. Ancak 1982 yılından itibaren

1 Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 0000-0003-2477-7773, melis.uyar@dpu.edu.tr.

okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi, eğitim fakültelerine devredilmiştir (YÖK [Yükseköğretim Kurulu], 2007a).

Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmeye başlanması, öğretmen eğitimi modelleri ve programları açısından da bir takım köklü değişimlere de zemin oluşturmuştur. Bu bağlamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin eğitimi 2 yıldan dört yıla çıkarılmış ve tüm ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi dört yıllık lisans programlarıyla sağlanmaya başlanmıştır. Ortaöğretim fen ve matematik alanları ile sosyal alan öğretmenlerinin eğitiminde ise 3,5+1,5 ve 4+1,5 gibi modeller geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Kavcar, 2002; Yıldırım, 2011). Belirtilen zaman diliminde programdaki ders içeriklerini ve yapılarını doğrudan etkileyen birtakım düzenlemelerin de gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Örneğin 1998 yılında gerçekleştirilen yapılandırma çalışmalarıyla öğretmen eğitimi programlarında uygulamaya ayrılan boyutun artırıldığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda özel öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmiş ve meslek bilgisi dersleri uygulamayla bütünleştirilmiştir (YÖK, 1998). Ancak bu düzenlemenin, kuramsal boyutu ve genel kültür derslerini yetersiz kaldığı gerekçesiyle değiştirilmesine karar verilmiş (Yıldırım, 2011), 2006 yılında gerçekleştirilen yeni bir düzenlemeyle genel kültür ve seçmeli derslere ağırlık verilerek, meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri kaldırılmıştır (YÖK, 2007b). YÖK'ün öğretmen yetiştirme lisans programlarına ilişkin yeni düzenlemesiyle 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanan programlarda; farklı öğretmen yetiştirme programları kapsamında dersler ve içerikleri belirlenmiş, ilgili programlar meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür alanlarına yönelik farklı seçmeli derslerle desteklenmiştir (YÖK, 2018). Öğretmen eğitiminin diğer bir boyutu olan ve 20 Şubat 2014 tarihinde uygulamaya konulan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika

Programı ile (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2014) farklı fakültelerden mezun yüksek eğitim öğrencilerinin de eğitim fakülteleri aracılığıyla yetiştirildiği ve bu programlara ayrılan kontenjanların her geçen gün artmaya devam ettiği bilinmektedir. Son dönem gelişmeler incelendiğinde ise eğitim fakültelerinin formasyon eğitimini yürütmedeki sorumluluğunun azaldığı görülmektedir. Bu kapsamda formasyon eğitimi alınabilen alanlardaki fakültelerde de ilgili alanlara yönelik pedagojik formasyon eğitiminin verilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2023). Bu anlamda süregelen zaman diliminde öğretmen eğitiminde temel alınan modellerde ve programlarda tam bir uzlaşma sağlanamadığı görülmekte, yaşanan bu değişimlerin temel nedenleri arasında benimsenen farklı eğitim felsefelerinin eğitim politikalarını etkilemesi gösterilmektedir (Cochran-Smith, 2000).

Öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılması sürecinde benimsenen ders ağırlıkları ve içerikleri halen uygulanmaya devam etmekte ancak gerçekleştirilen bu düzenlemelerin nitelikli öğretmen eğitimi sağlamada yeterli olmadığı belirtilmektedir (Kara ve Sağlam, 2014; Saylan, 2013; Yıldırım, 2011). Özellikle uygulamaya ayrılan sürenin azalmasıyla birlikte öğretmen adaylarının teorik bilgileri kazandıkları ancak beceri düzeyinde kazanımlara tam anlamıyla ulaşamadıkları görülmektedir (Çalışkan, 2014; Kumral, 2010; Yeşilpınar-Uyar, 2016). Bu süreç içerisinde benimsenen eğitim felsefeleri ve politikaları doğrultusunda niteliksel iyileştirmelerin hedeflendiği ortaya çıkarken, gerçekleştirilen çalışmaların son dönemde daha da hız kazandığı görülmektedir.

Günümüzde eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesi çalışmalarına yön veren Bologna Süreci; yükseköğretim programlarının küresel ve yerel gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması çalışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu süreçte öğretmen eğitimi programlarının paydaş görüşleri

doğrultusunda planlanması, geliştirilmesi ve izlenmesi hedeflenmektedir. (YÖK, 2010a). Hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi yönetmeliğinde öğretmen adaylarının ulaşması beklenen öğrenme kazanımları; bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları kapsamında ele alınarak sınıflandırılmıştır (YÖK, 2010b). Yapılandırma çalışmalarının temelinde öğretim elemanlarının öğrenen özelliklerini ve ilgi alan yeterliklerini dikkate alarak programlarını güncellemeleri beklenmekte (Güneş, 2012), fakültelerin de yapılandırma çalışmalarını yürütmede aktif rol üstlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Colet ve Durand, 2004). Bu süreçte öğretmen eğitimi programlarında esneklik üzerinde durularak, öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan ve beceri kazanımına da ağırlık veren bir dönüşümün yaşandığı görülmektedir (Eurydice, 2006; YÖK, 2010a). Programların yeniden yapılandırılmasına yönelik bu gelişmeler, eğitim fakülteleri özelinde hız kazanan akreditasyon çalışmalarına da yön vermektedir.

Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği tarafından aday olan fakültelerin “öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi” standartları doğrultusunda akredite edilmesine yönelik değerlendirici eğitimleri gerçekleştirilmektedir. Akreditasyon sürecinin farklı fakültelerde işe koşulmasıyla, bu standartlara dayalı belirlenmiş göstergeler ışığında değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Bu sürecin akredite olan ve akreditasyona hazırlanan tüm kurumların kendi kalite güvence standartlarını oluşturmalarına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (EPDAD, 2016). Eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesinde ise öğretim elemanlarının temel rollerinin öğretimi planlama ve uygulama boyutlarında şekillendiği belirtilmektedir (Brown ve Atkins, 1988).

Dolayısıyla eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmede standartlara dayalı hizmetleri sunması ve geliştirmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu kapsamda eğitim fakülteleri; lisans programlarının yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarında da öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını standartlara uygun bir yapıda yürütme sorumluluğu üstlenmektedir. Ancak öğretim kadrosunun niteliksel ve niceliksel donanımı, ders yükleri ve öğrenci sayıları, fiziksel olanaklar ve teknik altyapı kaynaklı sorunlar öğretim elemanlarının performanslarını ve performanslarına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Erdamar ve Tengilimoğlu, 2021; Özgüngör ve Duru, 2014). Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları; lisans programlarında teorik ve ezber odaklı bir yapının ağırlıkta olduğunu göstermektedir (Eğmir ve Çelik, 2021). Bu durum eğitim fakültesi lisans öğrencilerine sunulan hizmetlerin niteliğini artırma çabalarını güçleştirmekte, nitelikli formasyon eğitimi sorunsalını da beraberinde getirmektedir (Safran, 2014). Öğretmen eğitiminin işlevini yerine getirmesini olumsuz etkileyen bu sorunların öğretim elemanlarının yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü programlardaki ve pedagojik formasyon sertifika programlarındaki ders yükleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretim yeterliklerinin uygulama sürecine ne ölçüde yansdığı çok boyutlu bir yapıda incelenmelidir.

Bu gereksinim doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada, pedagojik formasyon programında dersleri yürüten öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin farklı boyutlar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ne düzeydedir?

- Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretime hazırlık, etkili sunum, öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri ne düzeydedir?
- Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirme düzeyleri ve alt boyutlara ilişkin değerlendirme düzeyleri;
 - ✓ Öğrenim gördükleri fakülteye,
 - ✓ Öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih etme durumuna,
 - ✓ Genel not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf düzeyi ve alan tercihi açısından farklı gruplarda bulunan öğrenciler, ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen değerlendirme puanlarının doğrusal kombinasyonlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; yükseköğretim düzeyinde öğretim yeterliklerine ilişkin güçlü ve gelişime açık yönlerin belirlenmesi adına önemli görülmektedir. Araştırmada öğretim yeterlikleri bağlamında gelişime gereksinim duyulan alanların belirlenmesiyle mevcut öğretim yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde grup farklılıklarının incelenmesi müdahale sürecinden bağımsız gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Modelin bağımlı değişkenleri kapsamında; öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirme düzeyi (ÖTYP), öğretime hazırlık (ÖH), etkili sunum (ES),

öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme (ÖMÖD) ve sınıf içi ve sınıf dışı iletişim (SİSDİ) boyutlarına ilişkin değerlendirme düzeyleri yer almaktadır. Modelin bağımsız değişkenlerini ise öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, alan tercihi ve öğrenim görülen fakülteyi isteyerek tercih edip etmeme durumu oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Batıda bulunan bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamı örneklem olarak seçilmiş ve gönüllü katılım gösteren 276 pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%
Fakülte	Fen-Edebiyat	222	80.40	Alan Tercihi	Sayısal	43	15.60
	Güzel Sanatlar	54	19.60		Sözel	91	33.00
Sınıf Düzeyi	3	91	33.00	İsteyerek Tercih	Eşit Ağırlık	49	17.80
	4	185	67.00		Dil	93	33.70
GNO	2.50 ve altı	120	43.50	İsteyerek Tercih	Evet	244	88.40
	2.51-3.00	68	24.60		Hayır	32	11.60
	3.00 üzeri	88	31.90				

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin %80.40’ı fen-edebiyat fakültesinde, %19.60’ı güzel sanatlar fakültesinde lisans öğrenimini sürdürmektedir. Çalışma grubunun %33’ü üçüncü sınıf, %67’si dördüncü sınıf öğrencisidir. Genel not ortalaması açısından öğrencilerin %43.50’si 2.50 ve altı ortalamaya sahip olup, çoğunluğu (%88.40) öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin

%15.60'ının üniversiteye girişteki alan tercihlerinin sayısal, %33'ünün sözel, %17.80'inin eşit ağırlık ve %33.70'inin dil olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, Doğanay ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme (ÖYDÖ) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; “öğretime hazırlık”, “etkili sunum”, “öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme”, “sınıf içi ve sınıf dışı iletişim”, olmak üzere dört alt faktöre yönelik toplam 38 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38; en yüksek puan 190 olup, ölçekte ters kodlama yapılan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin KMO değeri, .96 olup, açıkladığı toplam varyans %50.90'dır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde hesaplanan Bartlett Küresellik Testi sonucunun .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (=12301.981, $p < .01$). Ölçekten ve alt ölçeklerden elde edilen toplam puanlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise .76-.91 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri, modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmaları kapsamında; ÖYDÖ ölçeği toplam puanlarının Croanbach alfa güvenilirlik katsayısının .95 olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlere ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerleri; öğretime hazırlık alt boyutu için .82, etkili sunum alt boyutu için .71, öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme alt boyutu için .90, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çok

değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analize hazırlanması sürecinde ilgili istatistiksel tekniklerin temel koşullarını sağlamak için verilerin normal dağılım özellikleri, bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişki, varyans kovaryans matrislerinin homojenliği ve varyansların eşitliği incelenmiştir. Bu çalışmanın ilk boyutunda toplanan veriler arasında 19 katılımcıya ait verilerin uç değer özelliği gösterdiği belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Analize dahil edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği belirlenirken bağımsız değişkenlere dayalı oluşan gruplardaki örneklem sayılarının 50'den fazla olduğu durumlarda Kolomogorov-Smirnov normallik testi sonuçları; örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Normallik testi sonuçlarına dayalı olarak ölçekten ve alt ölçeklerden elde edilen toplam puanların; öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, alan tercihi ve öğrenim görülen fakülteyi isteyerek tercih edip etmeme durumu değişkenlerine göre oluşan gruplarda normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$). Bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki olup olmadığı, basit doğrusal korelasyon analiziyle test edilmiş, analiz sonucunda bağımlı değişkenlerin olası tüm ikili kombinasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.01$).

MANOVA kapsamında gerçekleştirilen Box's M testi sonucunda varyans kovaryans matrislerinin homojen olduğu belirlenmiş ($F=1.017$, $p>.05$), bu nedenle çoklu karşılaştırma testlerinden Wilks' Lambda testi tercih edilmiştir. Levene testi sonucunda ise varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir ($F(\text{öytp})=.49$, $p>.05$; $F(\text{öh})=.79$, $p>.05$; $F(\text{es})=1.02$, $p>.05$; $F(\text{ömöd})=1.03$, $p>.05$; $F(\text{sisdi})=1.35$, $p>.05$). Öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması madde sayısına (MS) bölünmüş

ve elde edilen değerlerin yorumlanmasında 1.00-1.80 arası ortalama “çok düşük”; 1.81-2.60 arası ortalama “düşük”; 2.61-3.40 arası ortalama “orta”; 3.41-4.20 arası ortalama “yüksek”; 4.20-5.00 arası ortalama “çok yüksek” şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğretim yeterliklerini değerlendirme ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlara ilişkin betimsel değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeğinden ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Bağımlı Değişken	N	X	X/MS	S	En Düşük	En Yüksek
ÖYTP	276	132.29	3.48	21.59	77.00	190.00
ÖH	276	37.74	3.43	6.70	17.00	55.00
ES	276	16.08	4.02	2.42	9.00	20.00
ÖMÖD	276	40.50	3.11	9.59	17.00	65.00
SİSDİ	276	37.96	3.80	7.13	18.00	50.00
*Öğretim Yeterlikleri Toplam Puan (ÖYTP)						
*Öğretime Hazırlık (ÖH)			*1.00-1.80 Çok Düşük			
*Etkili Sunum (ES)			*1.81-2.60 Düşük			
*Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme (ÖMÖD)			*2.61-3.40 Orta			
*Sınıf içi ve Sınıf Dışı İletişim (SİSDİ)			*3.41-4.20 Yüksek			
			*4.20-5.00 Çok Yüksek			

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin genelinden ve alt boyutlarında elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin 3.11-4.02 aralığında; standart sapma değerlerinin ise 2.42-21.59 aralığında değiştiği görülmektedir. Aritmetik ortalama değerleri; öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ile öğretime hazırlık, etkili sunum, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenci merkezli

öğretim ve değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmelerin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek ortalamanın etkili sunum boyutuna, en düşük ortalamanın ise öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutuna ait olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmelerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Pedagojik formasyon öğrencilerinin ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen değerlendirme puanlarının, öğrenim görülen fakülte açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Fen-Edebiyat ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretim Yeterlikleri Değerlendirmelerine İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	X	S	sd	t	p	d
ÖYTP	Fen-Edebiyat	222	130.47	21.53	274	-2.87	.00	.17
	Güzel Sanatlar	54	139.76	20.40				
ÖH	Fen-Edebiyat	222	37.35	6.80	274	-1.97	.05	.11
	Güzel Sanatlar	54	39.34	6.06				
ES	Fen-Edebiyat	222	15.94	2.44	274	-1.89	.06	.11
	Güzel Sanatlar	54	16.64	2.29				
ÖMÖD	Fen-Edebiyat	222	39.81	9.69	274	-2.44	.01	.14
	Güzel Sanatlar	54	43.34	8.69				
SİSDİ	Fen-Edebiyat	222	37.36	7.04	274	-2.87	.00	.17
	Güzel Sanatlar	54	40.42	7.01				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ($t(274) = -2.87, p < .05$) ile öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme ($t(274) = -2.44, p < .05$), sınıf içi ve sınıf dışı iletişim ($t(274) = -2.87, p < .05$) boyutlarındaki değerlendirmelerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın güzel

sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin, ÖMÖD ve SİSDİ boyutlarındaki değerlendirmelerinin fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretime hazırlık ($t(274) = -1.97, p > .05$) ve etkili sunum ($t(274) = -1.89, p > .05$) boyutlarında ise öğrenim görülen fakülte açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cohens d değerleri farkın büyüklüğünün tüm boyutlar açısından küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen değerlendirme puanlarının, öğrenim gördükleri programı isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrenim Gördüğü Fakülteyi İsteyerek Tercih Eden ve Etmeyen Öğrencilerin Öğretim Yeterlikleri Değerlendirmelerine İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	X	S	sd	t	p	d
ÖYTP	Evet	244	133.77	1.34	274	3.19	.00	.19
	Hayır	32	121.02	4.07				
ÖH	Evet	244	38.11	.41	274	2.59	.01	.15
	Hayır	32	34.88	1.43				
ES	Evet	244	16.18	.15	274	2.01	.05	.12
	Hayır	32	15.27	.48				
ÖMÖD	Evet	244	41.06	.60	274	2.69	.00	.16
	Hayır	32	36.25	1.61				
SİSDİ	Evet	244	38.39	.44	274	2.86	.01	.17
	Hayır	32	34.60	1.45				

Tablo 4’te görüldüğü üzere, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ($t(274) = 3.19, p < .05$) ile öğretime hazırlık (t

(274) = 2.59, $p < .05$), öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme (t (274) = 2.69, $p < .05$), sınıf içi ve sınıf dışı iletişim (t (274) = 2.86, $p < .05$) boyutlarındaki değerlendirmelerinin öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın öğrenim görülen fakülteyi isteyerek tercih eden öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Etkili sunum boyutunda ise isteyerek tercih durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t (274) = 2.01, $p > .05$). Cohens d değerleri farkın büyüklüğünün tüm boyutlar açısından küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen değerlendirme puanlarının, genel not ortalaması açısından incelenmesine yönelik betimsel değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Farklı Genel Not Ortalamasına Sahip Öğrencilerin Öğretim Yeterlikleri Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Değerler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	X	S	Bağımsız Değişken	N	X	S
ÖYTP	2.50 ve altı	120	133.66	21.71	ÖMÖD	120	41.92	9.64
	2.51-3.00	68	131.49	21.94		68	40.06	9.48
	3.00 üzeri	88	131.04	21.31		88	38.91	9.42
ÖH	2.50 ve altı	120	37.73	6.60	SİSDİ	120	37.89	7.13
	2.51-3.00	68	37.57	6.92		68	37.92	7.52
	3.00 üzeri	88	37.88	6.75		88	38.07	6.88
ES	2.50 ve altı	120	16.11	2.43				
	2.51-3.00	68	15.92	2.34				
	3.00 üzeri	88	16.16	2.51				

Tablo 5'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde; 2.50 ve altı genel not ortalamasına sahip öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin ($X_{öytp} = 133.66$) ve öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin ($X_{ömöd} = 41.92$) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim yeterliklerine ilişkin diğer alt boyutlarda ise ($X_{öh} = 37.88$, $X_{es} = 16.16$, $X_{sisdi} = 38.07$)

3.00 üzeri genel not ortalamasına sahip öğrencilerin daha yüksek değerlendirme puanına sahip olduğu görülmektedir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen değerlendirme puanlarının, genel not ortalaması açısından incelenmesine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Öğretim Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin Genel Not Ortalamasına Göre ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖYTP	Gruplar arası	407.15	2	203.57		
	Grup içi	127878.18	273	468.41	.44	.65
	Toplam	128285.34	275			
ÖH	Gruplar arası	3.74	2	1.87		
	Grup içi	12365.19	273	45.29	.04	.96
	Toplam	12368.94	275			
ES	Gruplar arası	2.38	2	1.19		
	Grup içi	1620.59	273	5.93	.20	.82
	Toplam	1622.98	275			
ÖMÖD	Gruplar arası	476.34	2	238.17		
	Grup içi	24829.34	273	90.95	2.62	.08
	Toplam	25305.69	275			
SİSDİ	Gruplar arası	1.61	2	.80		
	Grup içi	13982.85	273	51.21	.02	.99
	Toplam	13984.46	275			

Tablo 6’da görüldüğü üzere; öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ile ($F(2-273) = .44, p > .05$), öğretime hazırlık ($F(2-273) = .04, p > .05$), etkili sunum ($F(2-273) = .20, p > .05$), öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme ($F(2-273) = 2.62, p > .05$), sınıf içi ve sınıf dışı iletişim ($F(2-273) = .02, p > .05$) boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin genel not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ve alan tercihi açısından farklı gruplarda bulunan öğrencilerin ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri değerlendirme puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Sınıf Düzeyi ve Alan Tercihi Açısından Farklı Gruplarda Bulunan Öğrencilerin Ölçeğin Genelinden ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Değerlendirme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

SD	AT	N	ÖYTP		ÖH		ES		ÖMÖD		SİSDİ	
			X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
3	Sayısal	23	135.98	22.23	38.04	7.83	15.23	2.57	44.39	8.69	38.29	7.19
	Sözel	25	140.18	18.39	39.55	5.83	16.45	2.14	42.49	7.01	41.66	7.51
	Eşit Ağırlık	11	135.28	19.54	37.34	5.73	17.36	1.80	42.12	9.01	38.45	6.02
	Dil	32	136.08	18.09	37.99	6.23	16.78	2.09	41.43	8.70	39.86	5.10
4	Sayısal	20	125.86	19.43	34.95	5.55	15.00	2.17	39.15	9.36	36.75	5.54
	Sözel	66	129.63	23.49	37.48	6.75	15.95	2.81	39.02	9.88	37.16	7.86
	Eşit Ağırlık	38	131.79	22.63	37.96	8.01	16.28	2.24	38.95	10.43	38.59	6.76
	Dil	61	130.44	22.12	37.88	6.44	16.01	2.32	40.45	10.38	36.08	7.36

