



Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri

Nuray Kurtdele Fidan
AKÜ Eğitim Fakültesi
nkurt@aku.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen adaylarının değer öğretimi konusundaki görüşlerini ölçmek amacıyla Akbaş tarafından geliştirilen “değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ve değer öğretimine ilişkin görüşler ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 206 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Değer, Değerler Eğitimi.

Opinions of The Candidate Teachers About Value Education

Abstract

In this research, the opinion of the students in Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, department of primary school teacher and social sciences teacher on value education was evaluated. For this purpose “activities used in value education and scale of opinions on value education” was used according to Akbaş. A total of 206 last year students at department of primary school teacher and social sciences teacher were chosen as the study population for this research. As a result, main indications which the candidate teachers emphasized were; living values most important as knowledge, the lessons were knowledge based, the meaning of values for individuals differed therefore some problems occurred, media negatively influenced the effect of school and learning in value education.

Keywords: Value, Values Education.

Giriş

Eğitim belirlenen amaçlara bireyi ulaştırma sürecidir. Bu süreçte, bireyler bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Bilgi, beceri ve değerler kazanan bireyler toplumsal yapıda değişiklikler meydana getirirler. Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır (Ergün,1994). Sosyal bir varlık olarak insan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, tutumlarını, inançlarını alarak, toplumsal değerleri kazanarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaktadır. Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelendirilmektedir (Tural, 1992).



Eğitim, belli bir toplumun idealine yönelik değerler sistemini bireylere iletmede önemli rol oynamaktadır. Okul, sosyalleşmede, diğer bir anlatımla değer kazandırmada etkili bir aracı kurumdur (Ercan, 2001). Okulların, önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004). Okullarda öğrenciler bilişsel alanın yanında, insanlara karşı saygı göstermek, hoşgörülü olmak, başarılı olmak ve yardımsever olmak gibi değerleri, toplumsal kuralları, derslere veya öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmeyi ve karşılaştıkları durumlara tavır almayı öğrenirler (Jorelmik Akt. Bacanlı, 1999). Bacanlı (2006) 'ya göre, modern toplum yaşamında ve modern eğitimde önemli bir nokta olan bireyselleşme hem bilişsel hem de duyuşsal hedefleri gerektirmektedir. Bilgi çağında okuldan beklenen, bilgiyi değil, bilgiyi sevmeyi öğretmektir.

Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994:). Kluckhohn (1951) değeri, bir grubun veya bireyin özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen bir kavram olarak tanımlamıştır.

Değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler. Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik gibi) ilişkilidir. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedir. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler, taşıdıkları anlama göre kendi aralarında sınırlanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Bu noktalara ek olarak, değerlerin değişime açık yapılar olduklarını belirtmek gerekir; özellikle de, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

Kişilik ve karakter kazanma sürecinde kişinin kişilik ve karakter yapısını farklı ya da benzer kılan elbette biyolojik etkiler vardır. Ancak bu süreçte belirleyici olan, kişinin toplumun değerler sisteminde kendine göre istemli ya da istemsiz, farkında olarak ya da farkında olmayarak, doğrudan ya da dolaylı olarak eylem, düşünce ve duyarlılıklarıyla oluşturduğu değerler kompozisyonu ve bu kompozisyonu onun ve ilişkide bulunduğu kişi ve grupların algılayış ve yorumlayış biçimidir (Çağlar, 2002).

Değerler doğru ve yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanırırlar. Değerlerin bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler. Değerler doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler (Bostrom 1991'dan akt. Akbaş, 2004).

İnsan davranışlarını yönlendiren değerler toplumsal baskıya gerek kalmaksızın davranışa dönüşürler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı, yani dış disiplin yoluyla olur ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler vasıtasıyla olur. Onurlu bir yaşam için insan



davranışlarını yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Korkudan kaynaklanan disiplin, korku kaynağı ortadan kalktığı zaman kaybolur. Değerlerden kaynaklanan iç disiplin ise, değer değişmediği sürece devam eder (Cüceloğlu,1999).

Toplumdaki bireylerin o değerleri korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktararak yıllarca devam ettirilirler. Değerlerin yıllarca devam etmesi ve kalıcı olması, onların insanlarca içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır. Değerler, bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Gudmundsdottir, 1991 Akt. Akbaba Altun, 2003).

Değer eğitimi gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olmaya ve bireyin tatmin edici yaşam kurmasına hizmet eder. (Kirschenbaum, 1995). Doğanay (2006), değer eğitiminin eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almış ancak nasıl öğretileceği belirtilmediği için eksik kalmış, planlı olarak değil ancak az da olsa örtük bir şekilde formal eğitim içinde görülebilen bir alan olduğunu belirtmektedir.

Eğitimleri süresince; öğrencilere, sadece bilişsel ve psiko-motor kazanımların verildiği bir anlayış, toplumu oluşturan fertlerin, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımları elde edememelerine sebep olacaktır. Dolayısıyla, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçların belirlenmesi zor, hatta imkânsız hale gelecektir. Bu durum, değerler eğitiminin okullarımızda sistemli ve etkili bir biçimde yapılması zorunluluğunu ortaya çıkartmaktadır. Bu ise; ancak değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuların öğretmenler tarafından özümsemesi ile sağlanabilir (Yazıcı, 2006).

Eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağına açık ve net olarak belirtilmemiş olması, okulda değer eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemelidir. Aslında öğretmenlerin sınıfta ve okulda oluşturdukları kültür neye önem verip vermedikleri, neyi iyi ya da kötü olarak algıladıkları öğrenciler için örtük olarak değer eğitimi oluşturmaktadır. Ancak, bu eğitimin formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir (Doğanay, 2006).

Değerler eğitimi sırasında karşılaşılan sorunları en aza indirmek için ilk önce yapılacak olan şey, etkili bir değerler eğitimi programının hazırlanmasıdır (Yazıcı,2006). Değerlerin öğrencilere aktarılması, örgün eğitim kurumları için hazırlanan öğretim programları aracılığıyla bir plan çerçevesinde yapılmaktadır.

Değerlerin kazandırılmasında etkili bir programın hazırlanmasının yanı sıra ders kitapları da önemli bir yer tutmaktadır. Sanchez'e 1998'den akt. Yazıcı (2006) ya göre; ders kitaplarında tek boyutlu, geleneksel, geliş güzel seçilmiş okuma parçalarının mevcut olması, kahramanların seçilmesi ve özelliklerinin ortaya çıkarılmasında hikâyelerin kullanımını gündeme getirmektedir. İlk ve orta dereceli okullarda okutulan ders kitapları, nadiren kahramanların tüm özelliklerini anlatmasından dolayı (bireysel ve kültürel yansımaları açısından), istenilen değerlerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayamamaktadır. Hikâyelerde kullanılan kahramanların yaşadıkları dönemlerinin özellikleri ile birlikte anlatılması, kahramanlarda bulunan değerlerin ve/veya o dönem insanlarında mevcut olan değerlerin öğrenciler tarafından daha kolay özümsemesini sağlar.

Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, değerlerin aktarılmasında etkin rol oynarlar. Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler çok önemlidir. Öğretmenin, dersi işlerken kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen değerlerin, öğrenciler tarafından özümsemesini kolaylaştırabilir. Derslerde değer eğitimi gerçekleştirilirken en çok kullanılacak yöntem ve

teknikleri ise: Tartışma temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, proje çalışması, uygulamalı aktiviteler, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitimsel oyunlar ve konu günleri olarak sıralanabilir (Halstead, 1996'dan akt. Yazıcı, 2006).

Araştırmanın Amacı

Üniversitelerin, eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştiren bölümlerinde, değerler eğitimi ile ilgili bir ders yer almaktadır. Bu durum ileriki yaşamlarında geleceğin öğretmenleri olacak öğrencilerin, değer yargıları ve değerler eğitimi konularında yeterince eğitimsel bilgiye sahip olmamaları sorununu ortaya çıkarmaktadır (Yazıcı,2006)

Bu çalışmanın amacı, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu belirlenen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2000). Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 206 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oktay Akbaş'ın (2004) "değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ve değer öğretimine ilişkin görüşler" ile ilgili ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacı Oktay Akbaş'tan yazılı izin alındıktan sonra ölçeğe son hali araştırmacı tarafından verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS Windows Paket programından yararlanılarak değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Ölçekteki sorular 5 ayrı grup olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer öğretimi konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının değer öğretimi konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma kullanılmıştır. Görüşlerin öğrenci cinsiyetlerine, bölümlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için t-testi (bağımsız örneklem) yapılmıştır. Görüşlerin sınıflara göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

1. Öğrencilerin Cinsiyet Bilgileri

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet bilgileri verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyet Bilgileri

| Cinsiyet | Frekans | % |
|---------------|------------|------------|
| Kadın | 113 | 55 |
| Erkek | 93 | 45 |
| TOPLAM | 206 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre biraz fazla olduğu fakat yine de bir birine yakın sayıda olduğu görülmektedir.

2. Öğrencilerin bölüm bilgileri

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bölüm bilgileri verilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin bölüm bilgileri

| Bölüm | Frekans | % |
|------------------------------|------------|------------|
| Sınıf Öğretmenliği | 99 | 48 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 107 | 52 |
| TOPLAM | 206 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerinin yarısının sınıf öğretmenliği öğrencileri (%48), yarısının ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencisi (%52) olduğu görülmektedir.

3. Öğrencilerin sınıf bilgileri

Araştırma kapsamına giren Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf bilgileri verilmiştir.

Tablo 3 Öğrencilerin sınıf bilgileri

| Sınıf | Frekans | % |
|----------|---------|-------|
| 1. SINIF | 42 | 20.38 |
| 2. SINIF | 54 | 26.21 |
| 3. SINIF | 58 | 28.15 |
| 4. SINIF | 52 | 25.24 |



| | | |
|---------------|-----|-----|
| TOPLAM | 206 | 100 |
|---------------|-----|-----|

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu bölümde öğretmen adaylarının değer öğretimi hakkında görüşleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının değer öğretiminde sözel etkinliklere ilişkin görüşleri, öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin görüşleri, değer öğretiminde ailenin rolü, okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin değer öğretimindeki rolü olarak ayrı tablo da gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde sözel etkinliklere ilişkin görüşleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Değer öğretiminde kullanılan sözel etkinlikler

| Sözel Etkinliklere İlişkin Görüşler | | Tamamen | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç | \bar{X} | S |
|---|---|-------------|--------------|------------------|--------------|-----|-----------|------|
| | | Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum | | | | |
| Değer öğretiminde ders verici hikâyeler anlatılmalıdır. | N | 113 | 79 | 10 | 3 | 1 | 4,46 | ,070 |
| | % | 53.8 | 37.6 | 4.8 | 1.4 | 0.5 | | |
| Değer öğretiminde yeri geldikçe öğüt verilmelidir. | N | 55 | 105 | 22 | 21 | 3 | 3,91 | ,95 |
| | % | 26.2 | 50 | 10.5 | 10 | 1.4 | | |
| Değer öğretiminde derste telkinlerde bulunulmalıdır. | N | 37 | 98 | 44 | 23 | 4 | 3,68 | ,96 |
| | % | 17.6 | 46.7 | 21.0 | 11.0 | 1.9 | | |
| Değerleri teşvik eden güzel sözler seçerek öğrencilerle paylaşılmalıdır. | N | 116 | 80 | 6 | 3 | 1 | 4,49 | ,68 |
| | % | 55.2 | 38.1 | 2.9 | 1.4 | 0.5 | | |
| Değer öğretiminde ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatılmalıdır. | N | 88 | 80 | 19 | 13 | 6 | 4,12 | 1,01 |
| | % | 41.9 | 38.1 | 9.0 | 6.2 | 2.9 | | |
| Değer öğretiminde öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulmalıdır. | N | 105 | 82 | 13 | 6 | | 4,39 | ,74 |
| | % | 50.0 | 39.0 | 6.2 | 2.9 | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|-----|-----|------|-----|
| Değer öğretiminde öğrencilere örnek olunmalıdır. | N | 146 | 41 | 11 | 4 | 4 | 4,56 | ,84 |
| | % | 69.5 | 19.5 | 5.2 | 1.9 | 1.9 | | |
| Değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmelidir. | N | 102 | 88 | 10 | 4 | 2 | 4,38 | ,75 |
| | % | 48.6 | 41.9 | 4.8 | 1.9 | 1 | | |
| Değer öğretiminde sınıf kuralları koyarken önemli görülen değerler merkeze alınmalıdır. | N | 78 | 98 | 22 | 4 | 4 | 4,17 | ,84 |
| | % | 37.1 | 46.7 | 10.5 | 1.9 | 1.9 | | |

Veriler incelendiğinde öğretmen adayların değer öğretiminde kullanılması gereken etkinliğin $\bar{x}=4.56$ ortalama ile “değer öğretiminde öğrencilere örnek olunmalıdır”. Öğretmen adayları tarafından ikinci en çok tercih edilen etkinliğin ise, değer teşvik eden güzel sözler seçerek öğrencilerle paylaşılması olduğu anlaşılmaktadır $\bar{x}=4.49$. Üçüncü en çok tercih edilen etkinlik ise $\bar{x}=4.46$ ortalama ile değer öğretiminde ders verici hikâyeler anlatılmalıdır. Bu etkinliği, $\bar{x}=4.39$ ortalama ile değer öğretiminde öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulmalıdır ifadesi takip etmektedir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri diğer etkinlikler ise, $\bar{x}=4.3$ ortalama ile değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi, $\bar{x}=4.17$ değer öğretiminde sınıf kuralları koyarken önemli görülen değerler merkeze alınması, $\bar{x}=4.12$ ortalama ile değer öğretiminde ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatılmalıdır. Öğretmen adaylarının değer öğretiminde en az tercih ettikleri etkinlik ise $\bar{x}=3.68$ ortalama ile değer öğretiminde derste telkinlerde bulunulmalıdır.

Elde edilen verilere göre öğretmen adayları değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması gerektiğini, değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması gerektiğini, değer öğretiminde ders verici hikâyeler anlatılması gerektiğini, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması gerektiğini, değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine öğretmen adayları değer öğretiminde, sınıf kuralları koyarken önemli görülen değerlerin merkeze alınmasını, değer öğretiminde ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatılmasını ve derslerde telkinlerde bulunulması görüşünü belirtmişlerdir.

