

U
D
M
A
D

*Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı
Dergisi*

Aralık 2021

Volume 1, Issue 1

<http://www.elayayincilik.com/>





Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(UDMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the
Pursuit of Excellence in
Interdisciplinary (IJPEI)

December 2021, Volume 1, Issue 1

Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayımlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

Dergi Yöneticisi

Dr. Erkan KIRAL

Editörler

Dr. Zeynep EREN

Sinop Üniversitesi

Türkiye

Dr. Adem BAYAR

Amasya Üniversitesi

Türkiye

Yardımcı Editör

Dr. Berkay ÇELİK

Milli Eğitim Bakanlığı

Türkiye

Dizgi

Öğr. Ali AKTAŞ

Grafik ve Web Tasarımı

Öğr. Ali AKTAŞ

Öğr. Görkem CENGİZ

Öğr. Selin KOCAER

Sekreteryaya

Öğr. Ramazan BAŞARAN

İletişim Adresi

e-mail:udmad.editor@gmail.com

Web:

<https://www.dmad.elayayincilik.com/>

December 2021, Volume 1, Issue 1

Journal Manager

Dr. Erkan KIRAL

Editors

Dr. Zeynep EREN

Sinop University

Turkey

Dr. Adem BAYAR

Amasya University

Turkey

Co-Editor

Dr. Berkay CELIK

Ministry of National Education

Turkey

Typesetting

Teacher Ali AKTAS

Graphic and Web Design

Teacher Ali AKTAS

Teacher Gorkem CENGIZ

Teacher Selin KOCAER

Sekreteryaya

Teacher Ramazan BASARAN

Contact Address

e-mail: udmad.editor@gmail.com

Web:

<https://www.dmad.elayayincilik.com/>

Dergide yayımlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya
Dr. Augusto Macalalag, Arcadia Üniversitesi, ABD
Dr. Ahmet Şakir, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye
Dr. Ali Culha, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Öztürk Samur, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yenilmez Türkoğlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Baojuan Ye, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Koşar Kırca, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Berker Bulut, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Birol Tekin, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Seher Çalikoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Bora Görgün İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Caner Cereci, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çağrı Şen, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Davut Elmacı, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dion Ginanto, İslam Devlet Üniversitesi, Endonezya
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Duygu Türkoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Şen, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Elizabeth Gil, St. John's Üniversitesi, ABD
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdoğan Bozkurt, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Guoquan Chen, Jimei Üniversitesi, Çin
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Aslan Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Serin Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkiye
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet University, Azerbaycan
Dr. Kısmet Delivelı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



- Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Liying Rong, Capital Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Mahmut Polatcan, Karabük Üniversitesi Türkiye
Dr. Mary Shannon Williams, Texas A&M Üniversitesi, ABD
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muammer Ergün, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa Dever, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Remzi Burçin Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şenol Sezer, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şerafettin Gedik, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Taufik Mulyadin, Pendidikan Üniversitesi, Endonezya
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere
Dr. Umit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Xiaochuan Jiang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye



Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(UDMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the
Pursuit of Excellence in
Interdisciplinary (IJPEI)

December 2021, Volume 1, Issue 1

Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UDMAD, dünyanın her yerinden tüm disiplinlerden (fen bilimleri, bilişim, sanat, spor, sosyal bilimler, siyaset, sağlık, filoloji, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme gibi) kuramsal ve uygulamaya dönük orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. Derginin amacı, mükemmellik arayışı içinde olan farklı disiplinlerden bir araya gelmiş araştırmacıların özgün çalışmalarını bilimsel ve etik ilkelere bağlı kalarak alan yazınına kazandırmak ve eğitime gönül verenlerin hizmetine sunmaktır. UDMAD, yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce çalışmaları kabul etmektedir.

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD), hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



İÇİNDEKİLER

Önsöz

Zeynep EREN, Adem BAYAR..... 1

Araştırma Makaleleri

Gökhan ABANOZ2-20

ABD’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Bir Araştırma: Penn State Üniversitesi Örneği
An Investigation on Social Studies Teacher Training Programs in USA: The Case of Penn-Satate University

Elvin ÖZTÜRK, Ali Rıza ERDEM21-29

The Views of English Teachers on Creative Problem Solving and Its Influence
İngilizce Öğretmenlerinin Yaratıcı Problem Çözme ve Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Ceren Nilgün ÇETİN, İbrahim ÇETİN, Ethem ÇETİN.....30-39

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Empatik Becerileri
Empathic Skills of Students Diagnosed as Gifted and Undiagnosed According to Some Variables

Ramazan ÖZKUL, Oktay DÖNÜK.....40-46

Matematik Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri
Opinions of Teachers and Managers on the Mathematics Practices Course

Gökhan KAYIR.....47-56

Covid 19 Pandemisi Döneminde Öğretmenlerin Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of Teachers' Views on Online Assessment and Evaluation During the Covid-19 Pandemic



Önsöz

Her yeni başlangıç heyecan vericidir. Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergimizin bu ilk sayısı ile yayın hayatına başladığını duyurmaktan onur duyuyoruz. Farklı disiplinlerden yayınlara yer vereceğimiz dergimizde amacımız, özellikle farklı disiplinlerin etkileşimi ile yeni fikirlerin önünü açmak ve dünyaya farklı bakış açıları ile bakan, bilimsel disiplinlerin sınırlarını zorlayan, yenilik yaratan araştırmalara yer vermektir. Bu sayede birbirinden farklı bakış açıları arasında bir etkileşim yaratarak köprü olmayı umut ediyoruz. Giderek karmaşıklaşan dünyanın sorunları tek bir disiplinin bakış açısı ile çözülemeyecek kadar çok boyutlu ve girift bir biçime dönüşmüştür. Dolayısıyla bilimin de buna ayak uydurabilecek biçimde diğer disiplinlerle etkileşimli biçimde çalışması temel bir zorunluluk haline gelmiştir. Dergimizde öncelikli olarak disiplinlerarası, çok disiplinli, çapraz disiplinli araştırmalar yayınlanmakla birlikte bunun dışında birbirinden farklı disiplinlerden yayınlara da yer verilecektir. Bu haliyle farklı alanların ve disiplinlerin birbirini izlemesi, okuyucu olarak da buluşması, birbirinden haberdar olmasına ortam yaratabileceğimizi düşünüyoruz. Bu sayımızda birbirinden farklı alanlarda beş makaleye yer verdik. Bilim dünyasına katkı sunmasını diliyoruz.

Editörler

Doç. Dr. Zeynep Eren

Doç. Dr. Adem Bayar

Aralık, 2021

Türkiye



Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(UDMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the
Pursuit of Excellence in
Interdisciplinary (IJPEI)

December 2021, Volume 1, Issue 1

ABD’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Bir Araştırma: Penn State Üniversitesi Örneği¹

Gökhan Abanoz²

Öz

Bu çalışmada ABD’de Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme programlarının Penn State Üniversitesi örneği üzerinden açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmada ABD’nin eğitim sisteminin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin genel özellikleri hakkında bilgiler verilerek Amerikan eğitim sistemini oluşturan tarihsel ve sosyal koşullar açıklanmıştır. Bunun ardından ABD’de öğretmen yetiştirme sisteminin işleyişi açıklanarak ABD’de öğretmen yetiştirmede öğretmen eğitimi akreditasyon ulusal konseyinin (NCATE) misyonu ve işleyişi hakkında bilgiler verilmiştir. Ülkedeki Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programlarının özellikleri ve öğrenme alanları hakkında açıklamalar yapıldıktan sonra Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi programı, ders içerikleri, krediler ve öğretmen adaylarının sahaya dönük mesleki deneyim eğitimleri ortaya konulmuştur. Sonuç olarak ABD sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları ve süreci konusunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ülkedeki sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları hakkında bir değerlendirme yapılmıştır ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ABD, Penn-State, öğretmen yetiştirme, sosyal bilgiler programı.

An Investigation on Social Studies Teacher Training Programs in USA: The Case of Penn-State University

Abstract

The purpose of this study is to explain the Social Studies teacher training programs in the USA through the example of Penn State University. In this study, the historical and social conditions that make up the American education system have been explained by information about the general characteristics of the primary and secondary education levels of the US education system. After that, the teacher training system in the USA has been introduced and provided information which is about the mission and functioning of the national council for teacher education accreditation (NCATE) in teacher training in the USA. Penn State University Faculty of Education social studies education program, course contents, credits and field-oriented professional experience training of teacher candidates have been revealed after explaining the Social Studies Teacher Training Program in the country and the learning areas of the program. In conclusion, based on the findings about the US social studies teacher training programs and process, an evaluation has been determined about the social studies teacher training programs in the country and suggestions have been presented.

Key Words: USA, Penn State, teacher training, social studies program.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 03. 12. 2021

Araştırma Makalesi

Abanoz, G. (2021). ABD’de sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları üzerine bir araştırma: Penn State Üniversitesi örneği. *Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD)*, 1 (1), 2-20.

Kabul: 22. 12. 2021

Yayın: 30.12. 2021

¹ Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanıldığı için etik izin gerektirmemektedir.

² Sorumlu yazar, Dr. Araş. Gör., Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, gkhnabnz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8173-6559

Giriş

Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programı, Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programı özelinde ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ile öncelikle ABD eğitim sisteminin genel özellikleri açıklanarak, ülkedeki öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel gelişimi ve ülkedeki öğretmen yetiştirme bugünkü ulusal standartlarından bahsedilmiştir.

Bu bağlamda Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi'nin (NCATE) öğretmen yetiştirme sistemi içindeki yeri, önemi, görev ve işlevleri hakkında bilgiler verilerek ülkedeki sosyal bilgiler eğitimine ilişkin ulusal stratejileri, öğrenme alanlarını ve standartlarını belirlemek amacıyla ³çalışmalarını yürüten Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi ile bu kuruluş tarafından sosyal bilgiler öğretim programlarının geliştirilmesi için belirlenen on öğrenme alanı tanıtılmıştır.

Bunun ardından Penn State Üniversitesi içinde bir program dahilinde ortaöğretim sosyal bilgiler dalında öğretmen yetiştirmek için teşkil edilmiş sosyal bilgiler bölümünü oluşturan alanlar, bu bölümde öğretmen yetiştirme eğitiminin süresi, öğretmen adaylarının alması gereken kredi sayısı, bölümü oluşturan alanlar, bu alanlara bağlı derslerin içerikleri ve öğretmen adaylarının pratiğe dönük staj uygulamalarına dair bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu çalışmanın örnekleminin Penn State Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programının teşkil etmesi ve bulgular kısmında da belirteceğimiz gibi ilgili öğretim programının belli dönemlerde güncellenmesi çalışmanın sınırlığını oluşturmaktadır.

Bu zamana kadar ABD'de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programları ile ilgili yapılan yayınlara bakıldığında bu çalışmaların önemli bir kısmının ABD'de öğretmen yetiştirme programları konusunda genel çalışmalar ve ABD'de sosyal bilgilerin bir ders olarak ortaya çıkmasına dair alan ile ilgili çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Keskin ve Coşkun (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Programları isimli kitapta yazdığı Amerika Birleşik Devletleri bölümünde ABD'deki sosyal bilgiler eğitimini ilkökul ve ortaokullarda bir alan dersi olarak genel ve özel amaçlar, dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar ders içerikleri, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından incelemiştir. Merey, Kuş ve Karatekin (2012), nitel araştırmaya dayalı doküman incelemesi yöntemi ile yaptıkları "Türkiye ve ABD'de İlköğretim Sosyal Biler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırması" isimli çalışmalarında her iki ülkedeki sosyal bilgiler programları değerler eğitimi açısından mukayese edilmiştir.

Aktan ve Saylan (2013) ise "Bir Alanın Doğuşu: ABD'de Sosyal Bilgilerin Gelişimi (1893-1916)" başlıklı çalışmalarında, ABD'de sosyal bilgilerin bir alan dersi olarak ortaya çıkmasını, ülkenin tarihsel, sosyolojik, ekonomik faktörlerinin etkisine değinerek ülkede 1861-1865 Amerikan İç Savaşı sonrasında ortaya çıkan değişimlerin etkisi ile gelişen yeni tarih anlayışı, ekonomik yapı ve yurttaşlık bağlamında ele almışlardır. Abazoğlu (2014) "Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamalar" isimli çalışmasında çeşitli dünya ülkelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve öğretmenler yönelik mesleki gelişim uygulamalarına yönelik politikalar incelenmiştir. ABD'de öğretmen yetiştirme sistemi hakkında bir paragraflık genel bilgilere yer verilen bu çalışmada ABD ve diğer dünya ülkelerindeki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimleri süreçleri hakkında ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

Saracaloğlu ve Ceylan (2016), “Farklı ülkelerde Öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye” adlı bildirimlerinde ilgili ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme modellerinin, eğitim sistemleri bağlamında karşılaştırarak öğretmen yetiştirme politikaları yanında, öğretmen aday seçme, yetiştirme süreci ve öğretmenlerin mesleğe atanma koşulları değerlendirmişlerdir. Turan ve Kaymakçı (2020), “Sosyal Bilgilerin Doğuşu ve Öğretmen Yetiştirme” isimli kitap bölümü çalışmalarında, ABD’de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme temel standartlarına dair bilgiler vererek alan bilgisi, içerik ve uygulama, öğretim ve değerlendirme gibi temel standartların alt boyutlarını açıklamışlardır.

İlgili literatür ve alan yazın hakkında verdiğimiz çalışmalar incelendiğinde ABD’deki sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarının içeriği ve ders çıktıları ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca yukarıdaki satırlarda belirttiğimiz ABD’deki sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları ulusal standartlar aynı kalmakla beraber programdaki ders içerikleri olarak sürekli güncellendiği ve ABD’de öğretmen yetiştirme programlarının standartlarını belirleyen Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyinin (NCATE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC) 1 Temmuz 2013 tarihinde Eğitimci Hazırlık Akreditasyon Konseyi (CAEP) ile birleşerek ülkedeki öğretmen yetiştirme akreditasyon konseylerinin bu çatı altında yeniden örgütlendiği bilinmektedir. Ayrıca bu konu ile ilgili araştırmaların önemli bir kısmının 2013 yılı ve öncesine ait olduğu görülmesine karşılık ABD’de 2014 yılından itibaren NCATE ve TEAC’ın eski standartları öğretmen yetiştirmede akreditasyon için kullanılmamaktadır. Dolayısıyla gerek ABD’de öğretmen yetiştirme programları ders içeriğindeki yapılan güncellemeler gerekse 2013 yılında Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyinin yapısındaki değişimler bu konuda yeni ve güncel araştırmalar yapılmasının epistemolojik gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın önemi ABD’deki öğretmen yetiştirme sistemi ve programları hakkında genel bir değerlendirme vermek yerine ülkedeki sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarını belli bir üniversite özelinde sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programını, öğrenci kabulünden mezuniyetine kadar geçen eğitim-öğretim süreci hakkında ayrıntılı olarak bilgiler vermesinde yatmaktadır. Konu ile alakalı literatür incelendiğinde ABD’de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme konusunda ve PennState Üniversitesi özelinde bir araştırmanın bulunmaması bu araştırmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu konudaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bölüm araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi olarak üç alt başlıktan oluşmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan konuyla ilgili yazılı kaynakların incelendiği tarihsel araştırmaya dayalı doküman incelemesi tekniği kullanılacak ve doküman analizinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda mülakatlar, gözlemler ve dokümanlar olarak üç tür veri türü bulunmaktadır. (Patton, 2001, s. 4). Bunlardan üçüncüsü olan dokümanlar, resmi toplantı tutanakları ve gazeteler ve diğer arşiv belgeleri, günlükler ve mektuplar gibi özel evrakları kapsamaktadır (Merriam, 2009, s. 142). Bilindiği gibi doküman incelemesi doğrudan gözlem ve görüşme yönteminin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak için çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı malzemelerin araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Bu amaçla ABD’de öğretmen yetiştirme ve sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları ile ilgili makaleler, ABD’de Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Konseyinin sitesindeki resmi interaktif kaynakları ile Penn State Üniversite resmî sitesinde bulunan interaktif kaynaklar taranmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın verilerinin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi her çeşit belge, hatıra, gazete, mektup ve dergi gibi geçmişe dair sözel ve yazılı verilerin belirli bir sorun veya amaç bakımından sınıflandırılarak özetlenmesi, bunlardan belirli bir anlam çıkarmak için taranarak tasnif edilmesidir (Tavşancıl & Arslan, 2001, s. 21). İçerik analizinden elde edilen verilerin araştırma problemine ilişkin başlıklar altında düzenlenerek sunulması, esas alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler, ana hatları ile Amerikan eğitim sistemi, ABD’nde Öğretmen Yetiştirme, ABD’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programları, Öğretmen Yetiştirmede Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyleri: TEAC, NCATE ve CEAP, ABD’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programları, PennState Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programı, PennState Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programında Dersler ve Krediler, Öğretmen Adaylarının Giriş, Süreç ve Mezuniyeti için Değerlendirme Yöntemleri ve Öğretmen Adaylarının Sahaya Dönük Mesleki Deneyim Eğitimleri başlıkları şeklinde sırasıyla ele alınmıştır.

Ana Hatları ile Amerikan Eğitim Sistemi

ABD’de genel olarak öğretmen yetiştirme özel olarak da sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarının esnek özelliğini anlamak için öncelikle ABD’de eğitim sisteminin özelliklerini ana hatları ile ortaya koymanın anlamlı olacağı düşünülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim alanında bakanlık düzeyinde ilk idari yapılanma, 1867 yılında Eğitim Ofisi ismiyle vücuda getirilmiş ve zamanla birçok değişikliğe uğramıştır. Amerikan Eğitim Bakanlığı, 1982 yılında bir değişim yaşayarak Sağlık, Eğitim ve Sosyal İşler Bakanlığı’ndan ayrılmıştır. Bu bakanlık, gerektiği zaman ulusal ve yerel eğitim politikalarının şekillenmesinde insiyatif olsa da eyaletlerin eğitim hayatına doğrudan müdahale edememektedir (Ültanır, 2010). Bu durum anayasaya ilave edilen 10 numaralı ek madde ile hükme bağlanmıştır. Bu maddeye göre anayasa tarafından Birleşik Devletlere verilmeyen veya anayasa tarafından eyaletlere yasaklanmayan yetkiler, eyaletlere veya halka ait olduğundan ABD merkezi olmayan bir eğitim sistemine sahiptir (Keskin ve Coşkun, 2011).

ABD Anayasasına göre okulları açmak ve yönetmek yetkisi eyaletlere ve yerel hükümetlere bırakılmıştır. Bu yüzden eğitim müfredatını belirleyen ve düzenleyen ulusal bir mevzuat bulunmadığı gibi okul yapısını belirleyen herhangi bir ulusal düzenleme de söz konusu değildir. Buna rağmen Federal hükümetin yönetim, denetim ve izin verme gibi düzenlemeler haricinde önemli görevleri bulunmaktadır. ABD eğitim sisteminde yerinden yönetim sistemi ABD tarihi ile paralel olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Amerikan eğitim sistemi büyük ölçüde yerinden yönetime dayalı bir eğitim sistemidir. ABD anayasasına göre okulları açmak ve yönetmek yetkisi eyaletlere bırakıldığından eğitim müfredatını belirleyen yahut düzenleyen ulusal bir mevzuat bulunmadığı gibi okul yapısını düzenleyen herhangi bir ulusal düzenleme de bu bağlamda söz konusu değildir. Buna karşın federal hükümetin eğitim üzerinde yönetim denetim ve izin verme gibi düzenlemeler dışında önemli birtakım tasarrufları olabilmektedir (Harmancı, 2015). Bunlara genel olarak değinilecek olursa

eğitimde eşitliği sağlamak, eyalet ve yerel düzeyde eğitimi geliştirici çabaları desteklemek, üniversite eğitimi için maddi destek vermek, ülkenin eğitim durumunu ayrıntılı olarak ortaya koyacak istatistikî bilgileri toplamak, eğitim sisteminin geliştirilmesi için araştırma yapmak ile eğitimi ülkenin ulusal öncelikleri arasına yerleştirmek şeklinde beş başlık altında toplayabiliriz (Akgün ve Şimşek, 2011).

ABD’de her eyaletin kendi eğitim sistemine uygun bir şekilde örgütlenme ve çalıştırma hak ve sorumluluğuna sahip olduğu bilinmektedir. Buna göre ABD’de teorik olarak 50’nin üzerinde farklı eğitim sisteminin bulunduğu söylenebilir. Eyalet düzeyinde eğitim konusunda çözülemeyen sorunların ortaya çıkması durumunda ise federal düzeyde arayışlara başvurulmaktadır. Bir başka ifadeyle, eğitim konusunda federal hükümetin formal bir işlevinden bahsetmek söz konusu değildir. Ülkede eğitim bakanlığı 1980 yılında dağınık biçimde bulunan birçok bölümün birleştirilmesiyle kurulmuş ve bugünkü halini almıştır. Bakanlığın fonksiyonu, ülke çapında eğitim konularına önderlik etmek, sistemi değerlendirmek, plan ve hedefleri belirlemek, uluslararası eğitim faaliyetlerini düzenlemek gibi makro seviyedeki konuları kapsamaktadır. Federal hükümetin eğitimle ilgili yasal bir sorumluluğunun bulunmadığı ABD’de eğitimle ilgili birçok uygulama eyalet anayasasında açık olarak belirtilmektedir. Ayrıca ülkedeki eyaletlerin bazılarında eğitimle ilgili uygulamalarda yetki ve sorumluluk daha alt birimler olan bölge idarelerine bırakıldığı görülmektedir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Her eyalette okul öncesi eğitim ile 12 yıllık ilköğretime kadar eğitim hizmeti ücretsiz olarak verilmektedir. Eyaletler arasında farklılık olmakla beraber 6-7 ile 16 yaş grubuna giren bireyler için eğitim mecburi olduğu ülkede okul öncesi eğitim ile ilköğretim dokuz yıl ve bunu takip eden dört yıllık orta öğretimin ilk üç yılı ortaokul, diğer üç yılı da lise öğretimidir (Eckstein: 1993).

Amerika Birleşik Devletleri’nde halen yürürlükte olan eğitim sistemi ve felsefesi öğrencilere katı bir ders programı çerçevesinde tek kitaba ve öğretmenin diktesine dayalı birtakım bilgilerin ezberletilmesi yerine, bağımsız olarak bilgi edinme metotlarının öğretilmesine ve araştırma alışkanlığının kazandırılmasına ağırlık vermektedir. Öğrenciye soru sormaya teşvik etmeden bildiğini okuyan öğretmen, ya da öğretmeni ses çıkarmada dinleyip ancak soru sorulduğunda öğretmenin anlattıklarını ya da kitaptan ezberlediklerini tekrarlayan öğrenci makbul kabul edilmemektedir. Diğer taraftan öğrencinin erken yaşta tek bir konuda uzmanlaşması yerine mümkün olduğu kadar fazla ve değişik konuda ders alarak ve araştırma yaparak geniş bir bilgi ve kültür birikimi oluşturması yoluyla geniş ve hoşgörülü bir bakış açısı geliştirmesine önem verilmektedir. Bu amaca yönelik bir programdan geçmiş kişilerin olayları daha sağlıklı değerlendirebileceğine, değişen koşullara daha kolay uyum sağlayarak yenilikleri takip edebileceğine ve ortaya çıkabilecek karşılaşılması olağan problemlere daha kolay doğru çözüm üretebileceğine inanılmaktadır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

ABD eğitim sisteminde okul basamakları arasında kesin bir çizgi bulunmamaktadır. Eğitim ilköğretimden orta öğretimin sonuna kadar sıralansa da eyaletlere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Ancak eyaletlerde öğrenciler nasıl bir kademede eğitim görürlerse görürler on iki yıllık bir eğitimden sonra lise diploması almaya hak kazanırlar. ABD’de eğitimde merkezîyetçi bir yapının olmayışı, her eyalette eğitim sisteminin okutulan derslerden bunların kredi ve saatlerine kadar farklılaşmasına neden olmaktadır. 29 eyalette 6 yaşından 16 yaşına kadar, 16 eyalette 7 yaşından 16 yaşına kadar 3 eyalette 5 yaşından 16 yaşına kadar eğitim zorunlu olduğu ülke genelinde zorunlu eğitim sürecinde kamu okullarında eğitimin ücretsiz olduğu bilinmektedir (Harmancıoğlu, 2015).