Tablo 7’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde; alan tercihi sözel olan üçüncü sınıf öğrencilerinin; öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin ($X_{\text{öytp}}=140.18$), öğretime hazırlık ($X_{\text{öh}}=39.55$) ve sınıf içi ve sınıf dışı iletişim ($X_{\text{sisdi}}=41.66$) boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan tercihi eşit ağırlık olan üçüncü sınıf öğrencilerinin etkili sunum boyutunda ($X_{\text{es}}=17.36$); alan tercihi sayısal olan üçüncü sınıf öğrencilerinin ise öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutunda ($X_{\text{ömöd}}=44.39$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Alan tercihi eşit ağırlık olan öğrencilerin öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutunda ($X_{\text{ömöd}}=38.95$) en düşük ortalamaya sahip olduğu; diğer tüm boyutlarda ise en düşük ortalamanın alan tercihi sayısal olan dördüncü sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alan tercihi sözel olan öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan elde ettikleri puanların doğrusal kombinasyonlarının sınıf düzeyi ve alan tercihi açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Wilks' Lambda testi sonuçlarında; öğretim yeterliklerini değerlendirme ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların doğrusal kombinasyonlarının; sınıf düzeyine göre (Wilk's $\Lambda = .97$. $F(4, 265) = 2.18$. $p = .08$) anlamlı bir farklılık göstermediği, alan tercihi açısından ise (Wilk's $\Lambda = .91$. $F(12, 701) = 2.03$. $p = .02$) anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan elde edilen puanlara ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Düzeyi ve Alan Tercihi Açısından Farklı Gruplarda Bulunan Öğrencilerin Öğretim Yeterlikleri Değerlendirmelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark
Sınıf Düzeyi (SD)	ÖYTP	2833.71	1	2833.71	6.12	.01	.02	3-4
	ÖH	69.30	1	69.31	1.53	.22	-	
	ES	21.44	1	21.45	3.73	.06	-	
	ÖMÖD	527.88	1	527.89	5.77	.02	.02	3-4
Alan Tercihi (AT)	SİSDİ	299.31	1	299.31	6.07	.01	.02	3-4
	ÖYTP	429.46	3	143.16	.31	.82	-	
	ÖH	112.49	3	37.50	.83	.48	-	
	ES	66.46	3	22.16	3.85	.01	.04	3-1; 4-1
SD * AT	ÖMÖD	37.47	3	12.49	.12	.94	-	
	SİSDİ	123.05	3	41.02	.83	.48	-	
	ÖYTP	449.51	3	149.84	.32	.81	-	
	ÖH	105.31	3	35.10	.78	.51	-	
Ağırlık (4) Dil	ES	4.07	3	1.36	.24	.87	-	
	ÖMÖD	142.14	3	47.38	.52	.67	-	
Eşit	SİSDİ	160.36	3	53.46	1.08	.36	-	

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin ($F(1-268) = 6.12$, $p < .05$); öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin ($F(1-268) = 5.77$, $p < .05$), sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin

(1-268) = 6.07, $p < .05$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın kaynağı incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kısmi Eta kare(η^2) değerleri, sınıf düzeyinin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmeler üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin etkili sunum boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin ise alan tercihinin göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (1-268) = 5.77, $p < .05$). Farkın kaynağı incelendiğinde eşit ağırlık ve sayısal alan tercihinin sahip öğrenciler arasında eşit ağırlık öğrencileri lehine; dil ve sayısal alan tercihinin sahip öğrenciler arasında dil öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kısmi Eta kare(η^2) değeri, alan tercihinin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmeler üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyi ve alan tercihinin ortak etkisinin; öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeler ve alt boyutlara ilişkin değerlendirmeler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmada pedagojik formasyon programında dersleri yürüten öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin; öğrenci görüşleri temel alınarak farklı boyutlar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde; formasyon öğrencilerinin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ile öğretime hazırlık, etkili sunum, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, formasyon öğrencilerinin öğretim elemanlarını büyük ölçüde yeterli algıladıklarını göstermektedir. Durmuşçelebi, Çolak ve Yıldız-Meliköylü'nün (2016) araştırmasında da pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını tüm alanlarda sık sık gösterdiklerini

düşündükleri belirlenmiştir. Yine pedagojik formasyon programının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği farklı araştırmalarda öğrencilerin çoğunluğunun programın öğelerine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları ve öğretim elemanlarını yeterli buldukları görülmektedir (Gürol, Türkan ve Som, 2018; Koç ve Şingir, 2018). Öğretim yeterliklerinin değerlendirildiği diğer araştırmalarda ise yükseköğretim öğrencilerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretim elemanlarını yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Arslantaş, 2011; Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017; Şahin, 2023). Alanyazındaki araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılık; örneklem grubunun özellikleriyle ve bu doğrultuda yeterlik algısına yön veren dışsal değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Bu kapsamda değerlendirmeyi yapan öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ve algıları, programın ve programdaki derslerin sorumlulukları, öğretim elemanlarının fiziksel özellikleri ve tanınırlığı gibi faktörler öğrenci değerlendirmelerine yön vermektedir (Arreola, 2004; MacNell, Driscoll ve Hunt, 2015; Radmacher ve Martin, 2001). Dolayısıyla araştırmalarda farklı gruplarla çalışılması yeterlik algılarının yön veren faktörleri çeşitlendirmekte, öğretim yeterliklerinin farklı öğretim elemanları ve programlar temel alınarak değerlendirilmesi ulaşılan sonuçların farklılaşmasına yol açabilmektedir.