Ada, Baysal ve Korucu, 2005 tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımları sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliği boyutunda önemli etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin sınıf içersinde göstermiş oldukları istenmeyen davranış boyutunda da öğretmenlerden almış oldukları değer ve karakter yaklaşımları sergilenmektedir. Bu araştırmada görülmüştür ki değerler ve ahlak yargı sistemleri sınıf içersinde her boyutta sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen bir unsurdur.

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde sözel etkinliklere ilişkin görüşleri tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5 Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşler

| Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Görüşler | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum | \bar{x} | S |
|---|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|-----------|------|
| Değer öğretiminde öğrencilere örnek kişilerin hayatları, alışkanlık ve ilkeleri araştırma konusu olarak verilmelidir. | N | 61 | 90 | 31 | 16 | 8 | 3,87 | 1,05 |
| | % | 29 | 42.9 | 14.8 | 7.6 | 3.8 | | |
| Değer öğretiminde medyadaki bazı olayları eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmelidir. | N | 57 | 89 | 46 | 11 | 3 | 3,90 | ,92 |
| | % | 27.1 | 42.4 | 21.9 | 5.2 | 1.4 | | |
| Değer öğretiminde dersle ilgili önemli bireylerin biyografileri hazırlatılarak tartışma yaptırılmalıdır. | N | 47 | 86 | 49 | 17 | 7 | 3,72 | 1,02 |
| | % | 22.4 | 41 | 23.3 | 8.1 | 3.3 | | |
| Değer öğretiminde öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılmalıdır. | N | 58 | 103 | 32 | 9 | 4 | 3,98 | ,89 |
| | % | 27.6 | 49.6 | 15.2 | 4.3 | 1.9 | | |
| Değer öğretiminde örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmelidir. | N | 74 | 108 | 13 | 8 | 3 | 4,17 | ,83 |
| | % | 35.2 | 51.4 | 6.2 | 3.8 | 1.4 | | |
| Değer öğretiminde öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmelidir. | N | 99 | 85 | 13 | 7 | 2 | 4,32 | ,82 |
| | % | 47.1 | 40.5 | 6.2 | 3.3 | 1 | | |
| Toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemleri istenmelidir. | N | 83 | 99 | 15 | 3 | 6 | 4,21 | ,87 |
| | % | 39.5 | 47.1 | 7.1 | 1.4 | 2.9 | | |
| Bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırılmalıdır. | N | 48 | 113 | 24 | 11 | 10 | 3,86 | ,99 |
| | % | 22.9 | 53.8 | 11.4 | 5.2 | 4.8 | | |
| Öğrenciler bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmelidir. | N | 87 | 89 | 21 | 5 | 4 | 4,21 | ,87 |
| | % | 41.4 | 42.4 | 10 | 2.4 | 1.5 | | |
| Öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmelidir. | N | 130 | 65 | 3 | 6 | 2 | 4,53 | ,76 |
| | % | 61.9 | 31 | 1.4 | 2.9 | 1 | | |

Öğretmen merkezli etkinliklere ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri etkinlik $\bar{x}=4.53$ ortalama ile öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesidir. İkinci en çok tercih edilen etkinliğin ise $\bar{x}=4.32$ ortalama ile değer öğretiminde öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmesidir. Üçüncü en çok tercih edilen etkinlikler ise $\bar{x}= 4.21$ ortalama ile öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi ve toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinlikleri $\bar{x}= 4.17$ ortalama ile, değer öğretiminde örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi, $\bar{x}=3.98$ ortalama ile değer öğretiminde öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılması, $\bar{x}= 3.90$ ortalama ile değer öğretiminde medyadaki bazı olayların eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi, $\bar{x}= 3.87$ ortalama ile değer öğretiminde öğrencilere örnek kişilerin hayatlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin araştırma konusu olarak verilmesi izlenmektedir. Değer öğretiminde öğretmen merkezli etkinlikler içerisinde en az tercih edilen etkinlik ise, $\bar{x}= 3.72$ ortalama ile değer öğretiminde dersle ilgili önemli bireylerin biyografilerinin hazırlattırılarak tartışma yaptırılmasıdır.

Yukarıda verilen verilerde, değerlerin içselleştirilmesinde en çok tercih edilen etkinlikler öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi, değer öğretiminde öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmesi, öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi, toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi, örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi görüşündedir. Yine öğretmen adayları, değer öğretiminde öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılması, medyadaki bazı olayların eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi, öğrencilere örnek kişilerin hayatlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin araştırma konusu olarak verilmesini tercih etmektedirler. Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmada da değer öğretiminde öğretmenlerin; hikâyeler anlatma, film, tiyatro vb materyalleri kullanma, biyografi, drama, tartışma vb yöntemleri kullandıkları belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşleri tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6 Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler

| Değer Öğretiminde Ailenin Rolüne İlişkin Görüşler | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum | \bar{x} | S |
|---|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|-----------|------|
| Değer öğretiminde belirleyici olan ailedir. | N | 68 | 75 | 36 | 26 | 1 | 3,89 | 1,02 |
| | % | 32.4 | 36.7 | 17.1 | 12.4 | 0.5 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|------|------|------|------|
| Okulda verilen değerler ailede ve çevrede pekiştirilmemektedir. | N | 14 | 38 | 36 | 79 | 39 | 3,44 | 1,19 |
| | % | 6.7 | 18.1 | 17.1 | 37.6 | 18.6 | | |
| Okul ve ailede verilen değerler çatışabilmektedir. | N | 32 | 102 | 54 | 13 | 5 | 3,69 | ,89 |
| | % | 15.2 | 48.6 | 25.7 | 6.2 | 2.4 | | |
| Değer öğretiminde okul aile işbirliği kurulamamaktadır. | N | 2 | 20 | 39 | 90 | 55 | 3,85 | ,96 |
| | % | 1 | 9.5 | 18.6 | 42.9 | 26.2 | | |

Değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu $\bar{x}=3.89$ ortalama ile değer öğretiminde belirleyici olan ailedir demektir. Toplum değerlerinin oluşmasında aile ön plandadır. Toplumun üyeleri, aile kurumunda değer yargılarına sahip olmaya başlar(Şen,2007). Değer öğretiminde okul aile işbirliğinin kurulamamaktadır ifadesine ise öğretmen adayları $\bar{x}=3.85$ ortalama “katılmıyorum” seviyesinde görüş bildirmişlerdir. Burada okul aile işbirliğinin kurulduğu konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının çoğunluğu, “okulda verilen değerler ailede ve çevrede çatışabilmektedir” ifadesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Puanları ortalaması $\bar{x}=3.69$ dur. $\bar{x}=3.44$ ortalama ile de okulda verilen değerlerin çevre ve aile tarafından pekiştirildiği görüşündedir. Öğretmen adayları okulda verilen değerlerin pekiştirilmediği ifadesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Genel olarak öğretmen adayları değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu ve okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşündedir. Fakat, öğretmen adayları okulda verilen değerlerin ailede pekiştiği ve değer öğretiminde okul aile işbirliğinin olduğu görüşündedir.