ABD’de eğitim genel olarak ilköğretim ve orta öğretimde akademik yıl eylül ayında başlayıp haziran ayında sona erer. Bunun yanı sıra bazı okullar eğitim yılına daha erken başlayarak daha erken bitiren okullar da bulunmaktadır. Çoğu eyalette akademik yıl 180 günden oluşur ve sabah 8.30’da başlayan eğitim 15.30’da sona ermektedir. Orta öğretim sonrasında ise akademik takvim daha esnek olduğu görülmektedir. Birçok okulda akademik yıl toplamda 15-16 haftalık iki dönemden oluşur; buna

karşın ülede 3 yahut 4 dönemlik akademik takviminde uygulandığı eyalet ve okullar da bulunmaktadır. Orta eğitimin amacı gençlerin buldukları çağa uyum sağlayacak gerekli konuları, düşünme becerilerini kazandırmak, demokratik yaşama biçimi ve sosyal hayata katılımı öğrenmelerini sağlamaktır. Orta eğitimin birinci derecesinde mesleki rehberliğe önem verilir. Öğrenciler bu devrede temel derslerin yanı sıra geleceklerini planlarlar. Temel alan İngilizce, sosyal bilgiler, yabancı dil, matematik ve fen bilgisidir. ABD’de eğitim sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Okullarda seminer ve konferans sistemlerine önem verilerek bilginin üretilmesi ve dağıtılması sağlanır (Harmancıoğlu, 2015). Öğrencilere bağımsız olarak bilgi edinme yöntemlerinin öğretilmesine ve araştırma alışkanlıklarının kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin küçük yaşta sadece bir konuda uzmanlaşması yerine, mümkün olduğunca fazla ve farklı konularda dersler alarak ve araştırma yaparak geniş bir bilgi ve kültür birikimine sahip olmasına, geniş ve hoşgörölü bir bakış açısı geliştirilmesine önem verilmektedir. (Akgün ve şimşek, 2011).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Öğretmen Yetiştirme

Amerika’da öğretmen yetiştirmenin tarihinin Newyork Eyaletinin Troy Şehrinde 1814’te Emma Wilard’ın kurduğu Troy Kadınlar Seminerine dayandığı kabul edilmektedir. Amerika’da Mascashussett eyaletinin finanse ettiği ilk resmi öğretmen okullarıysa 1839 yılında Lexington ve Barre şehirlerinde açılmıştır. İlk yüksekokul ise Pennsylvania’da Washington Koleji’nde 1831’de faaliyete geçtiği bilinmektedir. 1899-1929 yılları arasında öğretmen okulları kolejlere ve nihayet 1905-1930 yılları arasında üniversitelerdeki eğitim bölümleri başkalaşım geçirerek eğitim fakültelerine dönüşmüştür (Kar, 2003).

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen eğitimi yaklaşık 450 kurumda yapılmaktadır. Bunların 103’ü New York eyaletinde, 81’i Teksas’ta, 70’i Kaliforniya’da ve kalanları da diğer eyaletlerdedir. ABD’de öğretmen eğitimi ve sertifikalandırılmasında merkezi olmayan bir sistem var olduğundan her eyalet öğretmen eğitimi ve sertifikalandırılmasından kendisi sorumludur. ABD’de her eyalet, öğretmen eğitimi programlarının içeriğine kendisi karar verir. Eyaletlerde, yaklaşık 1500 öğretmen eğitimi programı bulunmakta ve öğretmen eğitimi programlarına kabul şartları eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına kabul için bazı eyaletlerde giriş sınavı veya mülakat yapılmakta, bazı eyaletlerde sınavın yanı sıra, daha önce çocuklarla çalışma deneyimine sahip olma istenmektedir. Ülkede Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE) öğretmen eğitimi programları için standartlar geliştirdiğinden, farklı eyaletlerde öğretmen eğitiminde farklılıklar görülmekle birlikte ortaklıklar daha fazladır. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi Birleşmiş Milletler Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi tarafından öğretmen eğitimi programları için profesyonel akreditasyon kuruluğu olarak kabul edilmektedir. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi’nin mesleki standartları; alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi ve öğrenci öğrenmesine odaklanmayı içermektedir. Pek çok eyalette, öğretmen eğitimi kurumlarının ya Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi’nden akreditasyon alması ya da Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi’nin standartlarını öğretmen eğitimi programlarına kabul için gerekli standartlar olarak uyarlaması gerekmektedir (Bayram, 2010).

Öğretmen eğitimi programları üzerine araştırmalar yapmak amacıyla olan Ulusal Standartlar Saptama Konseyi bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi yapan üniversite ve programlara her aday kabul edilmez. Kabulden önce öğretmenin niteliklerini oluşturacak birtakım özel beceriler, anlayışlar ve kişisel özelliklere sahip olup olmadıklarının saptanması gerekli görülmektedir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Çoğu öğretmen eğitimi programı ilgili alanda veya genel eğitimde lisans derecesi veren 4 yıllık programlardır. Ortaöğretim öğretmenleri genellikle, öğretimini yapacakları alanla ilgili lisans

programından, ilköğretim öğretmenleri ise genel eğitim programından mezun olmaktadır. Bazı programlar da lisans eğitimine bir yıl daha ekleyerek lisans derecesi ile eğitimde yüksek lisans derecesinin birleşimi olan bir program sunarlar (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for the United States, 2004).

ABD’de öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşulların eyaletten eyalete değiştiği görülmektedir. Bununla beraber her kademedeki öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimini tamamlama zorunluluğu bulunmaktadır. Eyaletlerin birçoğunda ise okul müdürlüğü yapabilmek için yüksek lisans yahut doktora derecesini tamamlamış olmak şartı aranmaktadır. Merkezi hükümetin öğretmen yetiştirme ile ilgili bir görevi yahut sorumluluğu yoktur. Öğretmen atamaları bölgesel düzeydeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler genellikle bir yıllığına atanırlar ve emekli olabilmeleri için beş yıl çalışma zorunluluğu vardır. Ayrıca birçok eyalette öğretmenlikten emekli olabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekir (Harmancı, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri’nde, devlet okulu öğretmenleri devletler tarafından lisanslı olanlar işe yerleştirmektedirler. Belgelendirme şartları eyaletten eyalete farklılık olsa da bir devlet okuluna istihdama hak kazanmak için öğretmenlerin bir sertifika alması gerekir. Genel olarak, sertifikalı olması, öğretmenlerin en az birinci düzey üniversite mezuniyet derecesine sahip olması muhtelif eyalet ruhsat sınavları ve geçmişleriyle ilgili bir suç vakasına karışıp karışmadıklarına dair adli kovuşturmadan geçmelidir. Eğitim bileşenin gereksinimi tipik olarak genel kurslar, özel konu alanı dersleri (pedagoji ya da öğretim odaklanan profesyonel kursları (metodolojiler ve eğitim teorisi) ile eğitim ve araştırma döneminden oluşmaktadır. ABD’de kamu okul öğretmenleri yetiştiren kurumlar, büyük kamu ve özel araştırma üniversitelerinden küçük bir liberal sanatlar kolejlere kadar sıralanmaktadır (National Council on Teacher Quality, Department of Education International Affairs Office, 2004).

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyleri: TEAC, NCATE ve CEAP

Günümüzde ABD’de öğretmen yetiştirme programları, Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi CEAP çatısı altında yürütülmektedir. CEAP kurumsal birleşenlerine bakıldığında ise TEAC ve NCATE gibi ülkedeki iki saygın akreditasyon konseyini de bünyesinde barındırmaktadır. Bunlardan ABD’deki öğretmen yetiştirme akreditasyon kuruluşu 1997 yılında kurulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC), anaokulundan 12. sınıfa kadar okullarda öğretmenlik yapacak ve liderlik edecek profesyonel eğitimciler için akademik derece programlarını geliştirmeye adanmış kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Yetkin, özenli ve nitelikli profesyonel eğitimcilerden oluşan TEAC, ABD Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğrenim Akreditasyonu Konseyi tarafından tanınmakta olan TEAC’a ülkedeki birçok üniversite, kolej ve enstitü üye bulunmaktadır (Teacher Education Accreditation Council, 2021).

ABD Millî Eğitim Bakanlığı’nca resmen tanınan okul öncesi, ilköğretim ve orta dereceli okullarda çalışacak öğretmen ve diğer profesyonel personel hazırlamak amacıyla bir akreditasyon kurumu olarak 1954 yılında kurulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE) yüksek kaliteli öğretmen hazırlık kurmak yardımcı olmak için mesleğin mekanizması olarak görev yapmıştır. Ülkedeki okullar, kolejler ve eğitim bölümleri NCATE’nin mesleki akreditasyon hizmeti sayesinde, günümüz ve gelecek açısından öğretim ve öğretmen yetiştirmede kalitesinde bir fark yaratmak için çalışmalar yürütmüştür. Ülke çapında yüksek kaliteli öğretmen hazırlığı oluşturmaya yardımcı olan mekanizması olan NCATE kurulduğu 1954 yılından bu yana resmi olarak 656 eğitim kolejini akredite etmiştir. NCATE’nin oluşturulmasında Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği (AACTE), Ulusal Öğretmen Eğitimi ve Sertifikasyon Direktörleri Birliği (NASDTEC), Ulusal Eğitim Derneği (NEA), Devlet Okul Yöneticileri Konseyi (CCSSO) ve Ulusal Okul Kurulları Derneği (NSBA) olarak

beş grup etkili olmuştur. Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (NCATE), günümüzde Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi'nin (CAEP) bir üyesidir. NCATE, 2013 yılında Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC) ile Eğitimci Hazırlık Akreditasyon Konseyine (CAEP) katılmıştır. Böylelikle 1 Temmuz 2013 itibarıyla CAEP, NCATE ve TEAC kurumlarını da bünyesine alarak ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarına tek çatı altında hizmet vermeye başlamıştır. CAEP'in misyonu incelendiğinde P-12 öğrenci öğrenimini güçlendirmek için kaliteyi garanti eden ve hazırlığın etkinliğinde sürekli iyileştirmeyi destekleyen kanıta dayalı akreditasyon yoluyla eğitimci hazırlığında mükemmelliği iletmeştir. Bu kapsamda 900'den fazla eğitimci hazırlık sağlayıcısına hizmet vermekte olan CAEP daha önce NCATE tarafından akredite edilmiş tüm sağlayıcılar artık CAEP akreditasyon sistemine katılmaktadır. (Montclai State University, 2021).

Öğretmen hazırlanmasında sorumluluk ve iyileştirmede NCATE misyonu merkezde yer almaktadır. NCATE akreditasyon süreci belirleyen eğitim okullar, kolejler ve bölümler ve diğer kuruluşlar eğitimciler hazırlanması ve için standartlardaki talepleri karşılamak öğretmenler ve diğer mesleki okul personelinin hazırlanması için akredite belirlenir. NCATE akredite kurumların mezunlarının tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için gerekli bilgi, beceri ve eğilimleri edindiklerine dair devlete güvence sağlamaktadır (NACTE Standard Of Excellence in Teacher Preparation)

Akreditasyon dışı akran değerlendirme yoluyla kalite güvencesidir. Bir kurum veya özel bir program akredite olduğunda, akademik topluluğu temsil eden kuruluşlar, profesyoneller ve diğer paydaşlar tarafından belirlenen standartlara uygun olduğunu gösterir. Akreditasyon korunmalı ya da benzer bir değerlendirme altında olmalıdır. Değerlendirme 7'den 10 yıla kadar yürütülür ve kurumsal ve profesyonel olmak üzere iki tip akreditasyon vardır. Profesyonel akreditasyon genellikle yükseköğretim kurumunun içindeki bölümleri, okulları ve kolejleri değerlendirir. Kurumsal akreditasyon, büyük üniversiteleri ve birkaç profesyonel akreditasyonun oluşturduğu bölgesel akreditasyonu değerlendirir (CAEPNET, 2021).

ABD'de Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programları

Amerika'daki sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarını anlatmak için öncelikle Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyinden bahsetmek gerekir. Sosyal Bilgiler eğitimi vermek isteyen yükseköğretim kurumları Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarına uydularına dair belge belirtmeleri gerekiyor. Bu da NCATE veya NCATE'nin devlet ortakları tarafından onaylanmış program standartlarını uygulamakla yapılabilir. ABD'deki eyaletlerin öğretim programlarını belirlemede ve uygulamada özerkliğe sahip olması dolayısıyla sosyal bilgiler ders ve öğretmen yetiştirme programları da üniversiteler arası bir esnekliğe sahiptir. Bununla birlikte sosyal bilgiler eğitimine ilişkin ulusal stratejileri, öğrenme alanlarını ve standartlarını belirlemek amacıyla bir organizasyon da bulunmaktadır. Bu kurum Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies)'dir (Keskin ve Coşkun, 2011, s. 77).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi misyonu tüm sosyal çalışmalar eğitimciler için liderlik, hizmet ve destek sağlamaktır. 1921 yılında kurulan Sosyal Araştırmalar Ulusal Konseyi yalnızca sosyal bilgiler öğretiminde adanmış ülkenin en büyük dernek olarak büyümüştür. Ülkedeki sosyal bilgiler eğitimi programlarının geliştirilmesi ve güçlendirilmesi işini yürüten bu dernek ilgili alanda eğitimcilerin araştırma ve çalışmalarını desteklemektedir. Ülkedeki 50 eyalette ve 69 yabancı ülkede üyesi bulunan bu dernek, tarih, yurttaşlık, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları için bir şemsiye örgüt olarak hizmet vermektedir ve eğitim kanunu ile ilgilidir (National Council for the Social Studies, 2021). NCSS tarafından sosyal bilgiler öğretim programlarının geliştirilmesi için belirlenen on

öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar; “Kültür, Zaman, Süreklilik ve Değişim, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bireysel Gelişim ve Kimlik, Bireyler, gruplar ve kurumlar, Güç, Otorite ve Yönetim, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, küresel Bağlantılar, Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları”ndan oluşmaktadır. Her düzeyde sosyal bilgiler programında işlenmesi gereken konuları temsil eden bu temalar, sosyal bilgiler müfredat tasarımı ve geliştirilmesi için bir çerçeve sağlamak üzere tüm sosyal bilim disiplinlerinden ve diğer ilgili disiplinlerden ve çalışma alanlarından alınmıştır. Sosyal bilgiler eğitimcilerinin tarih, coğrafya, yurttaşlık, ekonomi, psikoloji ve diğer alanlar için geliştirilen ulusal içerik standartlarının ayrıntılarına ve devletleri tarafından geliştirilen içerik standartlarına başvurarak programlarını daha eksiksiz geliştirebilecekleri bir temel sağlayan bu temalar, sosyal bilgiler programı için düzenleyici temel olarak hizmet eder (National Council for the Social Studies, 2021)

Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programında Dersler ve Krediler

PennState Üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı ortaöğretim lisans düzeyinde eğitim veren biyoloji bilimi, kimya, yer ve uzay bilimi, İngilizce, çevre eğitimi, genel bilim, matematik ve fizik öğretmenliği dalları ile öğretmen yetiştiren bir bölümdür. Bu bölüm, öğrencilerin ortaokul ve/veya lise öğretmenlik pozisyonlarına ve içerik uzmanlıklarıyla ilgili alanlardaki diğer istihdam yeterliliklerine hazırlanmalarına yardımcı olur (Penn State, 2021a). Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesinden öğretmenlik sertifikası almak için genel şartlar öğretmen adaylarının dört yıl boyunca belirlenmiş dersleri ve toplamda 147 kredi olan seçmeli ve zorunlu derslerden oluşan öğretim programını başarı ile tamamlayarak toplamda 122 krediyi almış olmak gerekmektedir (Penn State , 2021b).

Dört yıllık programda 15 kredilik temel alanlar ve 30 kredilik bilgi alanlarından oluşan genel eğitim bileşenleri başlığı altında toplam 45 kredilik dersler bulunmaktadır. Bu dersler yedi ayrı kategoride toplanan muhtelif derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler genel eğitim bülteninde listelenen uygun dersleri seçerler; fakat genel eğitim derslerinin tümünü almak zorunda değildirler (Penn State, 2021c). Bu genel ders bloklarından ilki İngilizce, kadın araştırmaları ve yaratıcı etkinlik hizmeti isimlerinden oluşan 9 kredilik okuma-yazma dersleri başlığı altında toplanmış ders bloğudur. İkincisi quantification (Kantitatif/nicelik/miktar) ismi altında 6 kredilik Nicelik Belirleme ders bloğudur. Genel ders bloklarından üçüncüsü 9 kredilik Doğa Bilimleri ders bloğudur. Dördüncü ders bloğu ise 6 krediden oluşan sanat dersi ve beşerî bilimler ana başlığı altında dersi her biri 3'er kredi olan tarih ve edebiyat dersleridir. Yine beşinci ders bloğu olarak toplum ve davranış bilimleri başlığı altında verilen 3'er kredilik psikoloji ve PL dersleriyle son olarak 3 kredilik sağlık ve fiziksel aktivite derslerinden oluşmaktadır (Penn State, 2021d). Dört yıl sürecek lisans eğitimleri boyunca öğretmen adayları, ana dil (İngilizce), yurttaşlık ve yönetim (siyaset bilimi), ekonomi, coğrafya, sosyal bilimler (antropoloji/ psikoloji / sosyoloji), ya da vatandaşlık eğitimi ders alanlarında gerekli donanım ve bilgiyi kazanmaları için hazırlanırlar (Penn State, 2021e).

Üniversitenin sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programı incelendiğinde dört yıllık bir sürede güz ve bahar dönemlerinden oluşan sekiz sömestrde çeşitli derslerden oluşturduğu görülmektedir. Birinci yılın ilk dönemindeki dersler her biri üçer krediden oluşan, İngilizce 15S/30T, matematik 200, sosyoloji 1, tarih 1, 2, 10, 11 ve Genel Eğitim Derslerinden oluşmaktadır. Bu derslerden İngilizce 15S/30T derslerinde öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme ve çevrelerindeki iletişimi kurmalarını sağlayacak çeşitli okuma-yazma etkinliklerinden oluşmaktadır. Matematik 200 dersinde öğretmen adayları Problem çözme, sayı sistemleri ve temel sayı teorisi dahil olmak üzere aritmetik ve geometrinin temel kavramları öğrenerek matematiksel bilgi ve becerilerini geliştirmek ve matematiğe

karşı olumlu tutumlar edinmeleri hedeflenmektedir. Sosyoloji 1 dersi ise sosyolojiye giriş olarak öğretmen adaylarının insanın toplumun bir üyesi olma yolundaki deneyimleri keşfederek sosyal benliğin ve grup kimliklerinin nasıl oluştuğuna dair gerekli bakış açıları ve bilgileri edinmelerini sağlamalarını amaçlamaktadır. Tarih 1,2,10,11 derslerinde ise her numara uygarlık tarihinin bir bölümüne ilişkin seçmeli dört tarih dersinden oluşmaktadır. Bunlardan tarih 1 numarası altındaki Batı Uygarlığı 1 dersinde Akdeniz, Avrupa ve Mezopotamya'nın antik dünyası ile başlayan ve reform, karşı-reform ve keşif çağına eren erken modern Avrupa'ya kadar devam eden batı uygarlığının gelişimini incelenerek öğretmen adaylarına Batı Uygarlığının gelişme süreci Antik, Orta çağ ve erken modern tarih üzerinden tanıtılmaktadır. Tarih 2 dersinde ise Batı uygarlığı 2 adı altında erken modern Avrupa döneminden günümüze Batı uygarlığının sosyal, politik ve dini tarihi incelenmektedir. Tarih 10 dersi 1500'den beri Avrupa tarihi dersi altında 1500'den beri dünya medeniyetleri, on altıncı yüzyıldaki küresel genişleme çağından itibaren dünyanın başlıca uygarlıklarına giriş niteliğinde bir derstir. Bu derste öğretmen adaylarının erken modern toplumların politik ekonomik olarak kendilerini ve çevrelerini nasıl organize ettiğini, ortak teknoloji ve fikirlerin yanı sıra birbirleriyle çatışmaya nasıl çekildiklerine dair öğrenmelerini kapsamaktadır. GN ve N kodları altında gösterilen dersler ise öğretmen adaylarının birleştirici çalışmalar yaptığı genel eğitim ve alanlar arası derslerinden oluşmaktadır (Penn State, 2021f).

Birinci sınıfın ikinci döneminde ise genel eğitim çalışmaları başlığı altında İletişim sanatları ve bilimleri dersi içinde CAS 100 kodu ile Etkili İletişim dersi karşımıza çıkmaktadır. Bu derste öğretmen adaylarına Birinci sınıfın ikinci döneminde ise Genel Eğitim çalışmaları başlığı altında İletişim sanatları ve bilimleri dersi içinde CAS 100 kodu ile Etkili İletişim dersi karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin içeriği öğretmen adaylarına sözlü iletişime giriş, resmi konuşma, grup tartışması, mesajların analizi ve değerlendirilmesi becerilerinin kazandırılmasını kapsamaktadır. Bu dönem alınan bir ders matematik 201 başlığı altında Matematikte Problem Çözme 2 dersidir. Bu dersin içeriğini matematiksel düşünme yolları, olasılık, istatistik, grafik, geometrik şekiller ve ölçüm çalışmaları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları bu derste sadece ilköğretim derslerinde matematiği açıklama becerisi kazanmaları için değil aynı zamanda temel matematiksel kavramları anlamalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu dönemdeki bir diğer ders BSIC 3 başlığı çevre bilimi dersidir. Bu derste öğretmen adaylarının dünyanın atmosferinin, okyanuslarının, ormanlarının ve topraklarının bozulmasına ve tropik bölgelerden kutuplara kadar dünyadaki biyolojik çeşitliliğinin kaybına dikkat çekilerek çevresel krizin temel nedenleri ortaya konulmaktadır. Bu dönemki bir diğer ders PSIC 100 kodu altında psikolojiye giriş dersidir. Bu derste öğretmen adaylarına teorileri, araştırmaları ve psikolojik araştırma ve uygulamada kullanılan prosedürler ve onları bu bilgiyi hayatlarını iyileştirmek için uygulamaya teşvik ederek öğretmen adaylarının gelecekteki psikoloji derslerine katılım konusunda bilinçli kararlar verebilmeli ve bir bilim olarak psikolojiyi ve insan davranışını daha iyi anlayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu dönemde öğretmen adaylarının almak zorunda olduğu son ders, HIST 20 kodu ile 1877'ye kadar Amerikan Medeniyeti tarihi dersidir. Amerika'nın sömürge yerleşiminden İç Savaş ve Yeniden Yapılanmaya kadar siyasi, sosyal ve ekonomik gelişimine dair tarihsel bir araştırma niteliğinde olan bu ders, Amerikalı gruplarının farklı deneyimlerine odaklanarak 1877'den önce Kuzey Amerika'da zaman içinde meydana gelen değişime tarihsel bir bakış sağlamalarını amaçlamaktadır (Penn State, 2021f).

Programın ikinci yılının güz döneminde öğretmen adayları her biri üçer krediden oluşan çeşitli dersleri almak zorundadırlar. Bu derslerden ilki, bölüm onaylı bir edebiyat dersidir. Dönemin ikinci dersi ise EDPSY 14 kodu ile öğretme ve öğrenme dersidir. Eğitim psikolojisine giriş niteliğinde olan bu derste öğretmen adayları öğrenme ve öğretme sürecindeki temel kavramları, ilkeleri ve teorileri ve ilgili öğrenme ve öğretme araştırmalarını anlamalarını sağlar. Bu dönemin bir diğer dersi, HIST21 kodu ile 1877'den Sonra Amerikan medeniyet tarihi isimli derstir. Bu derste ABD'nin Batıya doğru

genişleme ve Kızılderililerin gerilemesi, sanayi devrimi, kentleşme, göç, yaldızlı çağ kültürü ve siyaseti, işçi hareketi, emperyalizm dahil olmak üzere 1877'den beri Birleşik Devletler tarihinin göze çarpan olaylarını, gelişmelerini ve temalarını öğrencilere tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu sömestrdeki bir diğer ders ise GEOG 30N kodu altında Değişen dünyada çevre ve toplumdur. Öğretmen adaylarına bu derste coğrafyacıların bunları ele alırken kullandıkları teori ve yöntemlerin yanı sıra, insanlarla doğal çevre arasındaki ilişkileri tanıtarak adayların doğal çevre hakkında düşünme, kullanma ve doğal çevreden etkilenme yollarını okuma ve öğrenme fırsatı kazanması amaçlanmaktadır. Bu dönemin son iki dersini ise iki ayrı genel eğitim dersi teşkil etmektedir. Bu dersler sırasıyla üç kredilik sanat (GA) ve bir buçuk kredilik yazma ve konuşma (GWH) derslerinden oluşmaktadır (PennState, 2021f).