Ulaşılan bulgularda öğretim yeterliklerinin söz konusu boyutlarda yüksek düzeyde değerlendirildiği görülürken, öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmelerin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretim elemanlarının öğrenci katılımını sağlayan strateji yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrenci performansını farklı ölçme araçları kullanarak değerlendirme, öğretim sürecini sınıf içi ve sınıf dışı geribildirimlerle destekleme konularında da gelişime gereksinim

duyulduğu görülmektedir. Arslantaş'ın (2011) araştırmasında da öğretim elemanlarının öğretim ilke ve yöntemleri ile ölçme-değerlendirme alanlarına yönelik becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda ise öğretim elemanlarının öğrenci katılımını destekleyici öğretim ilkelerini kullanma, farklı strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama sürecine yansıtma konularında yeterince başarılı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Doğanay vd., 2015; Durmuşçelebi, 2017; Erdamar ve Tengilimoğlu, 2021; Gürol, Türkan ve Som, 2018; Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017, Özmen vd., 2014; Şahin, 2023).

Öğretim yeterliklerinin değerlendirildiği bu araştırmalarda öğretim elemanları farklı fakültelerde görev yapmakla birlikte, ulaşılan sonuçlar yükseköğretim programlarında ortaya çıkan temel gereksinimin öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutunda olduğunu göstermektedir. Durmuşçelebi, Çolak ve Yıldız-Meliköylü'nün (2016) araştırmalarında; eğitim bilimlerinde ve alan eğitiminde uzman öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklığının, diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Evran-Acar ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında da öğretim elemanlarının öğretimi planlama ve destekleyici materyal hazırlama, öğretim teknolojilerini ve öğretim yöntemlerini kullanma, sınıf ve zaman yönetimi ile ölçme değerlendirme boyutlarında eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Beklenilen bu sonuçlar, eğitim fakülteleri dışında görev yapan öğretim elemanlarının kapsamlı bir hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir. İlgili alanlarda öğretim elemanlarına sunulan hizmet içi eğitimlerin; sistematik bir yapıda yürütülmesi, uzun bir zaman dilimine yayılan uygulamalı çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Öğretim yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bu süreçte eğitim fakülteleri temel rolü üstlenmektedir. Ancak

eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elamanlarının mevcut bilgi, beceri ve deneyimlerinin pedagojik formasyon uygulamalarına tam olarak yansımaması öğretim yeterlikleri noktasında farklı sorunların olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda derslerin uygulanma saatleri, yoğunlaştırılmış kısa dönemli program uygulamaları, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretim elemanlarının ders yükleri ve akademik sorumlulukları öğretim yeterliklerinin uygulama sürecine yansımaları güçleştiren sorunlar arasında yer almaktadır (Alimbekov vd., 2021; Erdamar ve Tengilimoğlu, 2021; Gürol, Türkan ve Som, 2018; Köse, 2017). Dolayısıyla mevcut yeterliklerin geliştirilmesinin yanı sıra öğretim yeterliklerini etkileyen yapısal düzenlemelerin gerçekleştirilmesinin ve fiziksel koşulların iyileştirilmesinin programlardan alınan verimi artırmada oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin, öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin; sınıf düzeyine, öğrenim gördükleri fakülteye ve öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın; güzel sanatlar fakültesinde lisans öğrenimine devam eden, öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih eden üçüncü sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Arslantaş'ın (2011) araştırmasında da eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre öğretim elemanlarını daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Bulut ve Oral'ın (2011) araştırmasında güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının; fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) araştırma sonuçları da resim-iş öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim fakültesinin diğer programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar bu sonucu resim-iş öğretmenliği programına girişte yetenek sınavlarının olmasıyla, çoğunluğu güzel sanatlar lisesinden gelen öğrencilerin kendilerini yetenekli algılamalarıyla açıklamışlardır. Öğrencilerin özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyen bu özellikler, güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olmasında etkili olmuş olabilir. Güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinin daha yüksek olması öğretmenlik mesleğine atanma koşullarıyla da ilişkilendirilebilir. MEB (2023) tarafından yayımlanan öğretmenlik mesleği atama alanlarına ilişkin kontenjanlar incelendiğinde, güzel sanatlar fakültesinden mezun adaylara ayrılan kontenjanların; fizik, kimya ve biyoloji gibi fen alanlarına yönelik kontenjanlardan biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bu türde durumların öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Bulut ve Oral, 2011). Dolayısıyla mesleki motivasyonu yüksek, mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini daha yüksek algılamaya eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ilgili fakülteler arasındaki anlamlı farklılık; mesleki motivasyonu görece daha düşük olabilecek fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin beklentilerinin daha yüksek olmasıyla da açıklanabilir.