Okulda öğretmenler ve aile bireyleri hangi değerleri öğretecekleri konusunda işbirliği yaparak çocuklara model olmalıdır (Cottom,1996). Değerler sonradan kazanılmaktadır. Bu nedenle aile, okul ve toplumun değer kazanımında önemli görevleri bulunmaktadır. Okul çağına kadar aile çocuklar için hangi değerlerin kazanılacağı konusunda temel kurumdur. Bu nedenle anne ve babalar özellikle davranışlarına özen göstermeleri gerekir. Çünkü çocuklar söylenenden daha çok büyüklerinin yaptıklarından daha çok etkilenirler. Çocuğa doğruluk değeri kazandırılmak isteniyorsa anne-baba bu konuda tutarlı davranış sergilemelidir (Kaymakcan,2008)

Öğretmen adaylarının okulda değerler konusuna ilişkin görüşleri tablo 7 de verilmiştir.

Tablo7 Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler

| Okulda Değerler Konusuna İlişkin Görüşler | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum | \bar{x} | S |
|---|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|-----------|------|
| Değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliği yoktur. | N | 7 | 36 | 63 | 75 | 25 | 3,36 | 1,02 |
| | % | 3.3 | 17.1 | 30 | 35.7 | 11.9 | | |
| Okullarda değer çatışmaları olabilmektedir. | N | 54 | 116 | 26 | 9 | 1 | 4,03 | ,78 |
| | % | 25.7 | 55.2 | 12.4 | 4.3 | 0.5 | | |
| Değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir. | N | 3 | 23 | 40 | 97 | 43 | 3,75 | ,96 |
| | % | 1.4 | 11 | 19 | 46.2 | 20.5 | | |
| Değer öğretimi bir ders adı altında verilmediğinden etkili olamamaktadır. | N | 12 | 27 | 41 | 78 | 48 | 3,60 | 1,15 |
| | % | 5.7 | 12.9 | 19.5 | 37.1 | 22.9 | | |

Veriler incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en yüksek oranda kabul edilen ifade “okullarda değer çatışmaları olabilmektedir” ifadesidir. Bu konuda öğretmen adaylarının puanları ortalaması $\bar{x} = 4.03$ ile “katılıyorum” seviyesindedir. İkinci en yüksek ortalama $\bar{x} = 3.75$ ile “değer öğretimi okulların esas görevi olarak görülmemektedir” ifadesine aittir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri “katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmen adaylarının “değer öğretimi bir ders adı altında verilmediğinden etkili olamamaktadır” konusunda puanları ortalaması ise $\bar{x} = 3.60$ ile katılmıyorum seviyesindedir. Okulda değerler konusunda en düşük ortalama ise öğretmen adayları tarafından “değer öğretiminde öğretmen yönetim işbirliği yoktur” ifadesidir. Bu konuda puan ortalaması ise, $\bar{x} = 3.39$ ile katılmıyorum seviyesindedir.

Öğretmen adayları okullarda değer çatışmalarının olduğu, değer öğretiminin okulların esası olarak görevi olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8 Değer Öğretiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler

| Değer Öğretimi Konusunda Görüşler | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum | \bar{x} | S |
|--|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|-----------|-----|
| Derslerimizin yapısı bilgi temellidir. | N | 111 | 71 | 10 | 12 | 2 | 4,34 | ,89 |
| | % | 52.9 | 33.8 | 4.8 | 5.7 | 1 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|-----|-----|------|------|
| Değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim | N | 23 | 84 | 42 | 44 | 13 | 3,29 | 1,11 |
| | % | 11 | 40 | 20 | 21 | 6.2 | | |
| Değer öğretimi bilgi kadar önemlidir. | N | 110 | 76 | 12 | 7 | 1 | 4,39 | ,79 |
| | % | 52.4 | 36.2 | 5.7 | 3.3 | 0.5 | | |
| Öğretmenler değer öğretiminde örnek kişi olamamaktadırlar. | N | 44 | 79 | 57 | 19 | 7 | 3,65 | 1,02 |
| | % | 21 | 37.6 | 27.1 | 9 | 3.3 | | |
| Değer öğretiminde en önemli olan şey değerleri yaşamaktır | N | 114 | 70 | 16 | 4 | 2 | 4,41 | ,80 |
| | % | 54.3 | 33.3 | 7.6 | 1.9 | 1 | | |
| Bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşanmaktadır. | N | 68 | 102 | 28 | 6 | 2 | 4,11 | ,81 |
| | % | 32.4 | 48.6 | 13.3 | 2.9 | 1 | | |
| Medya, değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azaltmaktadır. | N | 88 | 70 | 32 | 9 | 7 | 4,08 | 1,03 |
| | % | 41.9 | 33.3 | 15.2 | 4.3 | 3.3 | | |

Değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin tabloya baktığımızda öğretmen adayları tarafından en çok kabul edilen ifadenin “değer öğretiminde en önemli olan şey değerleri yaşamaktır” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu konuda puan ortalaması $\bar{x} = 4.41$ ve “tamamen katılıyorum” seviyesindedir. Öğretmen adayları tarafından en çok yüksek kabul edilen ifade ise “değer öğretimi bilgi kadar önemlidir” ifadesidir. Öğretmen adayları bu ifadeye $\bar{x} = 4.39$ ortalama ile “tamamen katılıyorum” seviyesinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğu görüşündedir. Bu konuda öğretmen adayları puanları ortalaması $\bar{x} = 4.34$ ve “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” seviyesindedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun “katılıyorum” seviyesinde ve $\bar{x} = 4.11$ ortalama ile katıldıkları ifade ise, “bireylerin değere verdikleri anlamlar farklı olduğundan sorunlar yaşanmaktadır” ifadesidir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığı görüşündedir. Bu konudaki ortalama ise $\bar{x} = 4.08$ ve “tamamen katılıyorum” seviyesindedir. Öğretmenler değer öğretiminde örnek kişi olamamaktadırlar ifadesine öğretmen adayları puan ortalaması $\bar{x} = 3.65$ ile “katılıyorum” seviyesindedir. “Değer öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim” ifadesine öğretmen adayları $\bar{x} = 3.29$ ortalama puan ile “katılıyorum” demektedirler. Tokdemir, 2007 deki araştırmasında da tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkında gerekli teorik bilgilere sahip olmadıkları ancak değerler ve değer eğitimi hakkında olumlu bir tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Değer öğretiminde öğretmenin tutum ve davranışları çok önemlidir. Çünkü öğrenciyi en çok etkileyen şey, öğretmenin sınıfta ne söylediği değil, daha çok ne yaptığıdır (Saban, 2000).

Görüşlerin öğrenci cinsiyetlerine, bölümlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için t-testi (bağımsız örneklem) yapılmıştır. Görüşlerin sınıflara göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri genel olarak ve değer öğretiminde kullanılan sözel etkinlikler, değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler, değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler okullarda değer konusuna ilişkin görüşler, değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlere göre cinsiyet açısından aşağıda verilmiştir. Bu puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için t-testi (bağımsız örneklem) uygulanmıştır.