İkinci sınıf bahar döneminde ise ilk ders ENGL 202A kodu ile etkili yazma: sosyal bilimlerde yazma dersidir. Bu derste öğretmen adaylarının yaptıkları ve okudukları araştırmalardan fikirleri formüle etmeyi ve tutarlı yazı parçaları oluşturmayı öğrenerek sosyal bilimci olarak kendi kimliklerini geliştirmeye başlayabilecekleri çeşitli yazma ve araştırma stratejilerini tanımaları amaçlanmıştır. HDFS 209 kodlu ergen eğitimi dersi ise öğretmen adaylarının ergen gelişimi ile ilgili kavramlara, teorik bakış açılarına ve temel deneysel çalışmalara temel olacak bir giriş sağlamasını amaçlamaktadır. ECON 14 kodlu Ekonominin temelleri dersinde ise öğretmen adaylarının ekonomi, ekonominin temel prensipleri, sınırlı kaynaklar karşısında insanların isteklerini nasıl tatmin ettikleri gibi temel ekonomik konularda farkındalığa sahip olmaları amaçlanmaktadır. PLCS 1 kodu ile Amerikan siyaseti: ilkeler, süreçler ve yetkiler dersinde ise öğretmen adaylarının ABD hükümetinin kurucu idealleri, Anayasa tarafından kurulan kurumlar ve bu kurumlar içinde ve bu kurumlar aracılığıyla süregelen iktidar mücadelesi arasındaki dinamik etkileşime bakarak Amerikan demokrasisini inceleyerek ülkenin politik yapısı hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır. GEOG 40 kodlu dünya bölgesel coğrafyası isimli derste ise birçok farklı mekânsal ölçekte siyasi, ekonomik, sosyal ve çevresel dönüşümler geçiren bir dünyayı ve ekonomik küreselleşme gibi uluslararası bağlantıların incelenmesinden oluşmaktadır. Dönemin son dersi ise GHW kodu ile genel eğitim kursları adıyla bütünleştirici çalışmaları içermektedir (Penn State, 2021f).

Programın üçüncü yılı güz dönemindeki derslere bakıldığında bunlardan ilk ikisi, iki kredilik EDUC 313 ve üç kredilik EDUC 314 kodu ile saha gözlemleri dersinden oluşmaktadır. Bu derslerden ilki gözlem teknikleri; sınıf gözlemi ve katılımı gibi konularını kapsamaktadır. Birbirinin ön koşulu olan bu derslerden ikincisi ise öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenme teorileri. Motivasyon analizi, öğrenme transferi ve akılda tutma ve saha çalışması konularını kapsamaktadır. Güz dönemindeki bir diğer ders GEOG 128 kodu ile uluslararası ilişkiler coğrafyasıdır. Bu dersin içeriğini öğretmen adaylarının coğrafi ortamlarında çağdaş uluslararası ilişkiler; ulusal gücün, siyasi gruplaşmaların ve uluslararası anlaşmazlıkların gelişimindeki coğrafi unsurlarını öğrenerek bireylerin, devletlerin ve diğer siyasi aktörlerin eylemlerinin dinamik coğrafi bağlamlarından nasıl etkilendiğini analiz etmeleri oluşturmaktadır. HIST 320 kodlu çağdaş dünya tarihi ve sorunları dersinde ise 20. ve 21. yüzyıllarda küresel tarihin yönleri ve seçilmiş eğilimler ve ihtilaflar incelenir. Bu dönemde öğretmen adaylarının alması önerilen ANTH 45 kodlu kültürel çeşitlilik: küresel bir perspektif isimli ders, gezegeninin kültürel çeşitliliğini anlamada kullanılan kavram ve kanıtları tanıtmak için tasarlanmıştır. Bu dönemin son dersi ise PLCS kodu altındaki siyaset teorisi, hükümet ve vatandaşlık gibi derslerden oluşmaktadır. Öğretmen adayları her biri üçer kredi olan bu derslerden birini güz dönemi içinde almak zorundadır. Üçüncü yılın bahar dönemi ders programında ilk ders EDUC 315Y kodu ile eğitimde sosyal ve kültürel faktörler isimli bir ders bulunmaktadır. Bu dersin içeriği ırk, etnik köken, din, cinsiyet ve cinsel yönelim ile bağlantılı farklı deneyimlerin eğitimi nasıl etkilendiğine dair eleştirel incelemelerden oluşmaktadır. Bu dönemin ikinci dersi, EDUC 458 kodu ile ayrıcalıklı sınıflar için davranış stratejileri isimli derstir. Bu dersin amacı öğretmen adaylarının ayrıcalıklı öğrencilerin dahil

edildiği orta sınıflarda olumlu öğrenme ortamları tasarlamak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarıdır. Bu dönemde öğretmen adaylarının aldığı bir diğer ders SOC 400 kodu altında Amerikan kültürleri ile ilgili en az üç kredilik bir dersi zorunlu olarak almak durumundadır. Yine bu dönemde öğretmen adayları AFAM, AMST, HIST, WMNST kodları altında, Afro-Amerikan araştırmaları, kadın çalışmaları gibi kimlik veya azınlık çalışmaları derslerinden birini almak zorundadır. Bu dönemdeki son ders ise GA, GS veya GH Seçmeli kodları altında genel eğitim ve bütünleştirici çalışmalar derslerinden birini seçmek zorundadırlar (PennState, 2021f).

Programın dördüncü yılı güz döneminde ilk ders EDUC 400 kodu ile K-12 Sınıfında Çeşitlilik ve Kültürel Farkındalık Uygulamaları adı altında on ikinci sınıflara yönelik bir derstir. Bu derste toplumdaki, topluluklardaki ve eğitim ortamlarındaki kültürler, kavramlar ve yöntemler hakkında çeşitliliği, kültürel farkındalığa ve duyarlılığa ele alınır. Bu dönemki bir diğer ders EDUC 415 kodu altındaki Sosyal Bilgiler Öğretimi dersidir. Bu derste öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin, içeriği, yöntemleri ve prosedürlerinin değerlendirerek üniteler ve ders planları tasarımları amaçlanmaktadır. EDUC 459 kodu altında Kaynaştırma Sınıflarında Etkili Öğretim Stratejileri dersidir. Bu derste orta sınıflardaki ayrıcalıklı öğrenciler için öğretimi yerleştirmek ve uyarlamak için etkili stratejileri incelenerek öğrenme düzeyleri arasında bireysel farklılıklara göre esnek ve destekleyici ders işleme süreci ve stratejilerinin deneyimlenmesine dayanmaktadır. Güz döneminin son dersi ise EDUC 495 kodu ile Staj dersidir. Bu ders öğretmen adaylarının denetimli kampüs dışı, bireysel saha deneyimleri, stajlar veya stajlar dahil grup dışı eğitim faaliyetlerine dayanmaktadır. Keza bu deneyimleri ilgili yılın bahar döneminde EDUC 490 kodu altında öğrenci öğretimi dersinde daha da genişletilmiş şekilde görmekteyiz.

Bu derste öğretmen adayları, bir ilkokul veya ortaokulda öğretmenlik yapmak üzere on iki hafta staj yapmalarını ön görür. Bu staj deneyiminde öğretmen adayları, ilköğretimde ilk veya orta seviyeyi, orta öğretimde orta veya lise seviyesini seçme seçeneğine sahiptirler. Okullardaki sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarına günlük yönlendirme, değerlendirme ve rehberlik sağladığı bu süreçte öğretmen adayları için atanmış bir üniversite danışmanı da okullara haftalık ziyaretler yaparak süreci gözlemler. Öğretmen adayların nihai hedefi, birkaç haftalık bir süre boyunca tüm görev ve sorumlulukları üstlenen bir sınıf öğretmenin sorumluluklarına aşamalı olarak geçerek öğretim sürecinde planlama, uygulamaları üstlenme, öğretim etkinliklerini değerlendirme ve geri bildirim sağlamaktan oluşan öğretmen yeterliliklerini sağlamaktır. Öğrenci öğretmen değerlendirmeleri, Commonwealth ve ulusal standartlarla bağlantılı açıkça tanımlanmış beklentilere ve kriterlere dayanmaktadır (Penn State, 2021f).

Öğretmen Adaylarının Giriş, Süreç ve Mezuniyeti için Değerlendirme Yöntemleri

ABD’de üniversiteye girişte Türkiye’de olduğu gibi merkezi bir sınav sistemi bulunmamaktadır. Bunun yerine bir hazırlık programına girmeden önce adayların Temel Becerilerde değerlendirilmesini gerektirir. Pennsylvania ayrıca bir sertifika verilmeden önce adayların Genel Bilgi, Mesleki Bilgi ve Konu Alanı Bilgisi açısından değerlendirilmesini gerektirir (An Official Pennsylvania Government Website, Departman Of Education, 2021). Bu kapsamda Öğrencilerin, Okuma, Yazma ve Matematik alanlarında Hizmet Öncesi Akademik Performans Değerlendirmesi (PAPA) serisinden yeterli puanlar gereklidir (Penn State Behrend, 2021).

Ortaöğretim Sosyal Bilgiler bölümü, öğrencilerin Pensilvanya Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen gereksinimleri karşılamaya ve sosyal bilgiler öğretim I sertifikası için diploma almak amacıyla düzenlenmiş bir programdır. Bu programda ana dal öğrencileri tarih, hükümet, ekonomi, coğrafya, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji öğretmeye hazırlanmaktadır. Öğrenciler, ortaokul ve lise düzeyinde ve kırsal, kentsel ve banliyö olarak nitelendirilen farklı ortamlarda öğretim ödevlerine

hazırlanırlar. Yeni teknolojiler, öğretime ayrılan zaman ve yeni öğretim stratejileri sosyal bilgiler öğretiminin sunumunu etkilediğinden ortaokullarda öğretim sanatı ve bilimi önemli bir dönüşüm geçirmektedir (Penn State, 2021g). Buna bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilmek için üniversite yönetiminin herhangi bir zamanda politikalarında, prosedürlerde eğitim tekliflerinde ve gereksinimlerinde değişiklik yapabileceği ve bu müfredatın sadece 2021-2022 yılını kapsadığı ortaöğretim sosyal bilgiler ders programı sayfasının hemen üstünde belirtilmiştir (Penn State, 2021h).

Üniversiteye kabul için öğrencilerin Pennsylvania Eğitim Bakanlığı'nın gerekli minimum 3.0 genel not ortalamasını (4.0 ölçeği) karşılamak veya aşmak için kolejdaki ilk iki yılının çoğunu kümülatif bir not ortalaması ile tamamlamış olmalıdır. Buna ek olarak, öğrencilerin altı kredilik üniversite düzeyinde matematik (MATH veya STAT önekleri), üç kredilik kolej düzeyinde İngiliz edebiyatı ve üç kredilik İngilizce kompozisyonda "C" veya daha iyi bir nota sahip olmaları gerekir (Penn State Harrisburg, 2021a). Bu kapsamda öğretmen hazırlama programlarının giren adayların beceri ve içerik bilgisini ölçmek kapsamlı değerlendirmeler sağlamak üzere tasarlanmış CORE (Ana Akademik Becerileri Ölçme) testleri (ETS PRAXIS, 2021) ve Penn-State Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pearson değerlendirme sistemleri grubuyla beraber geliştirilen değerlendirme testleri (PECT-PAPA) kullanılarak değerlendirilir. Bu testler vasıtasıyla öğretmen adaylarının okuma, yazma ve matematik gibi temel becerileri akademik becerileri ölçülmektedir. Bu testlerden PAPA-PECT testinde her üç ders için alınacak maksimum puan aynı olmakla beraber ve alınması gereken minimum puanlar, dersten derse göre değişmektedir (Penn State Harrisburg, 2021b).

Penn-State Üniversitesinde öğrencilerin programlara girişte temel becerilerinin ölçen testlerden başarılı olarak geçmeleri gerektiği gibi bir sertifika verilmeden önce adayların genel bilgi, mesleki bilgi ve konu alanı bilgisi açısından değerlendirilmesini gerektirir (<https://www.education.pa.gov/>). Bu tester yoluyla eğitimciler için Temel Akademik Beceriler (Çekirdek) testleri, öğretmek istedikleri içerik alanı veya sınıf düzeyi ne olursa olsun, öğretmen eğitimcileri tarafından öğretmen olmaya hazırlanan tüm adaylar için gerekli görülen okuma, yazma ve matematikteki akademik becerileri ölçer. Bu testler, öğretmen hazırlık programlarına giren adayların beceri ve içerik bilgilerini ölçen kapsamlı değerlendirmeler sağlamak üzere tasarlanmış değerlendirme yöntemleridir (<https://altoona.psu.edu/>).

Penn State Üniversitesinde öğretmen adaylarının okuma, yazma ve matematik becerilerini ölçecek PAPE ve CORE testlerin temel beceri alanları ve bu testlerden alması gereken puanlar Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 1

Pect-Papa Testi Puan Dağılımı

<i>PAPA</i>	<i>Niteleyici Skorlar Yöntemi 1</i>	<i>Asgari Kompozit Skor</i>
<i>Reading/Yazma</i>	220	193
<i>Maths/Matematik</i>	220	176
<i>Writing/Okuma</i>	220	192

Kaynak veri: PAPA Composite Score Option, (2021)

Tablo 2

Core Testi Puan Dağılımı

<i>CORE</i>	<i>Geçme Skoru</i>	<i>Asgari Kompozit Skor</i>
<i>Reading Yazma</i>	156	148
<i>Maths Matematik</i>	142	158
<i>Writing Okuma</i>	162	142

Kaynak veri: Testing Requirements

Tablo 1 ve Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere bu testlerden her üç ders için alınacak maksimum ve alınması gereken minimum puanlar, dersten derse göre değişmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sahaya Dönük Mesleki Deneyim Eğitimleri

Öğrenci öğretimi öğretmen eğitimi müfredatında sonuçlanan alan deneyimdir. Alan deneyimi öğretim programının dördüncü yılı güz dönemindeki staj dersi ve bütün bahar dönemini kapsayan on iki haftalık okullardaki öğrenci öğretimi dersinden oluşmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu süreçte öğretmen adayları, ilköğretimde ilk veya orta seviyeyi, orta öğretimde orta veya lise seviyesini seçme seçeneğine sahiptirler. Okullardaki sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarına günlük yönlendirme, değerlendirme ve rehberlik sağladığı bu süreçte öğretmen adayları için atanmış bir üniversite danışmanı da okullara haftalık ziyaretler yaparak süreci gözlemler. Öğretmen adayların nihai hedefi, birkaç haftalık bir süre boyunca tüm görev ve sorumlulukları üstlenen bir sınıf öğretmenin sorumluluklarına aşamalı olarak geçerek öğretim sürecinde planlama, uygulamaları üstlenme, öğretim etkinliklerini değerlendirme ve geri bildirim sağlamaktan oluşan öğretmen yeterliliklerini sağlamaktır. Öğrenci öğretimi, öğretmen eğitimi müfredatında doruğa ulaşan alan deneyimdir. Her öğretmen adayı, sertifikalı, deneyimli bir rehber öğretmen ve tam zamanlı bir üniversite danışmanının rehberliğinde on beş haftalık bir süre boyunca tam zamanlı öğretim sorumluluklarıyla meşgul olur. Özel sertifika programına bağlı olarak çeşitli yerlerde öğrenci öğretim fırsatları sağlanmaktadır. Öğrenci öğretmenliği stajı tipik olarak 7. veya 8. yarıyıllarda yapılır (Penn State Collage of Education, 2021a).

Her hizmet öncesi öğretmen adayı öğrenci, öğretmen sertifikalı, deneyimli rehber öğretmen ve bir tam zamanlı üniversite danışmanının gözetiminde on beş hafta süreyle tam zamanlı öğretim sorumluluklarını yerine getirir. Öğrenci öğretim imkânları belirli sertifikasyon programına bağlı olarak çeşitli yerlerde sağlanmaktadır. Her branşta yerin müsait olma durumuna göre değişebilen bu yerler, Penn eyaletinde; Altoona bölgesi, Merkezi Bölge, Greater Philadelphia Bölge, Greater Pittsburgh Bölgesidir. Fakülte hizmet öncesi öğretmen adaylarına eyalet dışında Kuzey Dacota Eyaletinde ve ülke dışı çalışması olarak da ortaöğretim branşında güz döneminde İsveç’te tam dönem için alan deneyimi fırsatı sunmaktadır (PennState Collage of Education, 2021b).

Keza dönemin bir kısmını Pensilvanya’da, diğer kısmını da ABD dışında ülkelerde tamamlamak öğrenciler açısından mümkündür. Kısa dönem yurtdışı öğretim programı Çocukluk ve Yetkinlik öncesi Eğitime ve Ortaokul Öğrencilerine Pensilvanya’da alınacak on iki haftalık (üç aylık) öğrenci uyum programından sonra beş ile sekiz haftalığına ABD dışına eğitim maksatlı çıkış izni verilmektedir. Bu yerler; Avustralya, Çin, Kosta Rika, Ekvador, İngiltere, Yunanistan, Hindistan, İrlanda, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, Rusya, İskoçya, İspanya ve Türkiye gibi ülkeleri kapsamaktadır (Collage of Education PennState, Undergraduate Advising Handbook, 2014-2015).

Ayrıca üniversite öğretmen adaylarının, eğitimciler içinde gelişmelerine ve gelecekteki öğrencileri ile bağlanacak profesyoneller haline gelmelerine yardımcı olması için öğretmen adaylarına Çocukluk ve Erken Ergen Eğitimi (CEAED) programı sunmaktadır. CEAED okul öncesi öğretimden sekizinci sınıfa kadar ve öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışını desteklemek için tasarlanmış bir eğitimidir. CEAED programı eğitimi daha geniş olarak görür öğretmenler veya öğrencilerin belirli bir standarta ya da performansa dayalı önlemlerin daha geniş görmektedir. Program Penn State Öğretmen eğitimi Performans çerçevesini desteklemek için programdaki deneyimler ve çalışma seyrinin inşa ve uygulamasını birleştirir. Bu çerçevede öğretmen adayı konu, öğrenciler ve onların öğrenimi ve gelişimi, müfredat hedefleri ve standartları ve toplum hakkında sağlam bilgiye dayalı öğretim ve değerlendirmeler gibi öğretme-öğrenme sürecini planlar. Bu süreçte öğretmen adayları öğretim teknolojileri de dahil olmak üzere çeşitli öğretim ve değerlendirme stratejilerini ve kaynaklarını uygun

şekilde kullanarak olumlu bir sınıf öğrenme ortamı oluşturmayı sahada öğrenmiş olurlar (Penn State Collage of Education, 2021c).

Program Özelliklerine bakıldığında CEAED program dâhilindeki öğretmen adayları, öğretme ve öğrenme anlayışlarını geliştirmek için tasarlanmış kurs çalışmaları ve saha deneyimleriyle ilişkilidir. Bu program öğretmen adaylarına konu ve disiplin alanlarında araştırmaya dayalı öğretim yöntemleriyle güçlü bir temel sunmaktadır. Ders çalışma hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri ve çocukların öğrenme konusunda son araştırmaları içermektedir. Öğretmen adayları ayrıca öğrenci öğretimi deneyimini içeren üç saha deneyimiyle meşgul olurlar. Mezuniyet için tüm bu gereksinimleri başarıyla tamamlayan öğrenciler Bilim (B.S.) diploma derecesini alır. Öğretmek için sertifikalı olması, öğrenciler de Pennsylvania Eğitim Fakültesi tarafından belirtilen tüm test gereksinimleri karşılaması gerekir. CEAED programında öğretmen adayları Ön Anaokulu-4 Sınıf (PK-4), Orta Seviye İngilizce (Sınıflar 4-8) ve Orta Seviye Sosyal Bilgilerden (Sınıflar 4-8) oluşan üç seçenektan birini seçerler (Penn State, 2021)

Ortaokul (ML) Çocukluk ve Erken Ergen Eğitimde Sosyal Bilgiler seçeneği (CEAED) programı, öğretmek öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dördüncü sınıfta ve sekizinci sınıfa devam eden çocuklara sosyal bilgiler öğretmesini desteklemek için tasarlanmıştır. ML Sosyal Bilimler seçenek Sosyal Araştırmalar Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından tavsiye edilen kurallar tarafından bilgilendirilir. ML Sosyal Bilimler seçeneği ayrıca Ortaokul Çocukluk ve Erken Ergen Eğitimi (CEAED ML) sosyal bilgiler dersini eğitim ve öğretiminde eyalet Öğretmen Eğitimi Performans iskeletini kullanır. Öğretmen adayları final yılındayken bir dönem boyunca öğretmen eğitimi alan deneyimlerini tamamlarlar. Öğretmen eğitimi bir sömestrinde 6. sınıf kademesinde sınıfa ve 7 ya da 8. sınıf kademesi içerikli sınıflara yerleştirilirler. Mezuniyet için tüm gereksinimleri başarıyla tamamlayan öğrenciler, bir fakülte bilim diploma derecesi alırlar. Öğretmenlik sertifikası için, öğrenciler de Eğitim Pennsylvania Bölümü tarafından belirtilen tüm sınav gereksinimleri karşılaması gerekir (PennState Collage of Education, 2021d).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

ABD’de genel olarak eğitim sistemi özel olarak da öğretmen yetiştirme eyaletlerden eyalete farklılık göstermesi dolayısıyla ABD’deki öğretmen yetiştirme programları da üniversitelerden üniversitelere farklı özellikte ve esnek yapıdadır. Buna karşılık ülke genelinde bütün öğretmen yetiştirme programları ülke genelinde bağlayıcılığı olan bir ulusal çerçeveye uygun olmak zorundadır. Ülkedeki öğretmen yetiştiren üniversiteler bu çerçevede belirlenen standartları karşılamak zorundadır. Önceleri Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE) isimli konsey tarafından akredite edilen öğretmen yetiştirme programları, NCATE’nin, 2013 yılında Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC) ile birleşerek CEAP çatısı altında yeniden örgütlenmesinden sonra CEAP tarafından akredite edilmektedir.

ABD’de eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme bölümlerinde seçmeli ders ve seminerlerin gerek sayı gerekse çeşitlilik olarak oldukça zengin olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversitelerin bu hususta oldukça geniş bir özelliğe sahip olduğu bilinmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarına gerek mesleki formasyon gerekse pedagojik yeterlilikler açısından kendilerini derinlemesine yetiştirme imkânı sunulmuştur. Bu çeşitlilik, Amerika’da öğretmen yetiştirme ulusal standartlarının varlığı ile sürekli bir akredite sürecinin katkılarında bağımsız düşünülmemelidir. Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumlar ise ulusal akreditasyon kuruluşları dışında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarına bağlı olarak da sürekli geliştirilmektedir. Bu sebeple üniversitelerin program geliştirme faaliyetleri sürekliliği olan dinamik bir süreçtir. Amerika’da lisans eğitimi için adayların üniversitelerden kabul alma zorunluluğu bulunmaktadır.

Üniversitelerde öğretmen eğitimi veren üniversite programlarına her aday kabul edilmez. Bu bağlamda adaylar tavsiye mektubu, eyalet eğitim kurulunun istediği testleri sağlamış olmak, okul yönetmeliğince gerekli görülen koşulları karşılamak gibi birtakım kriterleri sağlamak zorundadır. Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesinden öğretmenlik sertifikası almak dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni olmak için genel şartlar öğretmen adaylarının dört yıl boyunca belirlenmiş dersleri ve toplamda 147 kredi olan seçmeli ve zorunlu derslerden oluşan öğretim programını başarı ile tamamlayarak toplamda 122 krediyi almış olmak gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde dört yıllık programda 15 kredilik temel alanlar ve 30 kredilik bilgi alanlarından oluşan genel eğitim bileşenleri başlığı altında toplam 45 kredilik dersler bulunmaktadır. Dört yıl sürecek lisans eğitimleri boyunca öğretmen adayları, Ana Dil (İngilizce), Yurttaşlık ve Yönetim (Siyaset Bilimi), Ekonomi, Coğrafya, Sosyal Bilimler (Antropoloji/ Psikoloji / Sosyoloji), ya da Vatandaşlık Eğitimi ders alanlarında gerekli donanım ve bilgileri kazanmaları için hazırlanmaktadır.

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ışığında ABD’de sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının başarılarının ölçülmesi sonuca dayalı olmak yerine sürece dayalı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını içerdiği görülmektedir. Amerika’daki öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının değerlendirilmesi, Hizmet öncesi Öğretmen Adayı Performans Değerlendirme (PAPA) ve Pennsylvania Eğitim Sertifika (PECT) testleriyle yapılmaktadır. Bu testler uzmanlarca geliştirilen okuma, yazma ve matematik gibi temel beceriler ile akademik becerileri ölçen testlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının alana dayalı saha deneyimlerinin, sınıf içinde ders dinleme ve anlatma ile sınırlı olmadığı, bunlara ek olarak araştırmaya dayalı bir deneyim sürecini ihtiva ettiği saptanmıştır. Yine PennState Üniversitesi, öğretmen adaylarının alan deneyimi eğitimi süreci sadece eyalet içi farklı bölgelerdeki okullarla sınırlı değildir. Üniversite öğretmen aday öğrencilere Avustralya, Çin, Kosta Rika, Ekvator, İngiltere, Yunanistan, Hindistan, İrlanda, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, Rusya, İskoçya, İspanya ve Türkiye gibi farklı ülkelerde kısa süreli deneyim imkanları sunduğu da görülmektedir.