Ulaşılan bulguların diğer boyutunda sınıf düzeyinin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmeler üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmekle birlikte, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında üçüncü sınıf lehine anlamlı farklılık

olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu pedagojik formasyon sertifika programına devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu, sınıf düzeyi arttıkça yeterlik algısının düştüğünü göstermektedir. İlgili araştırmaların sonuçları da sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının düştüğü göstermekte (Alçı ve Tümkaya, 2019; Balı, 2015; Kazancı-Tınmaz, 2013; Özerbaş ve Zhanbolotova, 2023; Özmen vd., 2014; Tutkun ve Gür-Erdoğan, 2012) ve ulaşılan bulguları desteklemektedir. Bu kapsamda öğrencilerin fakültelerde geçirdikleri sürenin etkili öğretim sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerini artırdığı; bu duruma bağlı olarak öğretim elemanlarına ilişkin beklentilerin de artırdığı söylenebilir. Dolayısıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı beklentilerinin; değerlendirme ölçütlerine yansıdığı ve öğretim elemanlarının yeterliklerini daha düşük algıladıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğretime hazırlık boyutuna ilişkin değerlendirmeleri öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih etme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih eden öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen fakülteyi ya da programı isteyerek tercih etme durumunun mesleki yeterlik algılarını ve özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak görülmektedir. Bozgeyikli, Toprak ve Derin'in (2016) araştırma sonuçları öğrenim gördüğü bölümü isteyerek seçen öğrenciler için en önemli mesleki değer başarı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih eden pedagojik formasyon öğrencilerinin, öğretim yeterliklerini başarı odaklı değerlendirdikleri; diğer grupta yer alan öğrencilerin ise farklı değişkenleri ölçüt olarak aldıkları düşünülmektedir. Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul'un (2013) araştırmasında ise meslek seçimini bilinçli ve isteyerek yapan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin mesleki öz yeterlik

inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu özellikler meslek seçiminde içsel faktörlerin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitimi açısından ele alındığında; öğrencilerin öğrenimlerine daha çok dışsal motivasyonla başladıkları, sınıf düzeyi arttıkça uygulama deneyimlerine bağlı olarak içsel motivasyona doğru yöneldikleri görülmektedir (Alçı ve Tümkaya, 2019). Dolayısıyla araştırmada öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih eden öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmeleri, içsel motivasyonlarını artıran bir durum olarak yorumlanabilir. Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) içsel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan profesyonel kimliğin; dinamik bir süreç içerisinde öğrenme deneyimlerini yeniden yapılandırarak oluşan, birey ve program arasındaki etkileşime dayanan, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan önemli bir özellik olduğunu belirtmektedir (akt., Kartal ve Afacan, 2012). Bu kapsamda içsel motivasyonu destekleyen isteyerek tercih durumu, öğrencilerin profesyonel kimlik oluşturmalarına katkı sağlamış olabilir. Kartal ve Afacan'ın (2012) araştırmasında da pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının meslek tercihinde en çok içsel faktörlerin etkili olduğunun belirlenmesi bu görüşü desteklemektedir. Mesleki motivasyonla ilişkili bu durum; öğrencilerin başarı odaklı değerlendirme yapmalarında ve öğretim elemanlarının yeterliklerini daha yüksek algılamalarında etkili olmuş olabilir.

Sınıf düzeyi ve alan tercihi etkileşiminin öğretim yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülürken, üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alan tercihi sözel olan öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda alan tercihi eşit ağırlık ve dil olan öğrenciler ile en düşük ortalamaya sahip sayısal alan tercihine sahip öğrenciler arasında, eşit ağırlık ve dil öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının yeterliklerinin öğrencilerin sayısal ve

sözel alanda öğrenim görme durumlarına göre karşılaştırıldığı Durmuşçelebi'nin (2017) araştırmasında; sözel alan öğrencileri, öğretim elemanlarının programın öğelerine ilişkin yeterlikleri içeren davranışları daha sık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Arslantaş'ın (2011) araştırmasında ise sosyal alanlarda okuyan öğrencilerin fen alanlarında okuyan öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu kapsamda sözel alandan gelen ya da sözel alanlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarını daha yeterli algıladıkları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak araştırmada, öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin, öğretime hazırlık, etkili sunum, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutuna ilişkin yeterliklerini ise orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri ile öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin; sınıf düzeyine, öğrenim gördükleri fakülteye ve öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın; güzel sanatlar fakültesinde lisans öğrenimine devam eden, öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih eden üçüncü sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretime hazırlık boyutuna ilişkin değerlendirmeleri öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih etme durumlarına göre, etkili sunum boyutuna ilişkin değerlendirmeleri ise alan tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyi ve alan tercihinin ortak etkisinin; öğretim yeterliklerine ilişkin