Tablo 9 Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşlerinin Cinsiyete göre karşılaştırılması

| | Cinsiyet | n | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------|----------|-------------|-----------------------|
| Değer öğretiminde kullanılan sözel etkinlikler | K | 113 | 4,29 | 0,38 |
| | E | 93 | 4,17 | 0,56 |
| Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler | K | 113 | 4,17 | 0,46 |
| | E | 93 | 3,96 | 0,56 |
| Değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler | K | 113 | 3,69 | 0,58 |
| | E | 93 | 3,74 | 0,62 |
| Okullarda değer konusuna ilişkin görüşler | K | 113 | 3,75 | 0,60 |
| | E | 93 | 3,60 | 0,65 |
| Değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşler | K | 113 | 4,09 | 0,42 |
| | E | 93 | 3,96 | 0,46 |
| GENEL ORTALAMA | K | 113 | 4,08 | 0,28 |
| | E | 93 | 3,95 | 0,40 |

K: Kadın,E: Erkek

Tablo 10 Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşlerinin Cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

| | T değeri | sd | Sig(2-yönlü) | Ortalama farkı |
|--|----------|-----|--------------|----------------|
| Genel ortalama | 2,80 | 204 | ,006 | -,1113 |
| Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler | 3,01 | 204 | ,003 | -,2157 |

| | | | | |
|--|-------|-----|------|--------|
| Değer öğretiminde öğretmen rolüne ilişkin görüşler | 2,123 | 204 | ,035 | -,1309 |
|--|-------|-----|------|--------|

Genel ortalama, Öğretmen merkezli etkinlikler ve Değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlere verilen cevaplarda öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmıştır. Her üç durumda da kızların değer öğretimi hakkındaki düşünceleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Bölümlere Göre Dağılımı

Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri genel olarak ve değer öğretiminde kullanılan sözel etkinlikler, değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler, değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler okullarda değer konusuna ilişkin görüşler, değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlere göre bölüm açısından aşağıda verilmiştir. Bu puan ortalamalarının bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını örmek için t testi (bağımsız örneklem) uygulanmıştır.

Tablo 11 Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşlerinin bölümlere göre karşılaştırılması

| | BÖLÜM | n | Mean | Std. Deviation |
|--|-------|-----|-------------|----------------|
| Değer öğretiminde kullanılan sözel etkinlikler | S.Ö. | 99 | 4,22 | ,38 |
| | S.B.Ö | 107 | 4,25 | ,56 |
| Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler | S.Ö. | 99 | 4,02 | ,46 |
| | S.B.Ö | 107 | 4,12, | 56 |
| Değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler | S.Ö. | 99 | 3,62 | ,58 |
| | S.B.Ö | 107 | 3,81 | ,62 |
| Okullarda değer konusuna ilişkin görüşler | S.Ö. | 99 | 3,63 | ,60 |
| | S.B.Ö | 107 | 3,73 | ,65 |
| Değer öğretiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşler | S.Ö. | 99 | 3,98 | ,42 |
| | S.B.Ö | 107 | 4,09 | ,46 |
| GENEL ORTALAMA | S.Ö. | 99 | 3,97 | ,28 |
| | S.B.Ö | 107 | 4,06 | ,40 |

S.Ö: Sınıf Öğretmenliği S.B.Ö: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Tablo 12 Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşlerinin bölümlere göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

| | T değeri | sd | Sig(2-yönlü) | Ortalama farkı |
|---|----------|-----|--------------|----------------|
| Değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler | -2,95 | 204 | ,023 | -4,5513 |

“Değer öğretiminde Ailenin rolüne ilişkin görüşler” sorularında öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri bölüme göre farklılaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşleri sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri sınıflara göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 13 Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşlerinin sınıflara göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

| | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | Sig. |
|--|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler (Grup içi) | 3,320 | 3 | 1,107 | 4,266 | ,006 |
| Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler (Gruplar arası) | 52,4 | 202 | ,259 | | |
| Değer öğretiminde kullanılan öğretmen merkezli etkinlikler (Genel ortalama) | 55,73 | 205 | | | |

Öğrencilerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri Öğretmen merkezli etkinliklere verilen cevaplarda sınıflara göre farklılaşmıştır. Farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Tablo 14

| Bağımlı değişken (i)sınıf (j)sınıf | Mean difference | Std. Error. | Sig. |
|------------------------------------|-----------------|-------------|------|
|------------------------------------|-----------------|-------------|------|



| | | | | | |
|------|---|---|-------|-----|------|
| PUAN | 1 | 2 | ,3228 | 105 | ,011 |
| | | 3 | | 057 | ,015 |

Tukey testine göre 1 sınıf ile 2 ve 3. Sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında birinci sınıf öğrenciler aleyhine bir fark görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Değerlerin oluşması ve yerleşmesi gelişimin erken dönemlerinde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin olduğu dönemlere kadar devam eder. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek ilk önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocukta yanlış gelişmiş bir değeri arzulan başka bir değerle değiştirmek, yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Bal, 2004).

Öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen adayları değer öğretiminde değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması gerektiğini, değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması gerektiğini, değer öğretiminde ders verici hikayeler anlatılması gerektiğini, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması gerektiğini, değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Değerlerin içselleştirilmesinde en çok tercih edilen etkinlikler öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi, değer öğretiminde öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro seyredilmesi, öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi, toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi, örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi görüşündedir.

Öğretmen adayları, değer öğretiminde öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılması, medyadaki bazı olayların eleştirisel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi, öğrencilere örnek kişilerin hayatlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin araştırma konusu olarak verilmesini tercih etmektedirler.

Genel olarak öğretmen adayları değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğunu ve okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşündedir. Öğretmen adayları okullarda değer çatışmalarının olduğu, değer öğretiminin okulların esasi olarak görevi olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer eğitimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin değer öğretiminde örnek kişi olmadıklarını ve değer eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Ülkemizde okulların değerler eğitiminin nasıl yapılması konusuna gelindiğinde literatürün oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değerler eğitimi konusuyla öğretmenler dâhil olmak üzere eğitimin bütün paydaşlarının bir gayret içerisinde olması son derece önemlidir (Kaymakcan, 2008). Sınıftaki günlük yaşam kadar koridorlar, kafeterya gibi diğer okul ortamları da değerlerin yaşandığı mekânlar olabilir (Ekşi, 2003)

Değerler eğitiminde eğitim programlarının değerleri benimsetecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim programları değerlerin öğretilmesinde, farklı etkinlik düzenlemelerine gitmesi gerekir. Okulda verilen değerler ile ailede, medyada verilen değerlerin çatışmaması gerekir. Bunun için gerekli önlemler alınabilir.

Değer eğitimi sadece okullarda verilir ise öğrenciler evde ve okulda karşılaştıkları değerler arasında seçim yapmak zorunda kalacaklardır. Bu tür bir sorunla karşılaşmamak için, okul aile birliklerine büyük görev düşmektedir. Amaçları sadece okulun maddi ihtiyaçlarını gidermek olarak düşünülen ya da uygulamaları itibariyle öyle görünen okul-aile birliklerinde, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler velilere anlatılmalıdır. Hatta değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle ailelerin de katılmaları sağlanmalıdır (Yazıcı 2006).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede genel olarak duyuşsal alan, özelde değerler ve eğitimi konusunda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına değer eğitimi adı altında ders verilebilir. Geleceğin öğretmenlerine, değerlerin anlamından öğretimine kadar gerekli bilgi ve beceriler kazandırılabilir. Ayrıca, değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine katan etkinliklerin nasıl kullanılacağı öğretilir.