Öneriler

- 1- ABD’de öğretmen Yetiştirme programlarının bir ulusal konsey tarafından belirlenmiş akreditasyon standartları ölçüsüne göre yapılması, günümüzde Türkiye’de de başlatılan eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının akredite edilmesi süreçlerinin yönetilmesinde biçimsel anlamda bir çerçeve olarak Türkiye’deki eğitim fakültelerine sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programı özelinde yararlanılabilir.
- 2- Türkiye’de genel olarak öğretmen yetiştirme özel olarak da sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarındaki staj uygulamaları, sadece ders dinleme ve ders anlatma deneyiminin dışında ABD’de olduğu gibi bir hizmet öncesi eğitim olarak araştırma, mesleki uygulama ve standartları birleştiren kavramsal çerçeveyi içermelidir.
- 3- ABD’de çeşitli kademelerde okul yöneticiliği yapmak için öğretmenlerin yüksek lisans koşulunun bulunmaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci ve mesleki formasyon olarak kendilerini güncellemeleri açısından bir standart olarak Türkiye’de de uygulanabilir.
- 4- Araştırmanın giriş ve bulgular başlıkları altında da değinildiği gibi Penn State Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programı belli dönemlerde ve ortaya çıkan ihtiyaçlara bağlı olarak değiştirilip güncellenmektedir. Bu sebeple bu konu programlardaki değişim ve güncellemelere bağlı olarak araştırmacılar tarafından yeniden çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalar, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5). 1-46. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>.
- Akgün, İ.H. ve Şimşek N. (2011, April 27-29). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, 2'nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey www.iconte.org.
- Aktan, S. ve Saylan, N. (2013). Bir öğretim alanının doğuşu: ABD'de sosyal bilgilerin gelişimi 1893-1916. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 55-78.
- Bayram, Dürdane, (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Ankara Üniversitesi.
- Eckstein, M.A. (1993). ABD'de eğitim sistemi. (Çev. T. Çoban), *Eğitim ve Toplum*, 23-29.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, (5)2, 51-64.
- Harmancı, F.T. (2015). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (5. Baskı, s. 115-142). Ali Balcı (Ed.), Pegem Akademi.
- Kar, Ümit, (2003). *Türkiye'de ve ABD eğitim fakültelerinde matematik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. ve Coşkun, S. (2011). Amerika Birleşik Devletleri, S. Öztürk, (Ed.), Farklı ülkelerin sosyal bilgiler programları (s. 73-104), Pegem Akademi.
- Merey, Z. Kuş Z. ve Karatekin, Z. (2012), Türkiye ve ABD'de ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1613-1632.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. S. Turan (Çev.), Nobel Yayınevi.
- Patton, M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*, Sage Publications. Sage Publishing.
- Tavşancıl, E., Arslan, A. E. (2001). *Sözel ve yazılı materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epilison Yayıncılık.
- Turan, S. ve Kaymakçı, S. (2020), Sosyal bilgilerin doğuşu ve öğretmen yetiştirme. N.E. Akhan, & S. Demirezen (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif konular*, (s. 1-30). Nobel Yayıncılık,
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

İnteraktif Kaynaklar

- National Council on Teacher Quality, Department of Education International Affairs Office (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: background report for the United States*, Retrieved November 8, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506644.pdf>
- CAEPNET, (2021). *Why is mather*, Retrieved November 9, 2021, from <http://caepnet.org/accreditation/about-accreditation/why-it-matters>
- ETS PRAXIS, (2021). *Praxis core academic skills for educators tests*, Retrieved November 8, 2021, from <https://www.ets.org/praxis/about/core/>
- National Council for the Social Studies, (2021). *National council for the social studies: introductions*, Retrieved November 8, 2021, from <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>
- PennState, (2021a). *Secondary Education, B.S. (Behrend)*, Retrieved November 9, 2021, from <https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/behrend/secondary-education-bs/>

- Penn State, (2021b). *Suggested academic plan*, Retrieved November 9, 2021, from https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/?fbclid=IwAR1jBvXDbiKylKIaK1OISQVidD7m_N-Q5Oo9yrsHMOAWVdd45p1-F9NmpNE#suggestedacademicplantext
- Penn State, (2021c). *Degree requitments*, Retrieved November 9, 2021, from <https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/#suggestedacademicplantext>
- Penn State, (2021d). *Degree requitments*, Retrieved November 9, 2021, from <https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/#programrequirementstextcontainer>
- Penn State, (2021e). *Program description*, Retrieved November 9, 2021, from <https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/#text>
- Penn State, (2021f). *Suggested Academic plan*, Retrieved November 9, 2021, from https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/?fbclid=IwAR1ifkmjwH8SOMIy-wdsJWVGNmRFU0mWsBFffc1W4CmngWt_5biwdZsLsSA#suggestedacademicplantext
- Penn State, (2021g). *Program description*, Retrieved November 9, 2021, from https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/?fbclid=IwAR1ifkmjwH8SOMIy-wdsJWVGNmRFU0mWsBFffc1W4CmngWt_5biwdZsLsSA#text
- Penn State, (2021h). *Suggested Acedemic plan*, Retrieved November 9, 2021, from https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/capital/secondary-education-social-studies-bsosc/?fbclid=IwAR1ifkmjwH8SOMIy-wdsJWVGNmRFU0mWsBFffc1W4CmngWt_5biwdZsLsSA#suggestedacademicplantext
- Penn State Harrisburg, (2021a). *Program requirement for admission*, retrieved November 14, 2021, from <https://harrisburg.psu.edu/behavioral-sciences-and-education/teacher-education/bachelor-social-science-secondary-education-social-studies/program-requirements-for-admission>
- Penn State Harrisburg, (2021a). *Teacher testing*, retrieved November 14, 2021, from <https://harrisburg.psu.edu/behavioral-sciences-and-education/teacher-education/teacher-testing>
- Penn State College of Education (2014-2015). *undergraduate advising handbook*, retrieved November 15, 2021, form <http://sites.psu.edu/coeadvising/wp-content/uploads/sites/7974/2015/04/FINAL-2014-2015-Handbook.pdf>
- Penn State Collage of Education (2021a). *field experiences in curriculum and instruction*, retrieve November 15, 2021, from <https://ed.psu.edu/academics/departments/department-curriculum-and-instruction/cife/field-experiences-curriculum-and-instruction>
- Penn State Collage of Education, (2021b). *Secondary Education & World Languages Student Teaching*, retrieved November 15, 2021, form <https://ed.psu.edu/academics/departments/department-curriculum-and-instruction/cife/clearances/secondary-education-world-languages-student-teaching>
- Penn State Collage of Education, (2021c). *Penn State Teacher Education Framework*, retrieved November, 15, 2021, from <https://ed.psu.edu/academics/departments/department-curriculum-and-instruction/undergraduate/field-experiences/PennState-teacher-education-framework>
- Penn State, (2021). *Elementary and early childhood education, B.S.*, Retrieved November 15, 2021, from <https://bulletins.psu.edu/undergraduate/colleges/education/elementary-early-childhood-education-bs/>
- Penn State Collage of Education (2021d). *Elementary & early childhood education, b.s. (pk-4)*, Retrieved November 15, 2021, from <https://ed.psu.edu/academics/departments/department->

- curriculum-and-instruction/undergraduate-studies-ci/elementary-early-childhood-education-bs-pk-4
- PAPA Composite Score Option, (2021), retrieved, November 16, 2021, from http://www.pa.nesinc.com/Content/HTML_FRAG/PACBTRB_PAPA_Composite_Score_Option.html
- Penn State Altoona (2021), *Testing requirements*, retrieved, November 17, 2021, from <https://altoona.psu.edu/academics/bachelors-degrees/elementary-early-childhood-education/testing-requirements>
- An Official Pennsylvania Government Website, Departman Of Education, (2021). Certification testing, Retrieved November 10, 2021, from <https://www.education.pa.gov/>, <https://www.education.pa.gov/Educators/Certification/CertTestingRequirements/Pages/default.aspx>
- Penn State Behrend, (2021). Eece: pect and papa test, retrieved November 11, 2021, from <https://behrend.psu.edu/school-of-humanities-social-sciences/academic-programs-1/elementary-and-early-childhood-education/eece-special-requirements-for-students/eece-pect-and-papa-testing>
- Montclair State University, (2021). What is NCATE, retrieved November 11, 2021, from <https://www.montclair.edu/cehs/about-the-college/accreditations-and-assessment/ncate-accreditation/what-is-ncate/>
- Teacher Education Accreditation Council, (2021). Wellcome to Accreditation teacher of education council, retrieved November 10, 2021, from <https://www.teac.org/index.htm>



Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(UDMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the
Pursuit of Excellence in
Interdisciplinary (IJPEI)

December 2021, Volume 1, Issue 1

The Views of English Teachers on Creative Problem Solving and Its Influence¹

Elvin Öztürk², Ali Rıza Erdem³

Abstract

With the renewal of the program in 2012, the effective use of creative problem solving, which is one of the new methods, has been introduced instead of memorizing in English education. The views of English teachers on creative problem solving and its influence are worth investigating. The aim of the study is to investigate the opinions of English teachers about creative problem solving and its impact. In the study, the case study design from the qualitative research design was used. In this study, criterion sampling method, one of the sampling methods, was used. The criterion in the research; is an English teacher working in public schools. The study group of the research consists of 10 English teachers working in public schools at primary and secondary education level in Aydın province Nazilli district. A semi-structured "Interview Form" developed by Önel (2013) was used as a data collection tool. Data analysis was done with descriptive analysis. According to the English teachers in the study group, creative problem-solving activities improve students' scientific process skills and achievements. It makes the lessons more effective and fun. Creative problem-solving activities should be given more space as they positively affect students' attitudes towards the English lesson. According to the results of the research, the English teachers in the study group encountered creative problem solving while they were studying at the university. She finds creative problem solving useful as it makes her English lesson fun and thought-provoking. He agrees that creative problem-solving activities should be included more frequently as they enable students to produce original solutions to problems in the English lesson and make the lesson fun. Based on the research findings, it can be suggested that English lessons should be based on creative problem-solving activities and more creative problem-solving techniques should be included.

Key Words: English teacher, creative problem solving, opinion.

İngilizce Öğretmenlerinin Yaratıcı Problem Çözme ve Etkisi Hakkındaki Görüşleri¹

Öz

2012 yılında yapılan program yenilenmesiyle İngilizce eğitiminde ezberletmek yeni yöntemlerden yaratıcı problem çözmenin etkin kullanılması getirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin yaratıcı problem çözme ve etkisi hakkındaki görüşleri araştırılmaya değerdir. Çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin yaratıcı problem çözme ve etkisi hakkındaki görüşlerinin araştırılmasıdır. Çalışmada nitel araştırma deseninden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki ölçüt; kamu okullarında görev yapan İngilizce öğretmeni olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Nazilli ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki kamu okullarında görev yapan 10 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Önel (2013) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesi betimsel analizle yapılmıştır. Çalışma grubundaki İngilizce öğretmenlerine göre yaratıcı problem çözme etkinlikleri öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve başarılarını geliştirmektedir. Derslerin daha etkin ve eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. Yaratıcı problem çözme etkinlikleri öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını olumlu etkilediğinden daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki İngilizce öğretmenleri yaratıcı problem çözmeyle üniversitede lisans eğitimi alırken karşılaşmıştır. Yaratıcı problem çözmeyle İngilizce dersini eğlenceli ve düşündürücü hale getirdiği için faydalı bulmaktadır. Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin

¹ This study is the improved version of the non-thesis masters' project named: "The views of English teachers on creative problem solving and its influence" which was conducted under the supervision of Ali Rıza ERDEM.

² Author in charge: Teacher, Nazilli Science High School, Aydın/Türkiye, elvineflal1982@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8537-5877

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Aydın/Türkiye, arerdem@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9704-9529.

öğrencilerin İngilizce dersinde problemlere özgün çözümler üretmesini sağladığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği için daha sık olarak yer yer verilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Araştırma bulgularına dayanarak İngilizce derslerinin yaratıcı problem çözme etkinliklerine dayalı işlenmesi ve yaratıcı problem çözme tekniklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni, yaratıcı problem çözme, görüş.

Makale Geçmişi	Geliş: 06. 12. 2021	Kabul: 22.12.2021	Yayın: 30.12.2021
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Öztürk, E. & Erdem, A.R. (2021). The views of English teachers on creative problem solving and its influence. <i>Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD)</i> , 1 (1), 21-29.		

Introduction

Based on the principles of developing four basic skills in English education, students' awareness of the functional integrity of listening, speaking, reading, and writing skills is implemented through creative problem-solving methods. The English course consists of the acquisitions of students being able to communicate in a foreign language and learning a new culture. In the English course, a new language and culture is taught. English lesson is life itself as it covers reading, writing, listening, and speaking.

In the field of English education, innovations were experienced with the program renewal in 2012. English lessons have been taught since the 2nd grade of primary school. In English education, effective use of creative problem solving, one of the new methods, has been introduced instead of memorizing. Creative problem-solving method is based on reflective thinking and creating meaningful usage environments instead of memorizing in education. According to Baş and Beyhan (2012), reflective thinking is a high-level cognitive thinking skill. Creative problem solving, as a high-level cognitive thinking skill, makes the learner active in learning. According to Ünver (2003), creative problem-solving activities provide students with the opportunity to determine their goals, take responsibility for their own learning, evaluate themselves, see their mistakes and correct them again.

In English education, students will be able to learn English more easily and permanently with the creative problem-solving activities carried out by their teachers. Instead of memorizing patterns, transferring information and loading non-functional information, English teachers are expected to apply creative problem-solving activities that students enjoy learning and are happy with the views of English teachers on creative problem solving and its impact are worth investigating. In this study, the views of English teachers on creative problem solving and its impact were investigated.

Literature Review

Creativity and creative thinking are an integral part of human life. Creativity is as old as human history. Mankind has exhibited many examples of creativity in social life in technology, which is the reflection of science and science in daily life. "Creativity" has been handled in a multifaceted way since the 1950s (Öncü, 2003; Öno1, 2013). According to Bessis and Jaqui (1973), creativity is giving new identities to old ideas and making new synthesis from known ones. According to Torrance & Goff (1989), creativity as a personality trait is to go out of the mold, to be open to innovations, not hesitate to try different ways, to try new and different solutions, to produce original ideas. Creativity as a product is an invention, a scientific theory, an improved product, a literary work, a new design. At the core of creativity is to consider existing things from a new perspective. Creativity manifests itself

in every phase of an individual's life. According to Argun (2012), creativity, which expresses both emotional and intellectual life, becomes a lifestyle with encouragement and guidance. Creativity provides many benefits to both the individual and the society (Runco, 2004). Creative thinking is a way of thinking that reveals creativity and requires going beyond existing thought patterns. According to Torrance & Goff (1989), creative thinking is being sensitive to problems, producing a large number of ideas and associations, producing unusual and rare ideas, perceiving or describing a different way. According to Kale (1994), creative thinking is a way of thinking that includes thinking processes such as intuitively grasping, constructing, asking questions, analyzing and synthesizing, solving problems, criticizing, producing original solutions and information. Different ways of thinking are used in creative thinking. According to Akçam (2007), it becomes inevitable to go beyond the normal thought patterns in order to solve the problems encountered in daily life.

Problem(s) are difficulties that we encounter in every aspect of life, especially in daily life, and that need to be solved. The problem is a situation of difficulty with new and unknown aspects for the individual, and at the same time, it is a phenomenon that takes place in the learning process. According to Bingham (1998), the problem is the obstacle that confronts a person's current forces gathered in order to reach the desired goal. According to Morgan (2015), a problem is a conflict situation in which an individual is prevented from reaching a goal. Problems can be long-term, short-term, simple or complex. We have to solve the problems we encounter in our daily lives. Problem solving covers all areas of life. Problem solving, first of all, includes a series of efforts to eliminate the difficulties encountered in order to achieve a certain goal. According to Heppner & Petersen (1982), problem solving is a process that includes cognitive, affective and behavioral processes. According to Morgan (2015), problem solving is finding the best way to overcome the obstacle encountered. Problem solving is one of the most decisive factors in the process of being an individual and coping with problems. From the moment the individual encounters a problem, he or she starts to take initiative(s) to solve the problem. The individual continues to engage in problem-solving attempt(s) with different solutions as the result of the problem-solving attempt(s) emerges. Solutions to the problem(s) vary according to the type and complexity of the problem. Problem solving is a learnable skill. According to Larkin et al. (1980), students can learn to solve problems.

Creative problem solving is an approach that uses critical and analytical thinking together with creative thinking in solving the problem(s) (Özkök, 2005; Önel, 2013). According to Mitchell & Kowalik (1999), creative problem solving enables individuals to redefine the problems they face, generate new solution ideas and act on new solution ideas. According to Isaksen et al. (2011), creative problem solving is a methodological framework that increases the possibility of increasing creative performance, overcoming obstacles, reaching goals and helping problem solving by using creativity. Creative problem solving started with the brainstorming technique that Alex Osborn introduced in the 1930s. Creative problem solving has been developed through various researches. Creative problem solving consists of several stages. According to Mumford et al. (1991), creative problem solving consists of eight stages: problem structuring, information coding, category search, category selection, category combination, reorganization, evaluation of ideas, implementation of the solution, and monitoring. According to Proctor (2015), creative problem solving is finding the object (defining the problem area), finding the truth (gathering information), finding the problem (defining the problem correctly), finding an idea (developing the solutions in the problem), finding a solution (evaluating all possible solutions). and making choices among them) and finding acceptance (applying the chosen ideas correctly).

Creative problem-solving skills can be gained to the individual(s) through education. With the renewed education programs, it is aimed to provide students with creative problem solving skills.

Studies show that with education, the individual(s) can acquire creative problem-solving skills, and the individual(s) can solve the problem(s) he/she may encounter by using this skill, the creative problem-solving skill gained by the individual through education is effective in solving real-life problems (Cramond et al., 1990). According to Shack (1993), both gifted and normally talented students can learn and use creative problem-solving skills effectively. Proctor (2001) stated that creative problem-solving skills affect students' personal creativity characteristics positively. According to Özkök, students gained creative problem-solving skills by integrating knowledge from various disciplines within the framework of the relevant theme (2005). Creative problem-solving activities positively affect students' scientific process skills and academic success (Önol, 2013). Digital storytelling activities improve students' creative problem-solving skills (Yılmaz & Çelik, 2020).

In English education, students will be able to learn English more easily and permanently with the creative problem-solving activities carried out by their teachers. Instead of memorizing patterns, transferring information and loading non-functional information, English teachers are expected to apply creative problem-solving activities that students enjoy learning and are happy with the views of English teachers on creative problem solving and its impact are worth investigating. In this study, the views of English teachers on creative problem solving and its impact were investigated. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the views of English teachers working in public schools about creative problem solving?
2. What are the opinions of English teachers about the effect of creative problem solving?

Method

This research is qualitative research aimed at realistically investigating and understanding the past and present positions of social phenomena and events in their natural environment. The case study design from the qualitative research design was used.

Research Sample

The study population of this research is English teachers working in public schools in Aydın province Nazilli district. In this study, criterion sampling method, one of the sampling methods, was used. In the criterion sampling method, the criteria are determined by the researcher beforehand and those who meet these criteria are taken into the sample (Marshall & Rossman, 2014). The criterion in the research; is an English teacher working in public schools.

The study group of this research consists of 10 English teachers working in public schools at primary and secondary education levels in the Nazilli district of Aydın province. The study group consists of 10 English teachers who teach in public primary schools, secondary schools, imam hatip secondary schools and high schools in the public institutions of Aydın province, Nazilli district in the second semester of the 2020-2021 academic year.

Research Instrument and Procedures

Interview technique was used as data collection method in the research. In this study, a semi-structured "Interview Form" developed by Önol (2013) was used as a data collection tool. There are 5 main questions and sub-questions for each question in the interview form. The main and sub-questions in the semi-structured "Interview Form" are as follows:

1. Have you encountered any creative problem-solving activities before? a- If yes, what kind of problem-solving technique were these? b- In which grade did you encounter this activity? c- Was it different from the activities we did as a practice?
2. What are your thoughts on creative problem-solving activities? a- What are your positive/negative thoughts? b- Which of the creative problem-solving techniques did you like?
3. Has creative problem solving made any progress for you? a- What kind of changes did it create? b-What are the pros for you? c- Did it affect the problem-solving process? d-What kind of progress did it make for the English course?
4. How often would you like creative problem-solving activities to take place in the lessons? a-Which stage of the course would you like to take part in? b-Do you want to have a creative problem-solving activity in your English class?
5. Have you encountered a problem situation? How would you go about using the following items? Please order. a- I find the solution. I find complexity. I identify the real problem and causes. b- I find the solution. I identify solutions. I find appropriate acceptance.

In the second semester of the 2020-2021 academic year, data were collected with 10 English teachers teaching in public primary, secondary schools, imam hatip secondary schools and high schools in the Nazilli district of Aydın province. Before applying the semi-structured interview form, it was stated to the participating English teachers that it was on a voluntary basis. After obtaining the necessary permissions, the teachers were contacted before the interview and an appointment was made. Before the interview, video and audio recordings of the interviews were kept by obtaining permission for video audio recording a semi-structured interview form was applied to the study group. Online video calls were made with English teachers via Zoom.

Validity and Reliability

In order to ensure the validity of the semi-structured interview form in the application of Zoom, maximum attention was paid to the selection of the participants on a voluntary basis and to avoid any guidance. The participants were provided with clear and unequivocal information about the purpose and method of the research and how the data collected from them would be used, and it was ensured that they gave correct answers without hesitation. In order to ensure the reliability of the semi-structured interview form, the interviews were recorded and the data were transferred to the computer environment. The analyzed audio recordings were dumped into a Word file and the obtained data were evaluated.

Data Analyzing

The analysis of the research data was made with descriptive analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2018), in descriptive analysis, a description is made by making one-to-one quotations by associating them with the themes, without changing the participant's expressions, and when necessary, some themes and relations between them can be revealed. The data obtained as a result of the interview made over Zoom has been presented in a descriptive way without any change. By re-reading the data, themes related to creative problem solving, which were discussed in the research, were formed based on the common points in the answers. While writing the opinions of the English teachers, coding was used and they were coded as English teachers (ES). The numbers used in coding indicate the order of the English teacher.

Findings

In this study, the opinions of English teachers working in public schools on creative problem solving and its impact were investigated. In the research, the data were collected with the semi-structured "Interview Form" developed by Öno1 (2013). Descriptive analysis was used in the analysis of the data. The findings obtained by the analysis of the data were arranged according to the sub-problems.

Findings relating to do first sub-problem

As the first sub-problem in the research, "What are the views of English teachers working in public schools about creative problem solving?" question has been addressed. In order to find answers to the first sub-problem, the 1st, 2nd and 4th questions in the interview form were asked to the English teachers selected for the study group and their answers were analyzed by descriptive analysis.

English teachers asked, "Have you encountered any creative problem-solving activities before? " The themes of "I came across it while I was studying at the university (5)", "In my first years of teaching (4)", "When our teachers did activities in high school (2)", "When I researched to find activity in the lesson (1)" were formed. ET1 explained the theme "I came across it while I was studying at the university" as follows:

"I have never encountered creative problem solving activity directly and in such a variety before, but we used the brainstorming technique in the activities we did while we were studying at the university. "

English teachers' "What are your thoughts on creative problem solving activities?" The themes of "useful (8)", "different (5)", "thoughtful (5)", "fun (5)", "difficult (4)", "loved problem solving (2)", respectively. was created. ET1 explained the "Useful" theme as follows:

"At first it felt a bit boring and different. (...) It has positive effects. Lessons started to become more fun and thought-provoking. For example, I think the discussion parts are very useful for me."

ET5 explained the "Useful" theme as follows:

"Just as reading a book improves one's vocabulary, creative problem-solving activities also improve students in solving problems. I have students who say, "I am not afraid of problems, because it improves me". It is very good for students to think about problems in detail. I was never bored during the process of doing the activities. On the contrary, I can say that I had a lot of fun with the students. "

"How often would you like creative problem-solving activities to take place in the lessons?" The themes of "I would like it to take place more often (9)", "I would like it to be at the beginning of the lesson (7)", "I would like it to be at the end of the lesson (5)", "we are already doing it (1)" were created regarding their views on the question. ET6 explained the theme "I wish it took place more often" as follows

"I would like it mostly. It will be much better for us if our students use them, especially while the subject is being taught in the lesson. In fact, activities based on theoretical knowledge, but offer students the opportunity to be creative. I think it will be good for us."