genel değerlendirmeler ve alt boyutlara ilişkin değerlendirmeler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar, yükseköğretim düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarının özellikle öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme boyutuna yönelik uzun bir zaman dilimine yayılan ve uygulamalı çalışmalarla desteklenen kapsamlı hizmet içi eğitim faaliyetlerine gereksinim duyduklarını göstermektedir. Mevcut öğretim yeterliklerinin uygulama süreçlerine yansımaları adına pedagojik formasyon programının süresine, programda yer alan derslerinin saatlerine, sınıf mevcutlarının ve fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik yapısal düzenlemelere gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra programdan alınan verimi artırmak için eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ders yüklerini dengeli ve planlı bir yapıda azaltmaya yönelik düzenlemelerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan bir grup öğrencinin değerlendirmeleriyle sınırlıdır. Bu kapsamda farklı üniversitelerde yürütölen programlarda derse giren öğretim elemanlarının yeterliklerinin değerlendirildiği benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra öğretim yeterliklerinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alçı, M. ve Tümkaya, S. (2019). Öğrencilerin Algıladıkları Ait Olma Ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 241-256.
- Alimbekov, A., Yeşil, R., Yılmaz, K., Yılmaz, H., Boobekova, K., Borkoyev, B. ve Mamirova, C. (2021). Üniversite Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlilikleri Sergileme Konusunda Yaşadıkları Sorunlar/Zorluklar ve Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 82-97.
- Arreola, R. A. (2004). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Magna Publications.
- Arslantaş, H. İ. (2014). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Balı, O. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Yeterliliklerine İlişkin Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleki Değer Algılarının Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Brown, G. ve Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Bulut, İ. ve Oral, B. (2011). Self-Efficacy Perceptions Regarding Teaching Profession: The Case of Faculty Of Science, Letters, Theology and Fine Arts Graduates Attending Pedagogic Formation Program. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cochran-Smith, M. (2000). The Future of Teacher Education: Framing the Questions that Matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24.
- Colet, N. R. ve Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting Intergrated Curriculum Development and Fostering Conceptual Change. *International Journal for Academic Development*, 9(2), 167-179.
- Çalışkan, İ. (2014). Identifying the Needs of Pre-Service Classroom Teachers about Science Teaching Methodology Courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(2), 138-148.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

- Doğanay, A., Yeşilpınar-Uyar, M., Dinçer, S. ve Karaçoban, F. (2021). Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği (ÖYDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 201-214.
- Durmuşçelebi, M. (2017). Dünden Bugüne Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 155-178.
- Durmuşçelebi, M., Çolak, M. ve Yıldız-Meliköylü, N. (2016). Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 365-386.
- Education Information Network in the European Community. [Eurydice]. (2006). Avrupa'da Öğretmenlik Eğitiminde Kalite Güvencesi, <http://www.eurydice.org>, (E.T.: 10. 01. 2014).
- Eğmir, E. ve Çelik, H. (2021). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına Olan Yaklaşımı ve Kültürel Bazda Küresel Problemlere Yakınlık Düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 939-979.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50
- EPDAD. (2016). *Öğretmen Eğitiminde Program Değerlendirme ve Akreditasyon El Kitabı*. Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği.
- Erdamar, G., & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Bakış Açısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 58-79.
- Evran-Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş., Kuyumcu-Vardar, A. ve Kara, R. (2010). Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı. İçinde International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ss. 1028-1040). Antalya: 11-13 Kasım 2010.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci İşe Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürol, M., Türkan, A. ve Som, İ. (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- Kara, D. A. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2011). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

- Kaya, M. F., Sungurtekin, D. ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1),176-195.
- Kazancı-Tınmaz, A. (2013). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Koç, Z. ve Şingir, H. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Programla İlgili Görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 971-992.
- Köse, A. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitiminde Görevli Akademisyenlere Göre Pedagojik Formasyon Uygulaması: Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,18(2), 709-732.
- Kumral, O. (2010). Eğitsel Eleştiri Modeli İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- MacNell, L., Driscoll, A. ve Hunt, A. N. (2015). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 291-303.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). 2014 Tarih ve 9 Sayılı Karar Metni, <http://ttkb.meb.gov.tr>, (E.T.: 14. 02. 2014).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). 2023 Mart Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması Alan Bazlı Taban Puan ve Atama Sayısı, <https://personel.meb.gov.tr/www/2023-mart-sozlesmeli-ogretmenlik-atama-sonuclari-ve-taban-puanlar/icerik/1414>, (E.T.: 10.10.2023).
- Özerbaş, M.A. ve Zhanbolotova, Z. (2023). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Özellikleri Açısından Kendilerine Ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 83-100.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim Elemanları ve Ders Özelliklerinin Öğretim Elemanlarının Performanslarına İlişkin Değerlendirmelerle İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Tan, Ç., Koçoğlu, E. ve Demirkol, M. (2014). Öğretim Elemanlarının Alan Bilgisi Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 217-233.
- Radmacher, S. A. ve Martin, D. J. (2001). Identifying Significant Predictors of Student Evaluations of Faculty Through Hierarchical Regression Analysis. *The Journal of Psychology*, 135(3), 259-268.
- Safran, M. (2014). Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme Süreci ve Yeni Arayışlar. İçinde Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014 (ss. 2-3). Ankara: 15-16 Mayıs 2014.

- Saylan, N. (2013). Sürekli Değiştirilen Öğretmen Yetiştirme Sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 9-19.
- Şahin, Ü. (2023). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1195-1204.
- Tutkun, Ö. F. ve Gür-Erdoğan, D. (2012). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007a). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007b). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm, (E.T.: 27.12.2009).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010a). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf, (E.T.: 10.09.2014).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010b). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>, (E.T.: 10.09.2014).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, (E.T.: 10.06.2023).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2023). Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Detaylar, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitimine-iliskin-detaylar-belirlendi.aspx>, (E.T.: 25.06.2023).