Kaynakça

- Ada, S., Baysal, Z. N., ve Korucu, S.(2005) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkileri Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. **Değerler Eğitimi Dergisi**.3 (10).s: 7-18
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akbaba Altun, S. (2003). “Eğitim Yönetimi ve Değerler”. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt I, Sayı 1.s.: 7-17
- Bacanlı, H. (1999). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım



- Bal, U. G. (2004). "Çocuklar ve Değerler Eğitimi". **Çoluk Çocuk Dergisi**. 45. s.: 18-20.
- Cottom, C. (1996). "A Bold Experiment In Teaching Values". **Educational Leadership** . Vol.: 53-80.
- Cüceloğlu, D. (1999). **Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlar, A. (2002) "Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi". **Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Editör: Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ekşi, H. (2003). "Temel İnsani Değerlerin Kazanılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları". **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt I. Sayı 1.s.:79-96
- Ercan, (Evin) İ. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarında Ulusal ve Evrensel Değerler. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Ergün, M. (1994). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. (Eğitim ve Toplum). Ankara: Ocak Yayınları.
- Özgülven, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Karasar N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara:
- Kaymakcan, R. (2008). Doç. Dr. Recep Kaymakcan İle Değerler Ve Eğitimi Üzerine, Röportaj. 24 Temmuz 2008. http://www.degirmendergi.com/haber_detay.asp?haberID=190 19.08.2008
- Kirschenbaum, H. (1995). **Enhance Values and Morality**. Boston: Allyn and Bacon
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons, & E. Shils (Eds.). **Toward a general theory of action** (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuşdil E. ve Kağıtçıbaşı. Ç. (2000). "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Scwartz Değer Kuramı". **Türk Psikoloji Dergisi**. Cilt 15. Sayı 45. s.: 59-76
- Mcmillan, J. (2000) **Educational Research**. Fundamentals for the Consumer. Logman.
- Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tokdemir, M.A. (2007). Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. **Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi**. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tural, S. (1992). **Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Yazıcı, K.(2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. **Türklük Dergisi**.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı” Dersinin Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Fatih BEKTAŞ
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
fatihbektas@atauni.edu.tr

Ahmet NALÇACI
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
nalcaci@atauni.edu.tr

Hanifi ERCOŞKUN
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
ercoskun@atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. 2007–2008 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 275 öğretmen adayı örnekleme alınmıştır.

Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış anket formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları ile sınıf düzeyleri ve öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu dersin kazanımları ile cinsiyet, öğretim şekli, teknoloji kullanımına yönelik ilgi, bilgisayar kullanım bilgisi ve mezun olunan lise arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: Materyal Geliştirme, Öğretim Teknolojileri, Sınıf Öğretmeni

Classroom Teacher Candidates' Views On The Attainments From “Teaching Technologies And Material Development” Course

Abstract

The purpose of his study is to investigate the views of classroom teacher candidates on the attainments from “Teaching Technologies and Material Development” course according to some variables. 275 pre-service

teachers who were students at Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty Elementary Teacher Education Department were included in his research.

A questionnaire was given to the participants in order to collect the data. t test and variance analysis were used in the analysis of the data. Statistically significant differences were found between the attainments of the classroom teacher candidates from “Teaching Technologies and Material Development” course, their classroom levels and their interests towards the classes in which instructional technologies were used. There is no difference between the attainments of his course and gender, type of instruction, interest towards technology use, computer knowledge, and types of high schools the participants were graduated from.

Keywords: Material Development, Teaching Technologies, Elementary Teacher

GİRİŞ

Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojiye ve teknolojik ürünlerin kullanımına bağlılık her geçen gün artmaktadır. Bu bağlılık bütün yaşam alanlarında büyük bir etkiye sahiptir. Eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken, teknolojiyle bağlantılı araç-gereçlerin öğretim ortamlarında kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Günümüzde, öğretimde teknolojiden yararlanmanın öğrenmeye olan katkısı yapılan birçok araştırmayla ortaya konulmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçlerin sayısı ve çeşidindeki artış bu konunun önemini ortaya koymaktadır.

Teknoloji son derece hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Geliştirilen ve yeni üretilen teknolojiler eğitimde geniş bir kullanım alanı bulmaktadır. Artık öğretim teknolojileri ve materyalleri eğitimin vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır (Kale, 2006, s.351). Yani, teknolojinin eğitim sürecindeki ağırlığı giderek artmaktadır (Gömleksiz ve Türel, 2005, s.956). Geçmişten günümüze hemen bütün toplumlarda öğretmen statüsünde bulunan kişiler bir bilgiyi başkasına aktarırken o dönemin özelliklerini yansıtan bir araç-gereçten yararlanmışlardır (Sarıtaş, 2007, s.55). Bilim ve teknolojinin çağdaş insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline geldiği bu günlerde, eğitimcilerin eğitim teknolojisi alanlarındaki gelişmelerle yakından ilgilenmeleri ve bu gelişmeleri kendi alanlarına uygulama olanaklarını araştırmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur (Alkan, 1998, s.47-48).

Eğitim teknolojisi bir bilim ve disiplin alanı olarak, eğitim sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesinde ana unsurlardan biridir (Tüy, 2003, s.45). Öğretmenler her geçen gün etkili ve teknoloji temelli olan yöntemleri kullanarak bilgileri öğrencilerine ulaştırma çabası içindedirler (İşman, 2005, s.37).

Eğitimin niteliğini ve verimliliğini artırabilmek için eğitim programları ile yakından ilgisi olan ders araç-gereçlerinden faydalanma yoluna gidilmesi bir zorunluluktur (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005, s.142).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı öğrenme durumunun geliştirilmesi ve öğrenme sürecine koşulları çok önem taşımaktadır. Eğitimde yıllarca çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı ikilisi oluşturmuştur. Ancak günümüz çağdaş sınıf içi çok ortamlı öğrenme ortamının sağlanmasında görsel ve

işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır (Yaşar, 2004, s.105). Görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamının önceden iyi planlanmış olması öğretimin daha etkili olmasını sağlayacaktır (Demirel, Seferoğlu, ve Yağcı 2005, s.79). Günümüzde etkili bir eğitim sunmak için görsel ve işitsel materyalleri kullanmak öğretim sürecinin vazgeçilmezi haline gelmiştir (Koşar ve Çiğdem, 2003, s.36).

Günümüzde bilgisayarların, görsel ve işitsel araçların öğretim alanında kullanılması öğretmenin görev ve sorumluluklarını azaltmamış aksine artırmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.4). Bu nedenle hangi alan olursa olsun öğretmen olarak görev yapacak kişilerin yetiştirilmeleri sırasında temel bilgisayar okur-yazarlığı, internet ve öğretim materyalleri hazırlama konusunda eğitilerek mezun olmaları sağlanmalıdır (Halis, 2001, s.114).