ET3 explained the theme of "I wish it took place more often" as follows:

"I want every lesson. In my opinion, such activities make the lesson more instructive and memorable. Our students also become more creative by using these activities. In this way, the topics are easier to remember by the students and we teach them in a fun way."

Findings relating to do second sub-problem

As the second sub-problem in the research, "What are the opinions of English teachers about the effect of creative problem solving?" question has been addressed. In order to find answers to the second sub-problem, the 3rd and 5th questions in the interview form were asked to the English teachers selected for the study group, and their answers were analyzed and interpreted with descriptive analysis.

English teachers asked, "Did creative problem solving make any progress in you?" The themes of "developed positively (10)", "increased interest in the lesson (8)", "changed their views and attitudes towards English positively (7)" were formed. BC5 explained the theme of "Provided a positive development" as follows:

"I learned how to solve the problems I encountered and how to teach my students. I saw that there are always English problem situations, that the problem is not just a numerical equation, it is actually not that difficult to understand what you read, complete the end, and make inferences, that is, it is solvable. Actually, there are easy solutions, but we couldn't see it. The problems we solved with the students were fun and easy. It was more useful in problem solving to reach a conclusion by making a lot of inferences and examining them."

ET7 explained the theme of "Provided a positive development" as follows:

"After these exercises, I became a more practical thinker. What we do are the things we encounter in our daily life. It is on the events that I come across that I can now think more easily. I saw that there could be solutions in a shorter way. (...) we thought and discussed the issues, we developed our creativity and our horizons. (...) It made the English lesson more fun. What we taught about creative problem solving helped students"

English teachers asked, "Did you encounter a problem situation? How would you go about using the following items? The themes of "I find the solution, I find the complexity, I identify the real problem and the reasons (7)", "I find the solution, I determine the solutions, I find the appropriate acceptance (3)" were formed regarding their views on the question "Please list". ET8 explained the theme "I find the solution, I find the complexity, I identify the real problem and causes" as follows:

"Creative problem solving activities should be in the order I find the solution, find the complexity, identify the real problem and the causes."

ET10 explained the theme of "I find the solution, I find the complexity, I identify the real problem and the reasons"

"I find the solution, I find the complexity, I identify the real problem and the reasons in order is more effective for problem solving in English class."

Conclusion, Discussion and Recommendations

English teachers working in public schools encountered creative problem solving in pre-service training. This finding can be interpreted as English teachers gaining knowledge and skills related to creative problem solving before they start teaching and can use them effectively in education. English teachers in public schools find creative problem solving useful and fun. This finding can be interpreted as English teachers' adopting the use of creative problem solving in education and making students enjoy the lesson. English teachers in public schools want to include creative problem solving more often. This finding can be interpreted as English teachers want to develop the creativity of students' potential through creative problem solving.

English teachers working in public schools are of the opinion that creative problem solving provides a positive development in their professional development. This finding can be interpreted as English teachers' creative problem solving can open new horizons for their professional development. English teachers working in public schools think that they use creative problem solving effectively in solving the problem(s) they encounter while doing their job. This finding can be interpreted as English teachers are competent in using creative problem solving while solving their professional problems.

Considering the research findings, according to the English teachers in the study group, creative problem-solving activities improve students' scientific process skills and success and make the lessons more effective and enjoyable. Creative problem-solving awareness and skills are gained to students through theoretical and practical training in English class. In addition, extra more time should be given to creative problem-solving activities as they positively affect students' attitudes towards the English lesson. These findings are consistent with the findings of Shack (1993), Özkök (2005), Öno1 (2013), and Yılmaz & Çelik (2020).

According to the results of the research, the English teachers in the study group encountered creative problem solving while they were studying at the university. She finds creative problem solving useful as it makes her English lesson fun and thought-provoking. He agrees that creative problem-solving activities should be included more frequently as they enable students to produce original solutions to problems in the English lesson and make the lesson fun. Based on the research findings, it can be suggested that English lessons should be based on creative problem-solving activities and more creative problem-solving techniques should be included.

References

- Akçam, M. (2007). The effects of creative activities on students' attitudes and in primary school science lessons [*Unpublished master's thesis*]. Balıkesir University.
- Argun, Y. (2012). *Creativity and education in preschool period*. 3rd Edition. Anı Publishing.
- Baş, G. & Beyhan Ö. (2012). Students' academic achievement of reflective thinking activities in English class. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 1 (2), 128-142.
- Bessis P. & Jaqui, H. (1973) *What is creativity?*. Translator: Süheyl Gürbaşkan. Istanbul Advertising Offset.
- Bingham, A. (1998). *Developing problem-solving skills in children*. Translator: A. Ferhan Oğuzhan. Milli Eğitim Printing House.
- Cramond, B., Martin C.E. & Shaw, E.L. (1990). Generalizability of creative problem solving procedures to real-life problems. *Journal for the Education of Gifted*, 13 (2), 141-155. <https://doi.org/10.1177/016235329001300203>.

- Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Conselling Psychology*, 29 (1), 66-75.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B. & Treffinger, D. J. (2011). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change*. 3rd Edition. SAGE Publishing.
- Kale, N. (1994). Education and creativity, *Education as You Live*, 37, 4-6.
- Larkin, J. G., Mcdermott, J., Simon, D. P. & Simon, H. A. (1980). Models of compedence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4, 317- 345.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage Publishing.
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhuman, C. E., Reiter-Palmon, R. & Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91- 122. <https://doi.org/10.1080/10400419109534380>.
- Morgan, C. T. (2015) *Introduction to psychology*. Translation editors: Rükzan Eski & Sirel Karakaş. Egitim Publishing House.
- Mitchell, W. E. & Kowalik, T. F. (1999). *Creative problem solving*. Third Edition, WE Mitchell, TF Kowalik– Retrieved on April, 1999- academia.edu. Date of Access: 22.11.2021.
- Öncü, T. (2003). Children between the ages of 12-14 through the Torrance creative thinking tests-shape test.Comparison of creativity levels by age and gende. Ankara Üniversitesi Journal of the Faculty of Language, History and Geography, 43 (1), 221-237.
- Önol, M. (2013). The effect of problem solving activities on scientific process skills and success [Unpublished master's thesis]. Balıkesir University.
- Özkök, A. (2005). The effect of creative problem solving curriculum based on interdisciplinary approach on creative problem solving skills. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 28, 159-167.
- Proctor, R. M. J. (2001). Enhancing elementary students creative problem solving through project-based education. National Educational Computing Conference Proceedings, July 25-27, 1-9.
- Proctor, T. (2015). *Creative problem solving for managers: Developing skills for decision making and innovation*, 5th Edition. Routledge Publishing.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annu. Rev. Psychol*, 55, 657–687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>.
- Shack, G. D. (1993). Effects of creative problem solving curriculum on students of varying ability levels. *Gifted Quarterly*, 37 (1), 32-38. <https://doi.org/10.1177/001698629303700105>.
- Torrance, E. P. & Goff, K. (1989). A Quiet Revolution. *Journal of Creative Behavior* 23 (2),136-145. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1989.tb00683.x>
- Ünver, G. (2003). *Reflective thinking*. Pegem A Publishing.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the Social Sciences*. 11th. Edition. Seçkin Publishing.
- Yılmaz, M. & Çelik, E. (2020). The effect of digital storytelling activities performed with program visualization tool on creative problem solving and computer attitude. *Journal of Bayburt Faculty of Education*, 15 (30), 458-481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>.



Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(UDMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the
Pursuit of Excellence in
Interdisciplinary (IJPEI)

December 2021, Volume 1, Issue 1

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Empatik Becerileri¹

Ceren Nilgün ÇETİN², İbrahim ÇETİN³, Ethem ÇETİN⁴

Öz

Araştırmada, özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ortaokul öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin; cinsiyet, evde evcil hayvan olması, bilgisayar oyunu oynanan haftalık süre ve ev dışında oyun oynama süreleri değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara/Etimesgut ilçesinde rastgele (random) olarak seçilmiş ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya, özel yetenekli tanısı alan 63, özel yetenekli tanısı almayan 132, toplam 195 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Özel yetenekli olarak tanılanmış kız öğrencilerin empati ortalaması, özel yetenekli olarak tanılanmış erkek öğrencilerin empati ortalamasından daha yüksektir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış kız öğrencilerin empati ortalaması, özel yetenekli olarak tanılanmamış erkek öğrencilerin empati ortalamasından daha yüksektir. Özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerde, “dışarıda sık sık oynarım” ve “bazen oynarım” grupları arasında anlamlı fark görülmüştür. Empati ve diğer değişkenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel (üstün) yetenek, empatik beceri, evcil hayvan, bilgisayar oyunu, dışarıda oynama

Empathic Skills of Students Diagnosed as Gifted and Undiagnosed According to Some Variables¹

Abstract

In the study, the empathic skill levels of middle school students who were diagnosed as gifted and undiagnosed; It was aimed to examine the variables of gender, having a pet at home, weekly time playing computer games and playing games outside the home. The sample of the research consists of randomly selected secondary school students in Ankara/Etimesgut in the 2020-2021 academic year. A total of 195 students, 63 of whom were diagnosed as gifted and 132 who were not diagnosed as gifted, participated in the study. Information Form and Empathy Scale for Children were used as data collection tools. As a result of the research, no significant difference was observed between the empathic skill levels of the students who were diagnosed as gifted and those who were not. The empathy average of female students diagnosed as gifted is higher than the average of empathy of male students diagnosed as gifted. The empathy average of female students who were not identified as gifted was higher than the average of empathy of male students who were not identified as gifted. There was a significant difference between the groups "I often play outside" and "I play sometimes" in students who were diagnosed as gifted.

Keywords: Special (superior) talent, empathic skill, pet, computer game, outdoor playing.

Makale Geçmişi

Geliş: 06. 12. 2021

Kabul: 21. 12. 2021

Yayın: 30. 12. 2021

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Önerilen Atf

Çetin, C.N., Çetin, İ. & Çetin, E. (2021). Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin bazı değişkenlere göre empatik becerileri. *Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD)*, 1 (1), 30-39.

¹Çalışma, TÜBİTAK Araştırma Projeleri Yarışmasından üretilmiştir. 1. International Congress on Excellence in Education 'da bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar, Etimesgut BİLSEM, cncfmuto@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3665-743X>

³ Şehit Ömer Halisdemir AİHL, cetinibrahimtr@gmail.com

⁴ Şehit Ömer Halisdemir AİHL, ethemcetintr@gmail.com

Giriş

Empati, bireylerin, karşısındaki kişinin yerine kendisini koyması, onu anlaması ve anladığını ona iletmesidir. Empati teriminin kökeni, *emfühlung* (Almanca) ve *empathia* (eski Yunanca) terimlerine dayanmaktadır (Dökmen, 2003). Temeli, felsefe ve estetiğe dayanmaktadır. Alman estetikçilerinin kullanmış olduğu *emfühlung* kelimesi, 19. yüzyılda İngilizce diline empati olarak çevrilmiştir. *Emfühlung*, "güzel obje içerisine kişinin yansması" şeklinde tanımlanmıştır (Wispe, 1990). Psikolojik bir terim olarak ilk kez Lipps tarafından kullanıldığı görülmüştür. Lipps'e göre *emfühlung*, insanın kendisini, karşısındaki nesneye mesela bir sanat eserine yansıtması, onun içinde kendisini hissetmesi ve özümsemesi sürecidir (Akt: Wispe, 1990). Günümüzde ise empati ve psikoloji alanında akla ilk gelen isimlerin başında Carl Rogers gelmektedir. Rogers'a göre (1983) empati, kişinin kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir.

Empatinin üç temel ve önemli süreci vardır. Öncelikle empati kurabilmek için karşısındaki bireyin bakış açısını anlayabilmek ve olaylara onun bakış açısıyla bakabilmek gerekmektedir. Empati kurmanın ikinci süreci, karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamaktır. Empatiyi tamamlayan üçüncü ve son süreç ise ilk iki süreci karşımızdaki kişiye iletme sürecidir. Bunu karşımızdakine hem beden diliyle jest ve mimiklerimizi kullanarak hem de sözel olarak ifade edebiliriz (Dökmen, 2003). Empatik becerisi gelişmiş kişiler, karşısındaki kişileri dinlediği ve anladığı zaman, her ikisi için de anlamlı bir iletişim olacaktır. Empatik becerisi gelişmiş olmak, iletişim halinde olunan kişilerle iyi ilişkiler geliştirebilme temellerini atmak demektir. Empatik becerilerin gelişmiş olmasının, psikolojik açıdan da oldukça fazla iyileştirici etkisi vardır (Cüceloğlu, 2000). Empatik beceri, insanların birbirini doğru anlamaları, birbirlerine doğru yaklaşmaları ve iletişimlerini daha sağlıklı bir hale getirmeleri özelliğine de sahiptir (Halıcıoğlu, 2004). Empati Süreci, Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Empati Süreci

1. DİNLEMEK
2. ANLAMAK (HİSSETMEK)
3. ANLADIĞINI İLETMEK (YANSITMAK)



Şekil 1'de görüldüğü gibi Empati; dinlemek, anlamak ve anladığını iletme sürecinden oluşmaktadır. İnsanın yaşamı boyunca empatik becerinin gelişim sürecine bakıldığında, empatinin bebeklik döneminden beri var olduğu gözlenmiştir. Doğal olmayan ağlamalara bebeklerin tepki vermediği ancak bir başka bebeğin gerçekten ağlaması durumuna tepki verdiği gözlemlenmiştir (Ersoy ve Köşger, 2016). 0-1 yaş dönemindeki bebeklerin, bir başkasını acı içinde gözlemlemesi sonucunda bu acıyı kendisi de yaşıyormuş gibi algılaması, kendilerini başkalarından ayırt edemedikleri dönemde olduklarından dolaydır. İki yaş dönemine gelindiğinde ise nesne devamlılığının gelişmesi ile kendileri ve diğerleri arasındaki acıyı ayırt edebildikleri görüşü öne çıkmaktadır (Salı, 2012). 6-9 yaşlarındaki dönem, olayların başkalarının açısından da anlaşılabilir olduğu bir dönemdir. 10-12 yaş arasındaki dönemde çocuklar, tanımadığı kişilere de empatik anlayış gösterir duruma gelebilmektedirler (Ersoy ve Köşger, 2016).

Empatik beceriler, iletişim sürecinin kalitesini belirleyen önemli becerilerdendir. İletişim kurulan kişinin duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasına yardımcı olan empatik beceriler, iletişim becerilerinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Çetin, 2018). Empati becerisinden yoksun kişilerin iletişim kazaları yaşamaları, birbirlerini yanlış anlayarak ve olumsuz durumlar yaşamaları söz konusu olabilir. Bu durumlar yetişkinlerin yanı sıra çocuklar için de geçerli bir durumdur. Empatik becerileri düşük olan çocukların ebeveynlerini, kardeşlerini, öğretmenlerini, arkadaşlarını ve çevresini anlamada güçlüklerle karşılaşması olasıdır; bu durum da bireyin çevresi tarafından dışlanmasına sebep olabilir (Yılmaz, 2003). Empatik beceriler, herkes gibi özel yetenekli bireylerde de önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde, üstün yetenek terimi yerine özel yetenek terimi kullanılmaktadır. Yönergeye göre, "Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" (MEB, 2016) olarak tanımlanmaktadır.

Tüm çocuklar, zaman zaman sosyal, duygusal gelişimlerinde ve iletişim becerilerinde sorun yaşayabilirler. Üstün (özel) yetenekli çocukların, yaşıtlarına göre başkalarının duygu ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı (Oğurlu ve Yaman, 2010) oldukları görülmekle beraber bazen de yaşıtlarıyla uyumlu olmayan gelişim süreçleri, kişiler arası ilişkiler, duygusal gelişim, benlik saygısı gibi alanlarda akranlarından daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür (İşitmez, 2020). Üstün (özel) yetenekli öğrencilerin zihinsel üstünlüğü onları öğrenme ve algılama konusunda güçlü hale getirirken; ihtiyaçları ve beklentilerinin farklı olması, onları sosyal, duygusal ve psikolojik anlamda güçsüz hale getirebilmektedir (Girgin ve Şahin, 2019). Bazı üstün (özel) yetenekli çocukların insanları çok hızlı bir şekilde algılayıp değerlendirebildikleri, bu özelliklerinin olumlu yönde geliştirilmediği durumlarda ise bunu bencillik veya yıkıcı amaçlar için kullanabilecekleri de belirtilir (Tannenbaum, 2000; Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010). Empatik becerilerin gelişmiş olması, özel yetenek tanısı alan veya almayan tüm öğrencilerin iletişim becerilerine, sosyal ilişkilerine, çevre ve dünya ile ilişkilerine olumlu etki edecektir. Empatik becerilerin etkin bir şekilde kullanılması, kişinin hem kendisine hem de çevresine yapıcı, olumlu ve faydalı bir etkiye sahip olacaktır. Empatik beceriler, yaşı büyük ya da küçük fark etmez, herkes için oldukça önemlidir. Araştırmada, empatik beceri ve özel yetenek ilişkisinin yanı sıra özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca şu alt amaçlara göre incelenmiştir; cinsiyet, evde evcil hayvan olması, bilgisayar oyunu oynanan haftalık süre ve ev dışında oyun oynama süreleri.

Yöntem

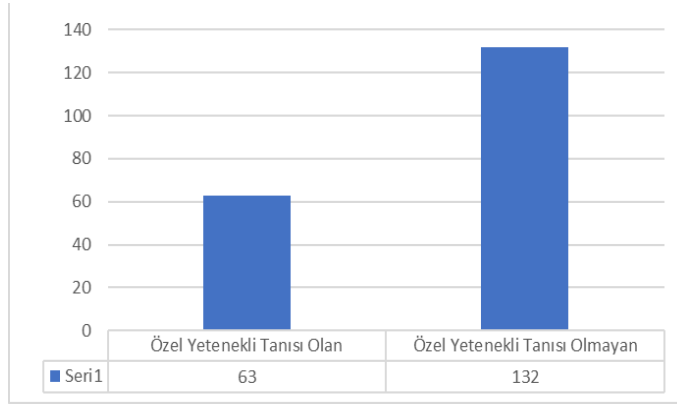
Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelinde, araştırmadaki konu ve katılımcılar, içinde bulunduğu koşullarda olduğu gibi tasvir edilmeye çalışılır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde ortaokula devam etmekte olan toplam 15910 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada hedef evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara/Etimesgut ilçesinde rastgele (random) olarak seçilmiş olan, ortaokula devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama sonucunda araştırmaya, özel yetenekli tanısı almış olan 63 öğrenci ve özel yetenekli tanısı almamış olan 132 öğrenci dahil edilmiştir. Rastgele olarak seçilen toplam 195 öğrenci, gönüllü olarak araştırmaya katkı sağlamıştır. Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin dağılımına ilişkin bilgiler Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Araştırmaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı



Şekil 2'ye göre araştırmaya, özel yetenekli tanısı alan 63 öğrenci ve özel yetenekli tanısı almayan 132 öğrenci (n=195) katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Pandemi sürecinde verilerin toplanabilmesi için bilgi formu ve ölçek, çevrim içi form haline getirilmiştir. Gerekli izinlerin ardından veriler, gönüllü katılımcılardan elde edilmiştir. Öğrenci velilerinin aracılığı ve gözetimi ile öğrencilere ulaşılmıştır. Veri toplama araçları olarak, "*Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği*" kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Yılmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek öncelikle, Mehrabian ve Epstein'in 1972'de geliştirdikleri *Yetişkinler İçin Empati Ölçeğinden* yola çıkılarak, 1982'de Bryant tarafından çocuklara uygun şekilde uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve Türkiye'deki ilk kez kullanılması Yılmaz (2003) tarafından olmuştur. Çocuklar İçin Empati Ölçeği, kâğıt kalem ile yapılan kendini anlatma (self-report) ölçeğidir. Ölçek, tek boyutludur ve 20 maddeden oluşmaktadır. Uygulayıcılardan, her bir madde için kendisine uygun olanı "doğru (D) veya yanlış (Y)" olarak işaretlemesi istenmektedir. Doğru (D) seçeneği işaretlenen her bir maddeye 1 puan verilmekte ve ölçekten, en yüksek 20 puan en düşük ise 0 puan alınmaktadır. Bu puanlamaya göre yüksek puanlar yüksek empatik beceriyi göstermektedir. Bryant (1982) tarafından çocuklar için uyarlanan ölçeğin iç tutarlılığı birinci sınıf öğrencilerinde .54, dördüncü sınıf öğrencilerinde .68, yedinci sınıf öğrencilerinde ise .79 bulunmuştur. Ölçek için iki hafta aralıkla yapılmış olan test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının, birinci sınıftaki öğrenciler için (n=53) $r = .54$, dördüncü sınıftaki öğrenciler için (n=108) $r = .81$, yedinci sınıftaki öğrenciler için ise (n=80) $r = .83$ olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Geçerlilik çalışmalarında birinci sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları empatik beceri puanlarıyla, Feschbach ve Roe'nin 1968'de geliştirdiği empati ölçeğinden alınan empatik beceri puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve sonuca göre .05 düzeyinde bir anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Feschbach ve Roe, 1968). Yılmaz'ın (2003) Türkçeye çevirdiği ve uyarladığı ölçek, dördüncü sınıfa devam eden 237 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, istatistik programından destek alınarak analiz edilmiştir. Ölçekte yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi uygulanmış; .245 ve üzeri faktör yüküne sahip olan maddeler seçilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonrasında Cronbach Alpha Katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2003).

Verilerin Analizi

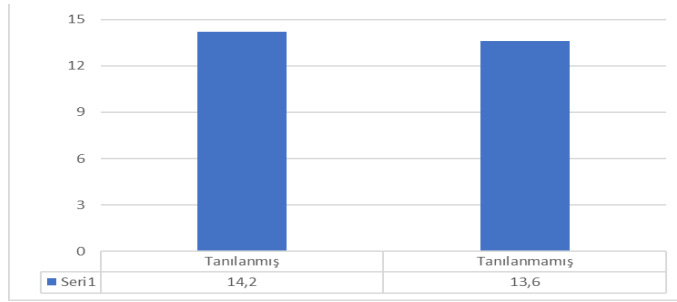
Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine ilişkin verilerin, normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için incelenen betimsel istatistikler sonucunda, ortalama (14.15), ortanca (15) ve tepedeğer (15) değerlerinin birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin, -1 ve 1 aralığında olmaları nedeniyle de dağılımın normalliğinin kabul edilebilir olduğu gözlemlenmiştir (Can, 2017). Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeyleri; cinsiyet, evde evcil hayvan olması, bilgisayar oyunu oynanan haftalık süre ve ev dışında oyun oynama süreleri değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilmiş olan veriler, SPSS istatistik programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Empatik beceri düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmada, ilişkisiz örneklem için t testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlarla ilgili ortaya çıkan analizler raporlaştırılmış ve tablolştırılmıştır.

Bulgular

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeyleri; cinsiyet, evde evcil hayvan olması, bilgisayar oyunu oynanan haftalık süre ve ev dışında oyun oynama süreleri değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilmiş olan istatistiksel verilere aşağıda yer verilmiştir. Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3.

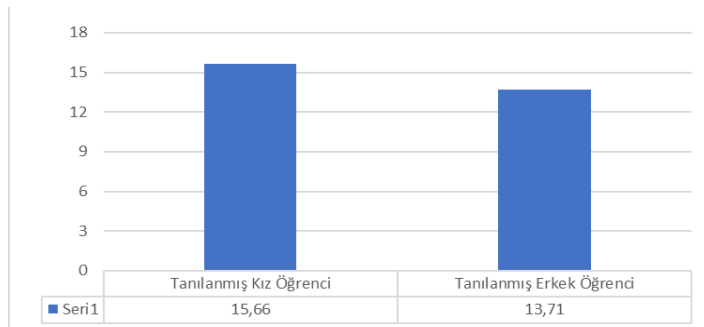
Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Empatik Beceri Düzeyleri



Şekil 3'e göre, özel yetenekli olarak tanılanmış (14.2 ortalama puan) ve tanılanmamış (13.6 ortalama puan) öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$p > .05$]. Özel yetenekli olarak tanılanmış kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4.

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış Kız Öğrenciler ve Erkek Öğrencilerin Empatik Beceri Düzeyleri

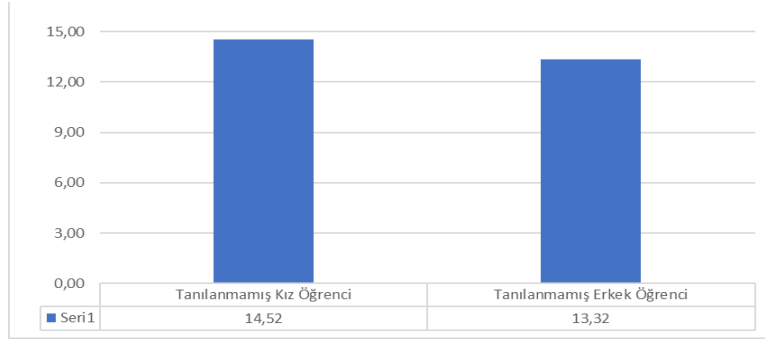


Şekil 4'e göre, özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin cinsiyetlerinin empatik beceri düzeylerinde; özel yetenekli olarak tanılanmış kız öğrencilerin test puanları ortalaması

ile özel yetenekli olarak tanılanmış erkek öğrencilerin test puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$p < .05$]. Bu durumda özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin cinsiyetlerinin empatik beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Özel yetenekli olarak tanılanmış kız öğrencilerin test puanları ortalaması (15.66), ile özel yetenekli olarak tanılanmış erkek öğrencilerin test puanları ortalamasından (13.71) daha yüksektir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5.

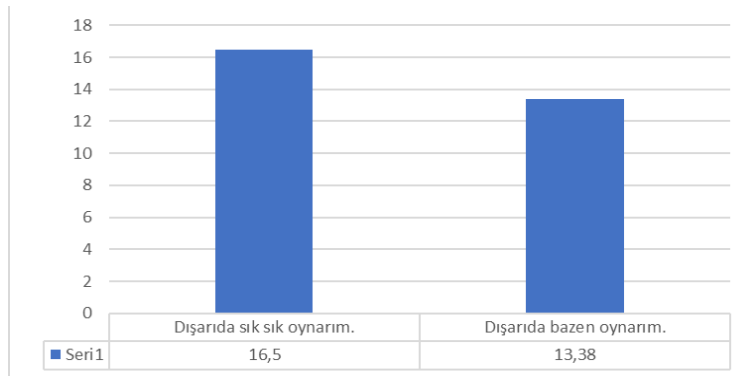
Özel Yetenekli Olarak Tanılanmamış Kız Öğrenciler ve Erkek Öğrencilerin Empatik Beceri Düzeyleri



Şekil 5’e göre, özel yetenekli olarak tanılanmamış kız öğrencilerin test puanları ortalaması ile özel yetenekli olarak tanılanmamış erkek öğrencilerin test puanları ortalaması arasında da anlamlı bir fark görülmüştür [$p < .05$]. Bu durumda özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin cinsiyetlerinin empatik beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış kız öğrencilerin test puanları ortalaması (14.52 puan), özel yetenekli olarak tanılanmamış erkek öğrencilerin test puanları ortalamasından (13.32 puan) daha yüksektir. Özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin dışarıda oyun oynama durumlarına göre empatik beceri düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6.

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmamış Öğrencilerin Dışarıda Oyun Oynama Durumlarına Göre Empatik Beceri Düzeyleri



Şekil 6’ya göre, özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, pandemi süreci dışında normal zamanlarda ev dışında oyun oynama sürelerine göre dağılımına bakıldığında; özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler arasında hiç oynamam, bazen oynarım, sık sık oynarım, her zaman oynarım diyen öğrencilerin empatik beceri düzeyleri ortalamalarının ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. [$p < .05$]. Anlamlı farkın “sık sık oynarım (16.50)” ve “bazen oynarım (13.58)” grupları arasında olduğu gözlemlenmiştir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış ortaokul öğrencileri arasında hiç oynamam, bazen oynarım, sık sık oynarım, her zaman oynarım diyen öğrencilerin empatik beceri düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$p > .05$].

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Evde Evcil Hayvan Olması Durumlarına Göre ve Empatik Beceri Düzeyleri

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin evlerinde evcil hayvan olup olmaması durumlarının empatik beceri düzeylerine etkisine bakıldığında; özel yetenekli olarak tanılanmış ve evlerinde evcil hayvanı olan öğrencilerin test puanları ortalaması ile özel yetenekli olarak tanılanmamış ve evlerinde evcil hayvanı olmayan öğrencilerin test puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$p > .05$]. Bu durumda özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin evlerinde evcil hayvan olması durumlarının empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış ve evlerinde evcil hayvanı olan öğrencilerin test puanları ortalaması ile özel yetenekli olarak tanılanmamış ve evlerinde evcil hayvanı olmayan öğrencilerin test puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$p > .05$]. Bu durumda özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerinin evlerinde evcil hayvan olması durumlarının empatik beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynanan Haftalık Süre Durumlarına Göre Empatik Beceri Düzeyleri

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, bilgisayar oyunu oynadıkları haftalık süreler göre; özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin, hiç bilgisayar oyunu oynamayan, haftalık 30 dak-2 saat arası oynayan, haftalık 2-4 saat arası oynayan, haftalık 4-6 saat arası oynayan, haftalık 6-8 saat arası oynayan, haftalık 8 saat ve üzeri oynayan öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$p > .05$].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ortaokul öğrencilerinin empati düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamalarının empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda üstün (özel) yetenekli öğrencilerin sosyal uyum sağlamalarının kolay olduğu; duygularını anlama, yönetme ve düzenlemede başarılı oldukları, empatik düşünme becerilerini etkin kullandıkları, olumlu psikolojik duruma sahip oldukları görülmektedir (Yüksel, 2006; Aydın ve Konyalıoğlu, 2011). Bazı çalışmalarda ise üstün (özel) yetenekli öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve psikolojik anlamda daha zayıf düzeyde olduğu görülmüştür (Coleman ve Cross 2014; Czeschlik ve Rost 1994; Garner 1991; Kwan 1992; May 1990 ve Renzulli 1981'den Akt. Girgin ve Şahin, 2019). Üstün (özel) yetenekli bireylerin akranlarından farklılaşarak, daha etkin ve farklı olmasının temelinde, sahip oldukları karakteristik özelliklerden uyum sağlama ve empati kurma becerileri yer almaktadır (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Çitil ve Ataman, 2018).

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerinin, empati düzeylerine etkisine göre; Özel yetenekli olarak tanılanmış kız öğrencilerin empati test puanları ortalaması, özel yetenekli olarak tanılanmış erkek öğrencilerin empati test puanları ortalamasından daha yüksektir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış kız öğrencilerin empati test puanları ortalaması, özel yetenekli olarak tanılanmış erkek öğrencilerin empati test puanları ortalamasından daha yüksektir. Cinsiyete yönelik araştırmalarda kızların empatik beceri düzeyinin, erkeklerin empatik beceri düzeyinden daha yüksek olduğu çalışmaların yanı sıra (Karakaya, 2001; Çetin, 2008), kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark olmayan çalışmalar olduğu da görülmüştür. (Dilekmen, 2005; Dereboy ve ark., 2005; Mete, 2005). Bu durum, kızlar ve erkeklerin doğuştan getirdiği özelliklerin yanısıra farklı yetiştirilme tarzları, anne baba tutumları, roller ve beklentilerle ilgili olabilir.

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ortaokul öğrencilerinin evlerinde evcil hayvan olması durumlarının, empatik beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Evcil hayvanlarla iletişim halinde olan çocuklar başkalarıyla, başka canlılarla nasıl etkileşim kurabileceğini,

nasıl sosyalleşebileceğini denemiş olma fırsatı yakalar (Ateş, 2005). Evcil hayvanlarla iletişim halinde olmak, muhtemelen kişilerin empatik becerilerini artırmaktadır (Dökmen, 2013). Hayvanlarla iletişim ve etkileşim halinde olan çocuklar, olaylara karşısındakinin gözünden bakabilme, onun hissettiklerini hissedebilme ve gördüklerini görebilme becerilerini arttırmaktadırlar (Çalışkan, Aydın ve Aslenderen, 2014). Empatik becerinin gelişmesiyle birlikte çocukların çevresel duyarlılıklarının artması, karşısındaki kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarını anlayan çocukların da hayvanlara karşılıksız sevgi vermesine ve onları anlamaya çalışmasına da yardımcı olacaktır (Ateş, 2005). Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ortaokul öğrencileri arasında hiç bilgisayar oyunu oynamayan, haftalık 30 dak-2 saat arası oynayan, haftalık 2-4 saat arası oynayan, haftalık 4-6 saat arası oynayan, haftalık 6-8 saat arası oynayan, haftalık 8 saat ve üzeri oynayan öğrencilerin empati düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir çalışmada da bilgisayar oyunları ile empati arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Çankaya, 2014).

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ortaokul öğrencilerinin empati düzeylerinin, pandemi süreci dışında normal zamanlarda ev dışında oyun oynama sürelerinin dağılımına göre; özel yetenekli olarak tanılanmış ortaokul öğrencileri arasında hiç oynamam, bazen oynarım, sık sık oynarım, her zaman oynarım diyen öğrencilerin empati düzeyleri ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Anlamlı farkın “sık sık oynarım” ve “bazen oynarım” grupları arasında olduğu gözlemlenmiştir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış ortaokul öğrencileri arasında hiç oynamam, bazen oynarım, sık sık oynarım, her zaman oynarım diyen öğrencilerin empati düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bir başka çalışmada öğrencilerin açık havada oynadıkları oyunlar ve evde oynadıkları oyunlar ile empati düzeyi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Çankaya ve Ergin, 2015). Oyunun, sosyal açıdan birçok farklı rolün pratiğinin yapılmasına fırsat vermesi, oyun esnasında ilgili rollerin duygusuna girilmesi ve farklı bakış açılarını görmek açısından oldukça geliştirici olduğu söylenebilir. Farklı bakış açıları ve farklı rollerin pratiğini yapabilmek, empatik becerinin gelişmesi için doğal bir ortam oluşturmaktadır.

Empatik becerilerin geliştirilmesi ile ilgili öğrencilere, velilere ve öğretmenlere, bilgilendirme çalışmaları, sunumlar ve drama çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin empatik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak duygulara hitap eden, rol oynama, yerinde olsaydım etkinlikleri, biyografi içeren ödevler ve projelere daha sık yer verilmesi faydalı olabilir. Öğrencilerin empatik becerilerini canlı kılmak için seminer ve atölye çalışmaları yapılması, destekleyici filmler ve belgeseller izlenmesi, destekleyici kitaplar okunması, farklı kültürleri tanımak üzerine projeler yapılması, drama vb. etkinliklere yer verilmesi empatik becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Empatik becerilerin özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerde geliştirilmesine yönelik yeni, özgün içerikler ve pratik uygulamalar üretilmesi ile ilgili daha çok araştırma yapılması faydalı olabilir. Kızlar ve erkeklerin doğuştan getirdiği özelliklerin yansısı, biyolojik, sosyal ve duygusal gelişimleri, aile ve çevre tutumları da dikkate alınarak empatik becerilerini destekleyici ve geliştirici yeni araştırmalar yapılması faydalı olabilir. Empatik beceri ve özel yetenek konusunda, farklı değişkenlerle nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

Kısıtlılıklar / Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara ili Etimesgut ilçesi, 2020-2021 yılında ortaokula devam eden 10-11 yaş grubu öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma, empatik beceri düzeylerinin, özel yetenekli olarak tanılanma ve tanılanmama, cinsiyet, evcil hayvanı olma, bilgisayar oyunu oynanan süre ve dışarıda oyun oynama süreleri değişkenleri ile sınırlıdır.

Kaynakça

- Ateş, N. (2005). Hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. <http://dx.doi.org/10.2307/1128984>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver*. Remzi Kitabevi.
- Çankaya, G. (2014). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Üniversitesi.
- Çankaya, G. & Ergin, H. (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 283-297. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88865>
- Çalışkan, N., Aydın, M., & Aslander, M. (2014). Empati ve hayvanlarla iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/1445/17430>
- Çetin, C. N. (2018). Dördüncü sınıf öğrencilerinin özsayıgı düzeylerinin ana baba tutumları ve empati düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 21-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/613240>
- Çetin, C. N. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsayıgı ile ilişkisi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gazi Üniversitesi.
- Çitil, M. & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1). <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/462740>
- Dereboy, Ç., Harlak, H., Gürel, S., Gemalmaz, A. & Eskin, M. (2005). Tıp eğitiminde eşduyumu öğretmek. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(2), 185-231. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/462740>
- Dilekmen, M. H. (2005). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Atatürk Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi.
- Ersoy, E.G. & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, 38 (2), 9-17 DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Feshbach, N. D. & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39 (1), 133-145. <https://www.jstor.org/stable/1127365>
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin “benolsaydım” etkinliğine yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 177-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/49407/583916>
- Halıcıoğlu, İ.U. (2004). Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gazi Üniversitesi.
- İşitmez, O. (2020). Üstün yetenekli çocuklarda duygusal zeka, empati ve problem çözme becerisi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Karakaya, D. A. (2001). Akdeniz Üniversitesindeki hemşirelik öğrencilerinin empatik becerileri [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Met, B. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *Bilim ve sanat merkezi yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf Erişim Tarihi: 07 Ocak 2021.
- Oğurlu, Ö. ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekalı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 213-223. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114626>
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (F. Akkoyun, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16 (1), 103-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/48533/616198>
- Salı, G. (2012). Erken çocukluk dönemde empatinin gelişimi ve ailenin rolü. *International Journal Of Early Childhood Education Research*, 1 (1), 63-92. <http://ijecer.net/pfi-depo/v1n1/sali.pdf>
- Wispe, L. (1990). History of the concept of empathy. N. Eisenberg and J. Strayer (Ed.). In *empathy and its development*. (17). Cambridge University Press.
- Yılmaz, A. Y. (2003). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zeka ve performans ilişkisi: birçok firmada uygulama [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Atatürk Üniversitesi.



Uluslararası Disiplinlerarası
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(UDMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the
Pursuit of Excellence in
Interdisciplinary (IJPEI)

December 2021, Volume 1, Issue 1

Matematik Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri¹

Ramazan ÖZKUL², Oktay DÖNÜK³

Öz

Matematik uygulamaları dersi ilköğretim programında 5., 6., 7. ve 8. sınıflar düzeyinde haftada 2 saat seçmeli ders olarak yer almaktadır. Matematik dersi ile program olarak farklılık göstermektedir. Matematik uygulamaları dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bunu öğrencilerin yaşamlarına aktarabilmeleri beklenmektedir. Bu araştırmada matematik uygulamaları dersinin işlenişine yönelik özellikle ders kitabı ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında Malatya, Gaziantep, Kahramanmaraş ve Şanlıurfa illerinde kamuya ait ortaokul kurumlarında görevli 48 matematik öğretmeni (42 öğretmen, 2 müdür, 4 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Katılımcıların belirlenirken amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin matematik uygulamaları dersini, matematik dersi müfredatını yetiştirmek ve matematik dersinde işlenen konuların pekiştirilmesini sağlamak amacıyla işlediklerini göstermektedir. Ayrıca matematik uygulamaları dersinin daha etkili işlenmesine yönelik yapılacak olan etkinlikleri tasarlamada yetersiz kaldıkları ve hazır olan etkinliklere de yeterli düzeyde yetişemedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik uygulamaları dersi, öğretmen, yönetici.

Opinions of Teachers and Managers on the Mathematics Practices Course

Abstract

Mathematics practices lesson 5th, 6th, 7th and 8th in primary education program. 2 hours a week as an elective course at the grade level. It differs from the mathematics course and the program. In the Mathematics practices course, it is expected that students will be able to develop their problem-solving skills and transfer them to their lives. In this research, it is aimed to determine the opinions of teachers and school managers about the teaching of mathematics practices course, especially about the textbook. In this study, which was designed as a case study, one of the qualitative research methods, teachers' opinions were included. In this context, the working group of the study consists of 48 mathematics teachers (42 teachers, 2 principals, 4 assistant principals) working in public secondary schools in the provinces of Malatya, Gaziantep, Kahramanmaraş and Şanlıurfa in the 2018-2019 academic year. In determining the number of teachers in the study group, data saturation was taken as a basis. While determining the participants, easily accessible situation sampling, one of the purposeful sampling techniques, was used. Research findings show that teachers teach the mathematics practices course in order to train the mathematics curriculum and to reinforce the topics covered in the mathematics course. In addition, it was determined that they were insufficient in designing the activities to be carried out to teach the mathematics practices course more effectively and that they were not able to catch up with the ready activities.

Anahtar Kelimeler: Math practices course, teacher, manager.

Makale Geçmişi

Geliş: 06. 12. 2021

Kabul:20.12.2021

Yayın:30.12.2021

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Önerilen Atf

Özkul, R. & Dönük, O. (2021). Matematik uygulamaları dersine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD), 1 (1), 40-46.

¹ I. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr., MEB, Malatya/Türkiye, ramazanozkul4427@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9757-6062

³ Uzman, MEB, Malatya/Türkiye, okittay@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4620-4944

Giriş

Matematik uygulamaları dersi Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında ortaokul 5. ve 6. Sınıf düzeyinde uygulanmaya başlatılmıştır. Daha sonraki dönemlerde ortaokullarda her sınıf düzeyinde seçmeli ders olarak okutulmaya devam etmiştir. Matematik dersi ile müfredat olarak farklı olsa da matematik uygulamaları dersinde beklenen öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme ve bunu yaşamlarına aktarabilmeleridir. Çağımızda bilim ve teknolojinin hızla değişmesi ve gelişmesi, eğitim yapısının düzenlenmesi ihtiyacını daha da önemli hale getirmiştir. Ülkeler bu değişimlere ayak uydurmaya çalışarak eğitim sistemlerini yeniden düzenlemeye çalışmaktadırlar. Çağdaş eğitim anlayışına göre bireylerin yeni bilgileri öğrenme, akılcı ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanılmaları çok önemlidir. Bu beceriler matematik dersi için daha da işlevseldir (Erdem ve Genç, 2014). MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği 14 Ekim 2021 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yeniden düzenlenmiş şekilde yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte vurgulanan nokta ders kitabı ve eğitim araçlarının, nitelikleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen ders kitapları ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik eğitim içeriklerine dair kriterlere uygun olarak hazırlanacaktır. Ders kitaplarının niteliği noktasında özellikle tarihî, kültürel, millî ve manevî değerler ön plana çıkartılacaktır. Ders kitaplarının niteliğinin artırılması amacıyla kitap yazım sürecinde program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile rehberlik uzmanı bulundurulması zorunlu hâle getirilmiştir. Basılı materyaller ile çağa uygun olarak dijital ve mekanik içeriklerin de oluşturulması hedeflenmektedir. Dijital ve mekanik içeriklerin çoklu ortam tasarım inceleme uzmanlarınca incelenmesi sağlanacaktır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan ders kitapları ile engelli öğretmenler için hazırlanacak öğretmen kılavuz kitabında engel durumları da dikkate alınacaktır (MEB, 2021).

Günümüz insanı yaşamının hemen her alanında matematiksel durumlarla karşılaşmış ve matematiksel kararlar vermiştir. Bu kararlar dijital bilgi, tahmin becerileri, verileri analiz etme ve problem çözmeyi içerir. Birçok matematiksel beceri geliştirme, bireyin hayatında karşılaşılabilecek birçok sorunu daha sistemli bir şekilde çözmeye yardımcı olabilmektedir (Yenilmez ve Duman, 2008). Günümüz dünyasında matematiği anlamak her zamankinden daha önemli görülmektedir. Ayrıca gelecekte daha çok ihtiyaç duyacağımız da bir gerçek olarak ön plana çıkmaktadır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Karşılaşılan çeşitli sorunların çözümü için gerekli görülen mantık yürütme, etkili iletişim kurma, ilişkileri geliştirme, yaratıcı düşünme, analiz yapma gibi davranışların geliştirilmesinde matematiğin önemli bir yeri vardır (Çiftçi, 2006; Yenilmez ve Teke, 2008).

Matematik uygulamaları dersi Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlatılmıştır. Daha sonraki dönemlerde ortaokullarda her sınıf düzeyinde seçmeli ders olarak okutulmaya devam etmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen dersler arasında olan seçmeli matematik uygulamaları dersinin genel amacı, öğrencilere matematiği sevdirmek, matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve aynı zamanda matematik bilgi ve becerilerini geliştirmektir. Böylece öğrencilerin kendi matematiksel uygulamalarını yapma fırsatına sahip olmaları sağlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde ayrıca matematik uygulamaları dersi, öğrencilerin zorunlu matematik derslerine yönelik genel hedeflerini desteklemek ve matematik deneyimlerini artırmak, öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma, matematik ile diğer dersler ve günlük yaşam arasında bağlantı kurmak ve öğrencilerin matematiği sevmesini ve problem çözerken gerekli çabayı göstermelerini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Bu kapsamda matematik uygulamaları dersinin amacına uygun olarak işlenmesi ve öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişiminin yanında sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmek ve bu becerileri yaşamlarında da kullanmalarını sağlamak yararlı olacaktır. Matematik uygulamaları dersinin mevcut durumda işlevini yerine getirip getirmediğinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu araştırma ile matematik uygulamaları dersinin işlenişine yönelik özellikle ders kitabı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında matematik uygulamaları dersine yönelik çalışmalar genellikle öğrenci odaklıdır ve öğretmenlerin görüşlerine yönelik çalışmalar görece olarak

daha az sayıdadır. Bu nedenle, öğretmen görüşlerine göre matematik uygulamaları dersine yönelik sahada karşılaşılan sorunların araştırılması önemli görülmektedir. Araştırma bağlamında, matematik uygulamaları ders kitabı ile ilgili görüşlerinizi açıklar mısınız? Güçlü yönler nelerdir? Eksiklikleri nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi alanyazını açıklamaya katkı sağlayan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Falkingham and Reeves, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Malatya, Gaziantep, Kahramanmaraş ve Şanlıurfa illerinde resmî ortaokul kurumlarında görevli 48 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’ de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Öğretmenler	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Mezun Olunan Fakülte	Görev Yaptığı İl	Yerleşim Birimi
Ö1	Kadın	3	Eğitim	Kahramanmaraş	Köy
Ö2	Kadın	6	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö3	Kadın	3	Eğitim	Malatya	Köy
Ö4	Kadın	4	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö5	Erkek	16	Fen Edebiyat	Şanlıurfa	Merkez
Ö6	Erkek	8	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö7	Erkek	23	Fen Edebiyat	Malatya	Merkez
Ö8	Kadın	2	Eğitim	Kahramanmaraş	İlçe
Ö9	Kadın	10	Eğitim	Kahramanmaraş	İlçe
Ö10	Kadın	2	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö11	Kadın	7	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö12	Kadın	4	Eğitim	Şanlıurfa	Merkez
Ö13	Erkek	25	Fen Edebiyat	Malatya	Merkez
Ö14	Erkek	14	Fen Edebiyat	Kahramanmaraş	İlçe
Ö15	Kadın	13	Fen Edebiyat	Malatya	Köy
Ö16	Kadın	5	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö17	Erkek	4	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö18	Erkek	6	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö19	Erkek	6	Eğitim	Şanlıurfa	Merkez
Ö20	Kadın	4	Eğitim	Şanlıurfa	Merkez
Ö21	Erkek	4	Eğitim	Şanlıurfa	Merkez
Ö22	Erkek	5	Eğitim	Şanlıurfa	Merkez
Ö23	Erkek	6	Eğitim	Malatya	Merkez
Ö24	Kadın	8	Eğitim	Kahramanmaraş	İlçe
Ö25	Erkek	7	Eğitim	Kahramanmaraş	İlçe
Ö26	Erkek	3	Eğitim	Malatya	İlçe
Ö27	Kadın	6	Eğitim	Şanlıurfa	Köy
Ö28	Erkek	2	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö29	Kadın	4	Eğitim	Şanlıurfa	Köy
Ö30	Erkek	3	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö31	Kadın	8	Eğitim	Gaziantep	Köy
Ö32	Erkek	2	Eğitim	Malatya	Köy

Ö33	Kadın	4	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö34	Kadın	1	Eğitim	Gaziantep	Köy
Ö35	Kadın	4	Eğitim	Gaziantep	Köy
Ö36	Erkek	3	Eğitim	Gaziantep	İlçe
Ö37	Erkek	9	Eğitim	Malatya	İlçe
Ö38	Kadın	1	Eğitim	Malatya	Köy
Ö39	Kadın	7	Eğitim	Malatya	Köy
Ö40	Erkek	4	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö41	Kadın	2	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö42	Erkek	4	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö43	Erkek	10	Eğitim	Gaziantep	Merkez
Ö44	Erkek	7	Eğitim	Malatya	İlçe
Ö45	Kadın	3	Eğitim	Gaziantep	İlçe
Ö46	Erkek	6	Eğitim	Malatya	Köy
Ö47	Erkek	3	Eğitim	Gaziantep	Köy
Ö48	Erkek	2	Eğitim	Gaziantep	Köy

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre %50'si (f=24) kadın ve %50'si (f=24) erkek; kıdem değişkenine göre %15'i (f=7) 10 yıldan az kıdeme, %85'i (f=33) 10 yıl ve üzeri kıdeme; mezun olunan fakülte değişkenine göre %10'u (f=5) fen edebiyat fakültesi, %90'ı (f=43) eğitim fakültesi; görev yapılan il değişkenine göre %25' i (f=12) Malatya, %44' ü (f=21) Gaziantep, %18' i (f=9) Şanlıurfa ve %13' ü (f=6) Kahramanmaraş; yerleşim birimi değişkenine göre %52' si (f=25) şehir merkezi, %21' i (f=10) ilçe merkezi ve %37' si (f=13) köy/kasaba öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 42 si öğretmen olarak, 2' si okul müdürü ve 4' ü ise okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Matematik öğretmeni olan okul müdür ve müdür yardımcıları matematik uygulamaları dersini okutmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin matematik uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada görüşme tekniğinin seçilme nedeni görüşülen kişinin fikirlerini diğer veri toplama tekniklerine göre daha ayrıntılı ve derinlemesine açıklama olanağı sunmasının yanında araştırılan konuyu görüşülen kişinin bakış açısından görmeyi sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri toplama aracı geliştirilme safhasında ilk olarak alanyazın incelenmiş, ayrıca matematik uygulamaları dersine giren 6 öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Böylece 6 öğretmenin görüşünden ve ilgili alanyazında yararlanılarak görüşme formu için bir taslak oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde ise 39 matematik öğretmeni ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. 9 matematik öğretmeni ise erişim zorluklarını düşünerek ve yazılı olarak daha zengin bir veri sağlayacaklarını bildirerek yapılandırılmış form üzerinden sorulara yazılı cevap vermeyi tercih etmiştir. Bu öğretmenlere, görüşme soruları elektronik posta ile iletilmiş, cevaplar da aynı kanallardan alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi ve kodlanmasında NVivo 11 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmış ve veriler içerik analizi ile açıklanmıştır. Bu süreçte veriler önce kodlanır, ardından birbirleriyle ilişkili kodlara göre temalar oluşturulur ve ardından oluşturulan temalar açıklanmaya çalışılır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Araştırmanın ikna edilebilirliğini artırmak amacıyla araştırma verileri ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve konu listesi diğer araştırmacı tarafından kontrol edilerek tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmanın aktarılabilirliğini güçlendirmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma sorularına göre başlıklar ve tablolar halinde bulgulara yer verilmiştir. Matematik uygulamaları ders kitabı ile ilgili görüşlerinizi açıklar mısınız? Güçlü yönler nelerdir? Eksiklikleri nelerdir? Araştırma sorusuna yönelik belirlenen temalar, frekans ve yüzde oranlarına göre Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

Matematik Uygulamaları Ders Kitabı ile İlgili Görüşlere Ait Belirlenen Temalar, Frekans ve Yüzdeler

	Temalar	Öğretmen No	f	%
Görüşler	Matematik Uygulamaları Ders Kitabını İncelemeyenler	Ö-3, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-9, Ö-10, Ö-11, Ö-13, Ö-15, Ö-18, Ö-24, Ö-25, Ö-27, Ö-35, Ö-38, Ö-40, Ö-41, Ö-45	18	37.5
	Öğrenci Seviyesinin Üzerinde	Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-12, Ö-14, Ö-16, Ö-17, Ö-21, Ö-22, Ö-31, Ö-32, Ö-43, Ö-45	13	27
	Günlük Hayatla İlişkili	Ö-8, Ö-19, Ö-20, Ö-23, Ö-29, Ö-30, Ö-31, Ö-32, Ö-33, Ö-37, Ö-47, Ö-48	12	25
	İlgi Çekici	Ö-19, Ö-20, Ö-23, Ö-30, Ö-33, Ö-46, Ö-47, Ö-48	8	16.5
	Nitelikli Problemler Bulunmaktadır	Ö-8, Ö-22, Ö-28, Ö-29, Ö-30, Ö-42, Ö-43, Ö-47	8	16.5
	Sosyo-Ekonomik Yansıtıcılık Bulunmaktadır	Ö-12, Ö-16, Ö-26, Ö-34, Ö-36, Ö-42, Ö-43	7	14.5
	Matematik Dersi Kazanımları ile İlişkisi Düşük Düzeyde	Ö-1, Ö-4, Ö-16, Ö-32, Ö-39, Ö-47	6	12.5
	Üst Düzey Düşünce Becerileri Geliştirmeye Yönelik	Ö-20, Ö-28, Ö-33, Ö-46	4	8.3
	Eğlenceli	Ö-28, Ö-37, Ö-44	3	6
	Motivasyon Artırıcı Düzeydedir	Ö-44, Ö-47, Ö-48	3	6
	Öğrenci Seviyesine Uygun	Ö-28, Ö-46, Ö-47	3	6
	Bireysel İlgi	Ö-8, Ö-43	2	4
	İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik	Ö-28, Ö-42	2	4

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %37,5'i (f=18) matematik uygulamaları ders kitabını incelememediğini belirtmiştir. Katılımcıların %27'si (f=13) matematik uygulamaları ders kitabındaki problemlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ifade etmektedir. Temaya ilişkin olarak Ö-32: "Matematik uygulamaları ders kitabı konusunda bence yeterince çalışma yapılmamıştır. İçerik aceleye getirilmiştir. Dolayısıyla bazı problemler öğrenci seviyelerinin aşırı üzerindedir." şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların %25'i (f=12) matematik uygulamaları ders kitabındaki problemlerin öğrencilerin hayatlarının bir parçası olduğunu düşünmektedir. Bu temaya ilişkin olarak Ö-20: "Kitabın matematiğe en önemli katkısı, günlük yaşamla ilişkisi üzerine etkinliklere yer veriyor olması, Matematiği öğrencilerin kâbusu haline getiren en önemli etkenlerden biri, öğrencilerin dersle somut bir bağ kuramaması ve sürekli soyut düşünmeye sevk edilmeleridir." şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların %16,5'u (f=8) matematik uygulamaları ders kitabındaki problemlerin görsel öğeler ve somut örnekler içererek öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmektedir. Bu temaya ilişkin olarak Ö-23: "Etkinlikler görsel ve ilgi çekici, günlük hayattan olması çocukların derse ilgisini artırıyor." şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların %16,5'u (f=8) matematik uygulamaları ders kitabında iyi kurgulanmış üst düzey düşünce becerileri gerektiren problemler olduğunu düşünmektedir. Bu temaya ilişkin olarak Ö-47: "Matematik uygulamaları ders kitabı iyi kurgulanmış problem çözme basamakları göz önünde bulundurularak hazırlanmış üst düzey problemler içermektedir." şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların %14,5'u (f=7) matematik uygulamaları ders kitabındaki problemlerin sosyoekonomik özellikler göz önüne alınmadan hazırlandığı için yetersiz kaldığını ve bundan dolayı ilgi çekici olmadığını düşünmektedir. Bu temaya ilişkin olarak Ö-34: "Kitap biraz daha coğrafi bölgeler göz

önünde bulundurulacak hazırlanmalı. Buradaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine uygun örnekler seçilmeli. Buradaki hayattan örnekler verilmeli. “şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların %12,5’i (f=6) matematik uygulamaları ders kitabındaki problemlerin o sınıf düzeyinin matematik kitabı ders kazanımları ile ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu temaya ilişkin olarak Ö-39: “Matematik uygulamaları ders kitabı müfredattaki matematik dersi kazanımlarıyla farklı ve konularla çok ilgili değil” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların %8,3’ü (f=4) matematik uygulamaları ders kitabındaki problemlerin yaratıcı ve analitik düşünceyi geliştirici yönlerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu temaya ilişkin olarak Ö-20: “ Kitabın bir diğer güzel yönü de etkinliklerinin yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış olması. Öğrenciye bilgi verilmemiş ama bilgiye ulaştıracak düşünme yolları açılmış.”Ö-28: “Kitap öğrencilere kazandırılmak istenen yaratıcı ve analitik düşünceyi kazandırma açısından faydalıdır.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle özellikle katılımcıların çoğu matematik uygulamaları ders kitabını incelemediklerini belirtmişlerdir. Ders kitabını inceleyen katılımcıların frekans olarak büyük bir kısmı ise ders kitabını öğrenci seviyesinin üzerinde bulmuşlardır. Skovsmore ve Valero'ya (2008) göre sadece belirli bir bölümde öğrenim gören öğrenciler değil, tüm öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile desteklenmeleri ve her öğrencinin matematiği günlük hayata uygulamak için gerekli olan kişisel, teknolojik ve düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Matematiği etkin bir şekilde kullanmalarında bu durum önemli görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin derslerinde yararlanabilecekleri bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını gösterecek, öğrencilerine matematiğin nerelerde kullanıldığı konusunda daha detaylı bilgi verecek etkinlikler, akademik çalışmalar ve projeler planlanabilir ve yürütülebilir. Ayrıca matematiği kullanma kavramını farklı kuramsal boyutlarıyla ele alan ve yorumlayan araştırmalara ihtiyaç vardır (Mumcu, 2016).

Araştırma bulgularından hareketle öğretmenler ders kitabında etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanma ve üst düzey becerileri kazanma noktasında destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Matematiği sadece ders odaklı ve kendi içinde kullanmanın amacı onu daha iyi anlamak için gerekli iken, matematiği gerçek hayatta kullanmanın amacı karşılaşılan problemlere çözüm aramaktır. Matematiğin kendisi gerçek hayatta var olmasına rağmen, matematiği kullanma süreçleri arasındaki farktan kaynaklanan bir ayrım vardır. Nitekim matematiğin kendi içinde kullanımı matematik dünyasında var olurken, gerçek hayatta kullanımı matematik dünyası ile gerçek dünyanın kesişmesini gerektirmektedir. Gerçek yaşam durumlarında, gerçek durumlarla bağlantılı olarak matematiksel çalışmalar yapılır ve sonuçlar gerçek durumlarla bağlantılı olarak yorumlanır. Elde edilen sonuçların doğruluğu ve geçerliliği, gerçek duruma ve mevcut koşullara bağlıdır. Amaç, bireyin karşılaştığı problem durumuna en iyi çözümü üretmektir (Mumcu, 2016). Alanyazında matematiği gerçek hayatta kullanma kavramına ve ele alınan gerçek hayat problemine “matematiğin uygulanması” adı verilir. Uygulama kelimesi matematik ile gerçek yaşamı bir araya getiren her türlü durumu belirtmek için kullanılmaktadır (Niss, Blum ve Galbraith, 2007). Herhangi bir gerçek yaşam durumu bir “uygulama” olarak kabul edilebilir ve matematik ile gerçeklik arasındaki her türlü bağlantı, matematiğin bir uygulaması olarak düşünülebilir (Sloyer, Blum ve Huntley, 1995). King (2002) matematiği kullanma sürecini “uygulama” olarak adlandırır ve uygulamalı matematiği, matematiğin doğayı anlamak ve somut fenomenler üzerinde çalışmak için kullanılmasıyla karakterize edilen entelektüel alan olarak tanımlar. Matematik uygulamaları dersinde konuların anlaşılması için yapılan etkinliklerin amacı bilgiyi kullanma ve somutlaştırma yani öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Bu tarz etkinlikler öğrencilerin matematiğe karşı olan soyut bir ders ön yargısının kırılması ve bu derste öğrendiklerini yaşamlarında uygulamaları açısından önemlidir (Almas, 2013).

Teorik derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin çağa uygun kazanımları elde etmelerinin sağlanması ve 21. yy becerilerinin kazandırılmasında teorik derslerin yanında uygulamaya yönelik derslerin öğretim programlarında yer alması ve yetkililerce gerekli düzenlemelerin yapılması olumlu değerlendirilmektedir. Ancak alınan kararların merkezi olması ve tek bir uygulama kitabının

her okul düzeyinde uygulanması yerine kitapların çeşitlendirilmesi, online olarak erişime açılması ve okulların kendi ihtiyaçlarına göre seçebilmelerine imkân sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Almas, K. (2013). Matematik uygulamaları dersi ve ders içeriğinin öğrenci seviyelerine uygunluğu. *Kesintili On iki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 24-25 Haziran, Van.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Çiftçi, İ. (2006). Bir öğretim materyali olarak bilgisayar destekli matematik yazılımlarının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, A. R., & Genç, G. (2014). Ortaokul beşinci sınıfta seçmeli matematik uygulamaları dersini seçen öğrencilerin derse ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 10-26.
- Falingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- King, J. P. (2002). *Art of mathematics*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=404>
- MEB. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeli.pdf
- Mumcu, H. Y. (2016). Using mathematics, mathematical applications, mathematical modelling, and mathematical literacy: A theoretical study. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 80-96.
- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). Introduction. In W. Blum, P.L. Galbraith, H. W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education*, The 14th ICMI-study (pp. 3-32). NewYork: Springer.
- Skovsmore, O. & Valero, P. (2008). Democratic access to powerful mathematical ideas. In L.D. English (ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 383-408). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Sloyer, C. W., Huntley, I., & Blum, W. (1995). *Advances and perspectives in the teaching of mathematical modelling and applications*. Yorklyn, DE: Water Street Mathematics.
- Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen matematik programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 229-246.
- Yenilmez, K., ve Duman, A. (2008) İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşler. *Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-269.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ., ve Uyanık, N. (2004). Günümüz matematik öğretimi ve yakın çevre etkileri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 437-442.



Covid 19 Pandemisi Döneminde Öğretmenlerin Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

Gökhan Kayır²

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin Covid-19 pandemisi dönemi sonrasında çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma açıklayıcı-doğrulamalı karma yöntem kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda yer alan veriler “Çevrimiçi Değerlendirmeye Karşı Tutum Ölçeği”(ÇDKTÖ) , nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel boyutun örneklem grubu Eskişehir’de görev yapan 80 öğretmenden, nitel boyutun çalışma grubu ise çeşitli branşlarda görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler 2021 yılı ekim ayında toplanmıştır. Ölçek verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA testi SPSS 20 programı ile uygulanırken; nitel veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ÇDKTÖ alt boyutlarında cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık görülmezken, çalışılan öğretim seviyesine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye karşı olumlu tutumları ve uygulama sıklıkları eğitim düzeyi ile doğru; mesleki kıdem yılları ve çalıştıkları öğretim düzeyi ile ters orantılıdır. Görüşme sonucunda öğretmenlerin uzaktan ve çevrimiçi ölçme araçlarına ilişkin kendilerini yeterli görmemekte olduğu, bu tarz ölçme ve değerlendirmenin uygulanabilirliğinin çeşitli şartlara bağlı olduğu fikrine sahip oldukları görülmüştür. Pandemi döneminde daha çok sınıf içi değerlendirme ve klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları da katılımcılar tarafından söylenmiştir. Öğretmenler verilecek hizmet içi eğitim kurslarına katılma yönünde isteklilik göstermektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim yöntemleri ve Web 2 araçlarına ilişkin bilgileri ile online ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilikleri paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevrimiçi değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliliklerinin artırılması ve uygulamalı eğitimlerle öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi değerlendirme, çevrimiçi ölçme, uzaktan eğitim ve değerlendirme

Investigation of Teachers' Views on Online Assessment and Evaluation During the Covid-19 Pandemic

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of teachers on online assessment and evaluation after the pandemic period. The study was designed using explanatory-confirmatory mixed method. The data in the quantitative dimension of the study were collected using the "Attitude Scale Towards Online Evaluation" (CBCL) and qualitative data were collected using a semi-structured interview form. The sample group of the quantitative dimension consists of 80 teachers working in Eskişehir, and the study group of the qualitative dimension consists of 20 teachers working in various branches. Data were collected in October 2021. While descriptive statistics, independent sample t-test, ANOVA test were applied with SPSS 20 program in the analysis of scale data; qualitative data were interpreted by content analysis. According to the results of the research, while there was no significant difference in the sub-dimensions of the Attitudes towards Online Evaluation Scale according to gender, education level and professional seniority, there was a significant difference according to the education level worked. Teachers' positive attitudes towards online assessment and evaluation and their frequency of application are correct with education level; It is inversely proportional to the years of professional seniority and the level of education they work. As a result of the interview, it was seen that the teachers did not consider themselves sufficient about distance and online measurement tools and they had the idea that the applicability of this type of measurement and evaluation depends on various conditions. It was also stated by the

¹ Bu çalışma 20-21 Kasım 2021 tarihinde Ist International Excellence in Education Kongresinde sunulmuştur.

² Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, gokhankayir@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9830-0006

participants that they mostly used in-class evaluation and classical measurement and evaluation methods during the pandemic period. Teachers are willing to participate in in-service training courses to be given. Teachers' knowledge of distance education methods and Web 2 tools and their competencies in online measurement and evaluation methods show parallelism. According to the results of the research, it is recommended to increase teachers' competencies in online assessment methods and to support teachers in this regard with practical training.

Anahtar Kelimeler: Online measurement, online assessment, distance education and assessment

Makale Geçmişi	Geliş: 05. 12. 2021	Kabul: 20. 12. 2021	Yayın: 30. 12. 2021
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Kayır, G. (2021). Covid 19 pandemisi döneminde öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. <i>Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi (UDMAD)</i> , 1 (1), 47-56.		

Giriş

Yeni tip Koronavirüs (COVID-19) pandemisi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim hizmetlerinde aksamalara neden olmuş ve eğitimin tarafları yeni duruma adapte olmak zorunda kalmıştır. Ülkemizde son dönemde özellikle FATİH Projesi ile ivme kazanan eğitimde teknoloji ve çevrimiçi ortamların kullanımı, pandemi döneminde eğitimin tamamen uzaktan eğitim araçları ile verilmesi nedeniyle tüm öğretmen, veli ve öğrencilerce yaygın kullanılır hale gelmiştir. Her ne kadar uzaktan eğitim araçları ile yapılan dersler bir dereceye kadar okullarda verilen eğitim öğretimi karşılarsa da, öğretimin önemli bir boyutu olan ölçme ve değerlendirme pandemi dönemi boyunca eksik kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme işlemlerinin hiç yapılmaması, yüz yüze sınavların belirli kademelerde yapılması, ödevlendirme gibi yöntemleri önermiştir. Uzaktan eğitim döneminde ölçme ve değerlendirmenin yeterince yapılamaması öğrencilerin, programların hedeflerine ulaşma düzeyleri konusunda öğretmenlerin bir kanaate varamamasına yol açmıştır (Bayburtlu, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Telli ve Altun, 2021). Bu da öğrenme kayıplarını arttıran bir unsurdur. Mektup ile öğretim yöntemi ile başlayan ve televizyon ile devam eden uzaktan eğitim maceramız, teknolojik imkanların artması ile hem yaygınlaşmış hem de daha alt kademelere inmiştir. Günümüzde açık ortaokul, lise ve üniversite sistemleri ile milyonlarca öğrenci uzaktan eğitim sistemine dahildir. Uzaktan eğitim sisteminin değerlendirilmesi merkezi sınavlar vasıtasıyla yapılmaktadır. Açık Meslek Liselerinde ise merkezi sınav yapılamayan meslek dersleri yüz yüze yapılmakta, bu da açık öğretim mantığına ters bir durum oluşturmaktadır. Ülkemizde uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili lisans düzeyinde verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin programında yeteri kadar yer ayrılmamaktadır.

Bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ile birlikte dünyada 70li yıllardan itibaren bilgisayarlar ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. 1990'lı yıllardan itibaren ise internet teknolojilerinin imkan sağlaması ile birlikte çevrimiçi yöntemler ölçme ve değerlendirme için kullanılmaktadır. E-postalar, online sınavlar, e-portfolyolar, Wiki ve Blog sayfaları özellikle şekillendirici değerlendirme amacıyla günümüzde kullanılmaktadır. Artık pek çok uluslararası sınav, bilgisayarlar aracılığı ile yürütülmektedir. Online ölçme ve değerlendirme özelinde teknoloji şirketleri hizmet vermektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı ülkemizde uzaktan eğitim süreci sonrasında öğretmenlerin uzaktan/çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye karşı tutum ve görüşlerinin incelenmesidir.

Günümüzde internetin hızlı bir şekilde gelişmesi her alanda olduğu gibi öğretim alanında da pek çok yeni gelişmeleri mümkün kılmıştır. Her ne kadar çevrimiçi öğrenme ve öğretime ilgi artsa da çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalar e-öğrenme sistemlerinin en az analiz edilen bileşeni konumundadır (Coşkun ve Mardikyan, 2016). Yapılan araştırmalarda çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının artık eğitimde önemli bir yer tutmaya başladığını göstermektedir. Öğrencilere yöneltilen değerlendirme sorularında neyi ne zaman ve ne kadar öğrenmek istediklerine yönelik bilgilerin toplanabilmesi mümkün olmaktadır. Çevrimiçi sistemlerde sağlanan bu esneklik

geleneksel değerlendirme yöntemlerinde mümkün değildir (Gül, 2012). Ölçme ve değerlendirme çok boyutlu bir süreçtir. Eğitim alanında kullanılan biçimlendirici ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri artık performans değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi ve öz-akran değerlendirmesi yöntemleri ile zenginleşmiş ve klasik yöntemlerin dışında öğrenci performansının ölçülmesini mümkün kılmaya başlamıştır (Aşık Öztürk & Ahmetoğlu, 2021).

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin pek çok olumlu yönü bulunmaktadır. Bunlar; otomatik notlandırma, kaliteli ve anlık dönüt verme imkanı, güvenilir ve geçerli ölçme, etkili, esnek ve pratik yapıya sahip olması söylenebilir. Ancak, teknik problemler, öğretmenlerin yetersizlikleri, amaca uygun ölçme aracının seçimi, tasarlanmasında karşılaşılan yetersizlikler çevrimiçi ölçme ve değerlendirme çalışmalarının olumsuz yönleri olarak sıralanabilir (Wibowo & Sari, 2021). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri vasıtasıyla çok fazla kişiden kısa sürede yanıt toplamak mümkün olabilmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme sistemlerinin aksine bu durum öğretmenler için kapsamlı bir değerlendirme imkanı sunmaktadır (Gül, Çokluk, Doğan Gül, 2015). Koronavirüs pandemisinin ortaya çıkması ile birlikte, uzaktan eğitime olan ilgi ve ihtiyaç dramatik bir şekilde artmıştır. Aynı şekilde, bu tür bir eğitimin kalitesini ölçecek yeni ve geçerli elektronik değerlendirme yöntemlerine de ihtiyaç artmıştır (Alnasraween, 2020).

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisi süresince uzaktan eğitim araçları ile öğretim yapan öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum ve görüşlerinin öğrenilmesidir. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin, öğrenim durumlarının, çalıştıkları okul türünün ve mesleki kıdemlerinin bu konudaki tutum ve görüşlerini ne derece etkiledikleri incelenmiştir. Araştırma ayrıca öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesini de amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma bir açıklayıcı- doğrulayıcı karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Cresswell (2008) karma yöntemi nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerini tek bir çalışma içerisinde bir araya getirme imkanı sağlaması nedeniyle sosyal bilimlerde gittikçe ilgi gören bir yöntem olarak açıklamaktadır. Açıklayıcı- doğrulayıcı karma yöntem yaklaşımında ilk olarak bir olgu ile ilgili bilgiler toplanır, çözümlenir ve sonrasında da nitel verilerle aynı olgularla ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşılmaya çalışılır. Bu iki aşama arasında birleştirme zorunluluğu olmadan ayrı ayrı yürütülür. Nitel araştırma bitirildikten sonra elde edilen nicel sonuçların açıklanmasında nitel bulguların ne derece faydalı olduğu yorumlanır (Cresswell, 2017). Bu çalışmada da ilk olarak nicel ölçek ile çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen tutumları ele alınmış sonrasında da bu tutumların altında yatan nedenler nitel görüşmeler yoluyla derinlemesine incelenmiştir. İki ayrı aşamada yürütülen bu çalışma özünde birbirini tamamlayan ve açıklayan iki parçalı bir bütündür.

Evren ve Çalışma Grubu

Her ne kadar araştırmanın evrenini pandemi döneminde uzaktan eğitim yapmış olan tüm öğretmenler oluştursa da verilerin toplandığı dönemdeki şartlar nedeniyle araştırma evreni Eskişehir İli ile sınırlandırılmıştır. Örneklemin belirlenirken “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer. Bu çalışma için araştırmacı, araştırma sorularına ilişkin deneyimlere sahip ulaşabildiği katılımcılar ile çalışmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma örneklemin belirlenirken her alt seçenekte en az 25 katılımcının bulunmasını sağlayacak şekilde 100 öğretmene ulaşılmış, Ölçeğe eklenen kontrol maddesi sonrasında 80 öğretmenle araştırmanın nicel kısmı tamamlanmıştır. Ölçeği dolduran öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme yapmak için dönüt veren 20 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler 2021 yılı ekim ayında toplanmıştır. Katılımcılar Tablo 1 ve Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 1
Çalışmanın Nicel Boyutuna İlişkin Örneklem Grubu

Değişken				
Cinsiyet	Kadın	Erkek		
N	52	28		
Okul Türü	İlkokul	Ortaokul	Lise	
N	38	23	19	
Kıdem Yılı	0-10 Yıl	11-20 Yıl	21 ve üstü Yıl	
N	18	40	22	
Öğrenim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	
N	55	20	5	80

Tablo 2
Çalışmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Değişken				
Cinsiyet	Kadın	Erkek		
N	10	10		
Okul Türü	İlkokul	Ortaokul	Lise	
N	8	7	5	
Kıdem Yılı	0-10 Yıl	11-20 Yıl	21 ve üstü Yıl	
N	5	10	5	
Öğrenim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	
N	12	6	2	80

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Çevrimiçi Değerlendirmeye Karşı Tutum Ölçeği

Nicel boyutta kullanılan ölçme aracı Gül, Çokluk ve Doğan Gül (2015) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Değerlendirmeye Karşı Tutum Ölçeği'dir. Ölçek 3 faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmen adayları ile geliştirildiği için örnekleme yer alan öğretmenlerden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek maddelerinin aynı faktörler altında toplandığı görülmüştür.

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçek maddeleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim dönemi deneyimlerinden yola çıkarak hazırlanan 6 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel veriler ölçeğin gerektirdiği ters kodlamalar yapılmış, program kullanılarak nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin dağılımı incelendiğinde her faktörde verilerin normal dağıldığı görülmüştür. (UK: $D(80) = .15$, $p \leq .05$; UH : $D(80) = .15$, $p \leq .05$; EÖK: $D(80) = .15$, $p \leq .05$). Verilerin incelenmesi amacıyla betimsel istatistikler, Tek yönlü ANOVA ve Bağımsız örneklem T-Testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından önerilen dört aşamalı süreç izlenmiştir. Bunlar: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Araştırmada temalar şu şekilde belirlenmiştir: (1) Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme gücü ve zayıf yönleri (2) Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme güncel durumu (3) Gelecekte çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeler.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliğin kontrolü amacıyla faktör analizi yapılmış ve tüm maddelerin ölçeğin orijinal halindeki gibi üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Yine yapılan güvenilirlik testinde ölçeğin Cronbach Alpha değeri ($\alpha = .92$) bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin bu çalışma grubu için uygun olup olmadığına ilişkin yapılan faktör analizinde ölçek maddelerinin üç faktörde toplandığı ve toplam kavram açıklığının %72,34 olduğu görülmüştür. Bu oran yeterli kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ölçme ve değerlendirme alanında iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Nitel görüşmeler birisi araştırmacı diğeri alan uzmanı olmak üzere iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin % 86 olduğu görülmüştür. Bu rakam Miles ve Huberman (1994) tarafından kabul edilebilir sayı olarak nitelenmektedir (akt. Balcı, 2017). Yine nitel verilerin güvenilirliğini artırma amacıyla görüşme dökümleri ve analiz sonuçları katılımcılar ile paylaşılmıştır.

Bulgular

Ölçek verileri analiz edilirken ilk olarak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çevrimiçi (online) ölçme ve değerlendirmeye ilişkin üç faktörde de herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyete göre öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye bakışları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye Bakışları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	sh	t-Testi		
						t	sd	p
UK	Erkek	28	16.42	2.02	.38	1.14	78	.25
	Kadın	52	16.94	1.85	.35			
UH	Erkek	28	38.07	6.89	1.30	.30	78	.75
	Kadın	52	38.5	5.35	.75			
EÖK	Erkek	28	33.78	6.54	1.23	.02	78	.97
	Kadın	52	33.82	5.70	.79			

$p < .05^*$ - $.001^{**}$; **UK**: Uygulamaları Kullanma; **UH**: Uygulamalardan Hoşlanma; **EÖK**: Eğitim Öğretime Katkısı

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirmeye karşı bakışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada ikinci bir değişken de öğretmenlerin hizmet süreleridir. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre incelendiğinde de verilen cevapların kıdem yılına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kıdem yılına göre öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye bakışları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye Bakışları

Puan	Gruplar	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
UK	0-10 Y.	18	17.05	2.20	G.Arası	8.90	2	4.45	1.21	.30
	11-20 Y.	40	16.92	1.96	G.İçi	281.58	77	3.65		
	21 üstü	22	16.22	1.50	Toplam	290.48	79			
	Toplam	80	16.76	1.91						
UH	0-10 Y.	18	38.72	6.62	G.Arası	24.35	2	12.18	.34	.71
	11-20 Y.	40	38.67	6.36	G.İçi	2727.84	77	35.42		
	21 üstü	22	37.45	4.37	Toplam	2752.20	79			
	Toplam	80	38.35	5.90						
EÖK	0-10 Y.	18	33.77	5.77	G.Arası	59.67	2	29.83	.83	.43
	11-20 Y.	40	34.55	6.74	G.İçi	2754.51	77	35.77		
	21 üstü	22	32.50	4.44	Toplam	2814.18	79			
	Toplam	80	33.81	5.96						

p< .05*-.001**; UK: Uygulamaları Kullanma; UH: Uygulamalardan Hoşlanma; EÖK: Eğitim Öğretime Katkısı

Tablo 4'e göre öğretmenler hizmet yılı arttıkça bu uygulamalara karşı daha soğuk davranmakta, daha az kullanmakta ve eğitim öğretime katkısının daha az olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılan ANOVA testinde lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerine göre alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirme bakışları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye Bakışları

Puan	Gruplar	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
UK	Lisans	55	16.70	1.87	G.Arası	8.34	2	4.17	1.13	.326
	Y. Lisans	20	16.60	2.13	G.İçi	282.14	77	3.66		
	Doktora	5	18.00	1.22	Toplam	290.48	79			
	Toplam	80	16.76	1.91						
UH	Lisans	55	38.21	5.76	G.Arası	44.01	2	22.00	.62	.53
	Y. Lisans	20	38.00	6.81	G.İçi	2708.18	77	35.17		
	Doktora	5	41.20	2.68	Toplam	2752.20	79			
	Toplam	80	38.35	5.90						
EÖK	Lisans	55	33.25	5.63	G.Arası	143.15	2	71.57	2.06	.13
	Y. Lisans	20	34.10	6.71	G.İçi	2671.03	77	34.68		
	Doktora	5	38.80	5.01	Toplam	2814.18	79			
	Toplam	80	33.81	5.96						

p< .05*-.001**; UK: Uygulamaları Kullanma; UH: Uygulamalardan Hoşlanma; EÖK: Eğitim Öğretime Katkısı

Tablo 5 de yer alan sonuçlarda her ne kadar anlamlı bir farklılık görülmesine de Öğretmenlerin öğrenim seviyesi arttıkça çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ilişkin tutumları ve kullanma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları öğrenim seviyesine göre yapılan ANOVA testinde ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerine göre uygulamaları kullanma alt ölçek puanında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna karşın uygulamalardan hoşlanma ve eğitim öğretime katkısı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim seviyelerine göre öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirme bakışları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim seviyesine göre çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye bakışları

Puan	Gruplar	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
UK	İlkokul	38	17.13	1.63	G.Arası	10.19	2	5.09	1.40	.25
	Ortaokul	23	16.34	2.22	G.İçi	280.29	77	3.64		
	Lise	19	16.52	2.01	Toplam	290.48	79			
	Toplam	80	16.76	1.91						
UH	İlkokul	38	40.02	4.92	G.Arası	396.57	2	198.28	6.48	.00
	Ortaokul	23	38.78	6.28	G.İçi	2355.62	77	30.59		
	Lise	19	34.47	5.70	Toplam	2752.20	79			
	Toplam	80	38.35	5.90						
EÖK	İlkokul	38	35.39	5.78	G.Arası	352.66	2	176.33	5.51	.00
	Ortaokul	23	34.21	5.21	G.İçi	2461.51	77	31.96		
	Lise	19	30.15	5.89	Toplam	2814.18	79			
	Toplam	80	33.81	5.96						

p < .05* - .001**; **UK**: Uygulamaları Kullanma; **UH**: Uygulamalardan Hoşlanma; **EÖK**: Eğitim Öğretime Katkısı

Tablo 6 incelendiğinde Öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre uygulamalardan hoşlanma ve uygulamaların eğitim öğretime katkısı olduğunu düşünme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Uygulamaları kullanma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulamalara karşı en yüksek olumlu tutum ilkökul düzeyi öğretmenlerde görülmekteyken, lise öğretmenleri çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye karşı en düşük ortalama performansı sergilemiştir.

Araştırmanın nicel boyutu tamamlandıktan sonra nitel boyutu ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe cevap veren öğretmenler arasından seçilen 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına daha önce hiç başvurup başvurulmadığı sorulduğunda 18 öğretmen bu şekilde bir uygulama yapmadığını söylemiş. 2 öğretmen ise çevrimiçi ortamları kullanarak çocukları notlandırdığını söylemiştir. 2 öğretmen de ortaokul seviyesinde derse girmektedir ve e-portfolyoları ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanmışlardır. Öğretmenlere çevrimiçi ölçme değerlendirmenin ne oranda Türkiye’de uygulanabileceği sorulduğunda 15 öğretmen Türk Milli Eğitim Sisteminde çevrimiçi ölçme ve değerlendirmenin uygulanabileceğini söylemiştir. Uygulanamayacağını söyleyen öğretmenlerin 3 tanesi lise düzeyinde derse girmektedir. 2 öğretmen ise ilkökul seviyesinde derse girmektedir. Uygulanamayacağını söyleyen öğretmenlerin öne çıkardıkları nedenler; Altyapının uygun olmaması (Öğretmen 3, 5, 12); Öğrencilerin ahlaki olgunluğa sahip olmaması (Öğretmen 5, 16); Eğitim sisteminin uygun olmaması (Öğretmen, 3, 5, 16, 14) olarak sıralanmıştır. Taraftar olan öğretmenler ise pek çok farklı ölçme imkanları sağlaması nedeniyle çevrimiçi ölçme ve değerlendirmenin kullanılabilirliğini belirtmektedir.

“Sınıfta her öğrencinin tablet veya bilgisayar karşısında olacak şekilde yapılacak ölçme değerlendirmede öğretmende küçük ekranlardan öğrencileri ve yanıtları anlık izleyebilmeli hatta gerektiğinde müdahale bile edebilir. Öğrenci de öğretmene soru sormak istediğinde diğer öğrencileri rahatsız etmeden mesaj yolu ile sorabilir. Her öğrenci cevaplarını kaydeder. ve sınav bitiminde program anında cevapları kontrol eder ve doğru yanlış analizini yapar. Çok ta güzel ve faydalı olacağına inanıyorum.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlere çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yapılırken nelere dikkat edilmelidir sorusu yöneltildiğinde sürenin etkili kullanımı, yerinde geri bildirim, oyunlaştırma, yaşa uygun içerik, öğrencilerin teknolojik olarak desteklenmesi, kamera ve mikrofonların süreçte açık tutulması, etik kurallar hakkında öğrenci ve velilerin eğitilmesi, soruların üst düzey düşünme becerilerini gerektirmesi, maddelerin açık, anlaşılır ve net olması, tek bir şeyi ölçmeyi hedeflemesi cevapları alınmıştır.

“Geri bildirim vermenin önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere verilecek anlık geri bildirimler ya da oyunlaştırma süreçleri ölçme değerlendirmenin daha etkili olmasını

sağlayabilir. Hazırlanan ölçme değerlendirme araçlarındaki süreye de dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu süre öğrencinin kendini değerlendirmesine katkı sunacak biçimde ve yaşına uygun olmalıdır. Küçük yaş gruplarında görseller ön plana çıkartılabilir. Yaş grupları ilerledikçe LGS, YKS sınavlarındaki gibi çoktan seçmeli test seçeneklerinin artması gibi hususlara dikkat edilebilir.” (Öğretmen 6)

“Öncelikle sorular hazırlanırken tüm kazanımları ölçmesine dikkat edilmeli. Süre hesaplanırken yeterli olmalı. Az ve fazla verilen süre ortamı olumsuz etkileyebilir. Kamera ve ses açık yapılmalı hatta mümkünse bir derslikte yapılmalı. Öğrenciler ve veliler öncesinde etik kural ve davranışlar konusunda eğitilmeli. İnternet erişim sıkıntısı yaşanmamalı . Öğrenciler bilgisayar ,programı amacına uygun doğru ve seri kullanabilmeli. Soruların yan tarafında başka sayfa açmamalı.”(Öğretmen 14)

Öğretmenlere çevrimiçi ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin yeterli olup olmadıkları sorulduğunda, hepsinin tam anlamıyla yeterli olduklarını düşünmedikleri görülmüştür. 3 öğretmen pandemi döneminin zorunlu bir öğrenmeye yol açtığını söylemiştir. Öğretmen 13 bu yetersizliğin kaynağı olarak öğretmenlerin kendilerini sorumlu tutmaktadır.

“Yeterli olan da var, yeterli olmayan da var . Yeterli olmayanlar zaten sınıf içi ölçme değerlendirmede de yetersizler diye düşünüyorum. Yenilikleri takip eden , mesleğini seven öğretmenler hemen öğrenip uygulamaya başlayabiliyor. Çalıştığım ortamdaki öğretmenlerin yarısı yeterli yarısı yetersiz diyebilirim.” (Öğretmen 13)

Öğretmen 9, Eğitim sistemimizin bu tür bir ihtiyacı duyurmadığını düşünmektedir. ,

“Yeterli olmadıklarını düşünüyorum. Çünkü bizim maalesef ölçme değerlendirme sistemimizde çoktan seçmeli testler ve sonuç değerlendirme süreci ön planda. Öğrencileri güdüleyecek alternatif ölçme değerlendirme teknikleri normal süreçlerde de çok fazla kullanılmıyor.” (Öğretmen 9)

Öğretmen 1, verilen eğitimlerin uygulamada karşılığı olmamasının bu konuda eksikliklere yol açtığını söylemektedir.

“Ben bunu hazırladım ama nasıl uygulayacağımı bilmiyorum gibi sorularla karşılaşıyorum. Bazen yüz yüze ya da çevrimiçi olarak aynı eğitimi aldığımız halde, yeterince öğrenememiş arkadaşlarımız da olabiliyor. Sertifika almış olmak da bu yeterliliği ölçemeyebiliyor. Hatta bazı öğretmen arkadaşlarımızın herhangi bir eğitim almadan da kendi ilgisi gereği bu tür çevrimiçi konu anlatımı ya da ölçme değerlendirme açısından oldukça iyi durumda olduğunu da gözlemliyorum.” (Öğretmen 1)

“Pandemi döneminde kendi açımdan yanıt vermem gerekirse; birinci sınıfta okuyan öğrencilerim okuma-yazmaları olmadığından ebeveyn desteği ile eğitim-öğretimimizi yürüttük. Dolayısıyla anne-babalarımız yanlarında olduğundan ölçmenin ne kadar gerçeği yansıttığını bilemedik. Biz konuyu birçok yöntem deneyerek anlatmaya çalıştık fakat öğrencilerimizin bu kazanımlara ulaşip ulaşmadığını ölçmek çok zor. Çevrimiçi olarak ölçsek bile geçerlik ve güvenilirlik açısından ne kadar doğru sonuca ulaştığımızı bilemedik.” (Öğretmen 8)

“Pandemi sürecinde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek yazılı sınavlar bile yapılmadı. Tüm öğrenciler online eğitime katılmadı. Örneğin dersine girdiğim 5 sınıfta sınıf mevcutları 20-25 arasında değişirken, online eğitime katılan öğrenci sayım maksimum 19 oldu. Sınıflarda genellikle katılım 10 öğrenci şeklindeydi. EBA ortamından ve Whatsapp gruplarından paylaştığım alternatif ölçme değerlendirme süreçlerine katılım çok daha az oldu.” (Öğretmen 15)

“Kesinlikle objektif bir değerlendirme yapılamadı, dönemin psikolojik boyutu dikkate alınarak öğrenci lehine notlar verildi.” (Öğretmen 3)

Son olarak öğretmenlere gelecekte online ölçme ve değerlendirme araçlarının ne oranda kullanılacağı sorulduğunda, ölçme ve değerlendirmenin geleceğinin bu yöne gittiği konusunda bir öğretmen hariç fikir birliği olduğu görülmüştür.

“Fazlasıyla kullanılacaktır. Yeni neslin gelişen çağa ayak uydurmaya çalıştığını ve dijital yeterliliklerini artırdığını gözlemliyorum. Yalnız sonuçtaki ölçme değerlendirilmede değil, ders giriş ve gelişme bölümlerinde de etkin olarak kullanılacağını düşünüyorum.” (Öğretmen 8)

“Pandemi süreci bitse de artacağını düşünüyorum. Çünkü teknoloji kaçınılmaz bir biçimde hayatımızı etkiliyor. Banka işlemleri, online alışveriş sistemleri her geçen gün hız kazanırken bu süreç eğitime de yansdı ve ölçme-değerlendirmede de kullanımı artacaktır.” (Öğretmen 12)

“Yüz yüze eğitime geçildiğinde pek çok öğretmen tarafından çevrimiçi uygulamalar bırakıldı diye düşünüyorum. Çünkü öğretmenler de öğrenciler de veliler de teknolojik araçlardan bıktılar.” (Öğretmen 4)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

E-öğrenmelerin ölçme ve değerlendirilmesi ile ilgili alan yazında oldukça az sayıdaki çalışmalar günümüzde giderek artmaktadır. Genel olarak e-öğrenme sürecinde etkili ve iyi tasarlanmış bir değerlendirme sistemi, sadece öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyelerini değil aynı zamanda, öğrencilerin yer aldıkları sistemin diğer bileşenlerin kalitesinin değerlendirilmesi için çok önemlidir (Coşkun & Mardikyan, 2016). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar, çoğunlukla öğrenenler tarafından memnuniyetle karşılanmaktadır (Mulvaney, 2011; Kolcu, Demir & Kolcu, 2020). Bu çalışmada genel olarak öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülürken, bu tür ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik olarak kendilerini ve sistemi yetersiz görmektedir. Coşkun ve Mardikyan (2016) da çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin, tasarım ve servis kalitesinin ve algılanan kullanım kolaylığının bu tür etkinliklerin kullanımını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Etkili ve verimli bir çevrimiçi öğretim için sürece katılanların çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye karşı olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir (Al-Omari & Eyadat, 2016; Jović, , Kostic Stankovic & Neskovic, 2017; Peytcheva-Forsyth, Yovkova, & Yovkova, 2018; Vasilevska, Rivza, & Bogdan 2017). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliliklerinin artırılması kadar bu tür ölçme ve değerlendirme sistemlerine olan tutumun da iyileştirilmesi önemlidir. Pandemi döneminde yürütülen zorunlu çevrimiçi eğitim nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerinden tam olarak memnun olmadıkları ve bunu da süreç içerisinde değerlendirememekten rahatsızlık duydukları nitel görüşmelerde anlaşılmıştır. Kriz dönemleri gibi çeşitli nedenlerle eğitim- öğretime ulaşamayan bireyler için uzaktan eğitim araçları çok önemli bir işlev görmektedir (Mulvaney, 2011). Cook, Annetta, Dickerson, ve Minogue (2011) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin edilgen kaldıkları çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin öğretmenler açısından yeterli doyum sağlamadığı görülürken, buna çözüm olarak etkileşimli araçların sürece dahil edilmesi önerilmiştir. Gül (2012) de çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeni öğretim sistem ve yaklaşımlarına uygun olması nedeniyle eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir unsuru olduğunu söylemektedir. Eğitimde teknolojinin etkili kullanımı için eğitim fakültelerinde uygun ders içeriklerinin konması ve öğretmenlerin bu sürece hazırlanması da çalışmamız ve Gül'ün (2012) çalışması arasında paralellik göstermektedir. Çevrimiçi değerlendirmeye ilişkin görüşlerin cinsiyete, mesleki kıdeme ve öğrenim durumuna göre değişmediği sonucu Husain'in (2021) yapmış olduğu çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada da hem öğretmenlerin tutumlarının değişiklik göstermediği hem de kıdem yılı veya öğrenim durumundan bağımsız olarak çevrimiçi ölçme ve değerlendirmede yetersizlik hissedildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre yaklaşık iki yıllık uzaktan eğitim sürecine rağmen öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, eğitim sisteminin ve öğrencilerin bu tür bir ölçme ve değerlendirme için hazır olmadıklarını düşündükleri görülmüştür. Buna karşın öğretmenler çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye karşı olumlu tutuma sahiptir ve bu konuda kendilerini geliştirmek istemektedir. Öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim sistemini kapsayacak geniş çaplı bir değişim ve dönüşüm öğretmenler tarafından önerilmekte ve istenmektedir. Uygulamaya dönük daha geniş çaplı araştırmalarla bu konuda süreç odaklı çalışmaların yapılması da araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Kaynakça

- Alnasraween, M. S., Almousa, N. A., Almomani, J. A. & Ammari, R. M. (2020). Psychometric properties of the attitudes scale towards electronic tests among graduate students. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (12B), 8262-8273, <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.082631>.
- Al-Omari, M & Eyadat, Y. (2016). Perceptions of faculty members and students about computerized tests in the teaching-learning process at Yarmouk University. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12 (4), 478-469.
- Aşık Öztürk, M. ve Ahmetoğlu, E. (2021). Evrensel öğrenme tasarımında ölçme ve değerlendirme: çoklu değerlendirme araçları sunmak. H. Asutay, S. Sakarya Maden, L. Vural, F. Gürbüz (Eds.) *Ölçülebilir Eğitim Demirali Yaşar Ergin'e Armağan Kitap* içinde (ss. 33-44). Trakya Üniversitesi.
- Balcı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1-15.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Cook, M., Annetta, L., Dickerson, D. & Minogue, J. (2011). In-service teachers' perceptions of online learning environments. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12 (2), 73-79.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative And Qualitative Research (3rd Ed.)*. Upper Saddle River. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, M. ve Mardikyan, S. (2016). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerinin gerçekleşen kullanımı belirleyici faktörler: Bir yapısal eşitlik (YEM) çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 131-152. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6579>
- Gül, E. (2012). Online değerlendirme güvenilir midir?. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 281-288.
- Gül, E., Çokluk, Ö. ve Doğan Gül, Ç. (2015). Development of an Attitudes Scale toward Online Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 529 – 536.
- Husain, F. R. (2021). Digital assessment literacy: the need of online assessment literacy and online assessment literate educators. *International Education Studies*, 14 (10). 65-76.
- Jović, M., Kostic Stankovic, M. & Neskovic, E. (2017) Factors affecting students' attitudes towards E-learning. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 22(2), 15-21, <https://doi.org/10.7595/management.fon.0016>.
- Kolcu, G., Demir, S. ve Başer Kolcu, M. İ. (2020). Çevrimiçi ölçme değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi. *SdÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 11 (3), 330-333.
- Mulvaney, J. (2011). Computer-based Assessment and the Effects it has on Middle School Aged Students [Yayınlanmamış doktora tezi]., University of Wisconsin, Stout.
- Peytcheva-Forsyth, R., Yovkova, B. & Yovkova, L. (2018) *Factors affecting students' attitudes towards online learning - The case of Sofia University*. (Sözlü Bildiri) AIP Conference Proceedings Vol.2048, <https://doi.org/10.1063/1.5082043>.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>.
- Telli, S.H. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 90-107.
- Vasilevska, B, Rivza, D, & Bogdan, R. (2017). Evaluation of readiness for distance education of students in european universities. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8, 35-42.
- Wibowo, F. E. & Sari, U.N. (2021). An analysis of online assessment in teaching English. *Project Professional Journal of English Education*, 4 (3), 521-529.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.