Araç-gereçlerin teorik faydaları ne olursa olsun, bunların kullanımı belirli düzeyde bilgi ve beceriyi gerektirir (Yalın, 2004, s.97). İlköğretim okullarında çoğu pahalı pek çok öğretim araç-gereci bulunmakta, fakat bunlar öğretmenler tarafından yeterli sıklıkta kullanılmamaktadır (Öztürk ve Oltuoğlu, 2003, s.26). Yazı tahtasından bilgisayara kadar sayısız araç-gereç öğretmene yardımcı olarak sunulmaktadır. Oysa bazı öğretmenlerin elindeki basit bir aracı bile kullanmaktan çekindiği gözlenmektedir (Küçükahmet, 1995, s.94). Bunun bir nedeni, öğretmenlerin bunları, mezun oldukları öğretmen yetiştiren kurumlarda belli bir beceri düzeyine sahip olacak sıklıkta kullanma fırsatı bulamamalarıdır. Bir başka nedeni ise, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının düşük olmasına paralel olarak, yeni öğretim teknolojileri konusunda kendilerini geliştirmeye istekli olmamalarıdır (Öztürk ve Oltuoğlu, 2003, s.26). Öğretmenlerin farklı materyallerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları, en etkin materyalleri seçmede ve kullanmada öğretmenlerin en büyük yardımcısı olacaktır (Şahin ve Yıldırım, s.21).

Etkin kullanılmayan eğitim araç-gereci en yüksek teknolojiye uygun olarak hazırlansa bile etkililik derecesi istenen düzeyde olamaz. Ayrıca eğitim aracı başarısız olarak kullanıldığı zaman, tüm çalışmaları olumsuz yönde etkilemekte ve eğitimdeki başarı düzeyini düşürmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.270). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre, yeterli nitelik ve niceliğe sahip olan araç-gereçler yerinde ve zamanında kullanıldıkları takdirde, hem konular daha kolay anlaşılakta, hem de kazanılan bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Böylece verim artmakta, öğretimin kalitesi yükselmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.31).

Eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi sürecinde Yüksek Öğrenim Kurumu tarafından 1998–1999 yılından itibaren bu fakültelerin programlarına öğretimin materyallerle desteklenmesine yönelik dersler konulmuştur. Bu düzenlemeye yönelik olarak Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında üçüncü sınıfın birinci döneminde “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi konulmuş, daha sonra yapılan düzenlemede bu ders ikinci sınıfın ikinci döneminde “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” ismiyle programda yerini almıştır. Her iki isim altında bu dersler haftada iki saat uygulama, iki saat teorik olmak üzere üç kredilik bir ders olarak uygulanmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içinde etkin öğretim yapabilmeleri için, eğitim teknolojisi kullanımı ile ilgili becerileri kazanmaları ve bu becerileri de sınıfta etkin bir şekilde uygulamaları gerekmektedir (Varank ve Ergün, 2005, s. 838). Bunu sağlamak için “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı” dersiyle sınıf öğretmeni adayları yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı” dersinin sınıf öğretmeni adaylarına neler kazandırdığını ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarının “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı” dersinin lisans düzeyinde daha etkin ve işlevsel bir şekilde verilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Cinsiyet;
- 2) Öğrenim şekli (Birinci, İkinci Öğretim);
- 3) Sınıf (2–3) düzeyleri;
- 4) Teknolojiyi kullanmaya ilgisi;
- 5) Öğretim teknolojisi kullanılan derslere karşı ilgileri;
- 6) Bilgisayar kullanım bilgisi;
- 7) Mezun oldukları lise;

açısından öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinde farklılık var mıdır?

Sayıtlar

- 1) Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarını belirleme anketi, adayların bu derse ilişkin kazanımlarını ölçebilecek yeterliliktedir.
- 2) Görüşlerine başvuru alan öğretmen adayları anketi samimî ve içten cevaplamışlardır.

Sınırlılıklar

- 1) Araştırma Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında I. ve II. öğretimdeki ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ile,
- 2) Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları geliştirilen anket ile yapılan ölçümlerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında I. ve II. öğretimdeki 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören ve anketi doldurmaya gönüllü olan 275 öğretmen adayının oluşturduğu örnekleme anket uygulanmıştır. Anketi yanlış veya eksik cevaplayanların anketlerinin çıkarılmasıyla 263 öğretmen adayı örnekleme alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programından “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı” derslerinin içerikleri, ilgili literatür ve bu ders içeriklerine uygun olarak hazırlanan ders kitapları incelenmiştir. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersini yürüten öğretim elemanlarının da görüşleri alınarak anket hazırlanmıştır. Anket beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde öğretim teknolojilerinin öğretim ortamına katkısına, üçüncü bölümde öğretim teknolojilerinin kullanımına, dördüncü bölümde öğretim teknolojilerinin seçimine ve beşinci bölümde öğretim teknolojilerinin tasarımına ilişkin toplam 38 ifadeden oluşan anket oluşturulmuştur.

Ankette yer alan ifadelerin karşısında (5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kısmen Katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum) beş seçenek yer almıştır. Anketin kapsam geçerliği için ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca 50 öğrenciye anketin ön uygulaması yapılmıştır. Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Gereken düzeltmelerle ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizde;

1) Cinsiyet, sınıf seviyesi ve öğrenim şekilleri değişkenlerine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarıyla ilgili görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı “t testi” ile;

2) Teknoloji kullanmaya ilgi, öğretim teknolojisi kullanılan derslere karşı ilgi, bilgisayar kullanım bilgisi ve mezun olunan liseye göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü “varyans” (ANOVA) analizi ile incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda yedi kategoride ortaya konulmuştur.

1) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| Cinsiyet | N | \bar{X} | SK | t | Önem Düzeyi |
|----------|-----|-----------|--------|--------|---------------------|
| Erkek | 135 | 116.837 | 17.605 | -1.497 | p=0.136 Anlamsız |
| Bayan | 128 | 120.078 | 17.490 | | |

Tablo 1’de cinsiyetlerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri arasındaki farklılığa yönelik bulgulara yer verilmiştir. Örneklemeye alınan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarıyla ilgili cinsiyetlerine göre birbirlerinden farklı düşünmedikleri söylenebilir.

2) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Şekline (Birinci, İkinci Öğretim) Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Şekline Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| Öğrenim Şekli | N | \bar{X} | SK | t | Önem Düzeyi |
|-----------------|-----|-----------|--------|-------|---------------------|
| Birinci Öğretim | 148 | 118.845 | 16.198 | 0.449 | p=0.654 Anlamsız |
| İkinci Öğretim | 115 | 117.861 | 19.294 | | |

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim şekline göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Örneklemeye alınan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim şekillerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya göre, birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarıyla ilgili birbirlerinden farklı düşünmedikleri söylenebilir.

3) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf (2–3) Düzeylerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | SK | t | Önem Düzeyi |
|--------------|-----|-----------|--------|--------|--------------------|
| İkinci Sınıf | 86 | 111.058 | 14.430 | -5.312 | p=0.000 Anlamlı |
| Üçüncü Sınıf | 177 | 121.989 | 17.910 | | |

Tablo 3'te, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasındaki farklılığa yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin ortalamalarının, ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin ortalamaları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ikinci sınıflarinkine göre yüksek olması üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarını daha yüksek oranda edindiklerini göstermektedir. Ayrıca üçüncü sınıfta öğretim derslerinin ikinci sınıftan fazla olmasının da bu sonucu etkilediği söylenebilir.

4) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik İlgilerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Ortalamalarındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik İlgilerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Teknoloji Kullanımına Yönelik İlgi | N | \bar{X} | SK |
|------------------------------------|------------|----------------|---------------|
| İlgisizim | 6 | 110.333 | 27.645 |
| Kısmen İlgiliyim | 49 | 119.816 | 14.081 |
| İlgiliyim | 135 | 116.822 | 17.673 |
| Tamamen İlgiliyim | 73 | 121.082 | 18.456 |
| Toplam | 263 | 118.414 | 17.590 |

Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımına yönelik ilgilerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin farklar varyans analizi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik İlgilerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Varyans Analizi

| Varyans | Kareler | Serbestlik | Kareler | F | Önem |
|---------|---------|------------|---------|---|------|
|---------|---------|------------|---------|---|------|

| Analizi | Toplamı | Derecesi | Ortalaması | Değeri | Düzeyi |
|----------------|-----------|----------|------------|--------|----------|
| Gruplar Arası | 1349.905 | 3 | 449.968 | 1.462 | p=0,225 |
| Gruplar İçi | 79719.920 | 259 | 307.799 | | |
| Toplam Kareler | 81069.825 | 262 | | | Anlamsız |

Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımına yönelik ilgilerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasındaki farklılığa yönelik bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, “İlgisizim” seçeneği en az ortalamaya, “Tamamen İlgiliyim” seçeneği en yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik ilgilerine göre 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Yani, teknoloji kullanımına yönelik ilgileri, öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarını etkileyen bir faktör değildir.

5) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimde Teknoloji Kullanılan Derslere Karşı İlgilerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Ortalamalarındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimde Teknoloji Kullanılan Derslere Karşı İlgilerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Öğretimde Teknoloji Kullanılan Derse İlgisi | N | \bar{X} | SK |
|---|------------|----------------|---------------|
| İlgisizim | 6 | 96.333 | 38.975 |
| Kısmen İlgiliyim | 61 | 111.868 | 15.046 |
| İlgiliyim | 131 | 121.427 | 16.047 |
| Tamamen İlgiliyim | 65 | 120.523 | 17.409 |
| Toplam | 263 | 118.414 | 17.590 |

Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanılan derslere karşı ilgilerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin farklar varyans analizi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimde Teknoloji Kullanılan Derslere Karşı İlgilerine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Varyans Analizi

| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|----------------|
| Gruplar Arası | 7017.264 | 3 | 23339.088 | 8.181 | p=0.000 |
| Gruplar İçi | 74052.561 | 259 | 285.917 | | |
| Toplam Kareler | 81069.825 | 262 | | | Anlamlı |

Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin, öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgilerine göre sınıf öğretmeni adaylarının

görüşleri arasındaki farklılığa yönelik bulgulara yukarıdaki tabloda yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarıyla ilgili görüşlerinin kareler ortalamalarına bakıldığında farklılığın çok büyük olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgilerine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ilgisizim ve kısmen ilgilim şeklinde görüş belirten öğretmen adayları arasında ilgilim ve tamamen ilgilim şeklinde görüş belirtenler lehine bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi duyan öğretmen adayları ile ilgisiz olan öğretmen adaylarının birbirinden ayrıştıklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi düzeylerinin artması onların öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersine olan bakışlarını olumlu etkilemektedir diye yorumlanabilir.

6) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Bilgisine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Ortalamalarındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 8: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Bilgisine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Bilgisayar Kullanım Bilgisi | N | \bar{X} | SK |
|-----------------------------|------------|----------------|---------------|
| Bilmiyorum | 3 | 104.333 | 9.073 |
| Kısmen Biliyorum | 53 | 116.377 | 14.646 |
| Biliyorum | 165 | 118.400 | 17.062 |
| Çok İyi Biliyorum | 42 | 122.047 | 22.435 |
| Toplam | 263 | 118.414 | 17.590 |

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanım bilgisine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin farklar varyans analizi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Bilgisine Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Varyans Analizi

| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|-------------|
| Gruplar Arası | 1369.201 | 3 | 456.400 | 1.483 | p=0.220 |
| Gruplar İçi | 79700.624 | 259 | 307.724 | | |
| Toplam Kareler | 81069.825 | 262 | | | |

Tablo 9'da, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanım bilgisine göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasındaki farklılığa yönelik

bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım bilgisi ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım bilgisi açısından öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasında fark olmadığını göstermektedir.

7) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Liseye Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Ortalamalarındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 10: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Liseye Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Mezun Olunan Lise | N | \bar{X} | SK |
|-------------------|------------|----------------|---------------|
| Genel | 153 | 117.516 | 16.199 |
| Anadolu | 46 | 118.043 | 20.975 |
| Öğretmen | 14 | 124.785 | 20.046 |
| Diğer | 50 | 119.720 | 17.714 |
| Toplam | 263 | 118.414 | 17.590 |

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları liseye göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarına ilişkin farklar varyans analizi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Liseye Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Varyans Analizi

| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|-----------------|
| Gruplar Arası | 783.266 | 3 | 261.089 | 0.842 | p=0.472 |
| Gruplar İçi | 80286.559 | 259 | 309.987 | | |
| Toplam Kareler | 81069.825 | 262 | | | Anlamsız |

Tablo 11’de, sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları liseye göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasındaki farklılığa yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının mezun oldukları lise açısından öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları arasında fark olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle mezun olunan lise, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarında farklılaştırıcı bir değişken olmadığı söylenebilir.

SONUÇLAR

Bu araştırmayla, sınıf öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuçta;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları ile sınıf düzeylerine arasında istatistiksel olarak 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ikinci sınıflarınkine göre yüksek olması, üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarını daha yüksek oranda gerçekleştirebildikleri yönünde değerlendirilebilir.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımları ile öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi arasında istatistiksel olarak 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre, ilgisizim ve kısmen ilgiliyim şeklinde görüş belirten öğretmen adayları arasında ilgiliyim ve tamamen ilgiliyim şeklinde görüş belirtenler lehine bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin kazanımlarıyla ilgili görüşleri ile cinsiyet, öğretim şekli, teknoloji kullanımına yönelik ilgi, bilgisayar kullanım bilgisi ve mezun olunan lise arasında istatistiksel olarak 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ÖNERİLER

1. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi arasında istatistiksel olarak ilgiliyim ve tamamen ilgiliyim şeklinde görüş belirtenler lehine bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğretimde teknoloji kullanmanın öğrencinin daha çok ilgisini çektiğini ve buna bağlı olarak daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya göre, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının somut işlemler döneminde olan öğrencilere daha etkin öğrenmeler sunmaları, öğretimde kullanacakları teknolojilerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinin fakültelerde daha etkin bir şekilde verilmesi ve ilköğretim okullarında uygulanan programdaki dersleri destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

2. Ekonomik yetersizlikler ve fiziki imkânsızlıklar vb. nedenler öğretimde materyallerin kullanılmayışının nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinde alternatif materyal geliştirme/tasarımı becerisi kazandırılmasına gereken önem verilmelidir.

3. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersinde iyi bir materyalde bulunması gereken özellikler (Örneğin; ekonomiklik-tekrar tekrar kullanılabilme vb.) konusunda öğretmen adayları iyi bilgilendirilmelidir. Bu ders kapsamında yapılan materyallerin dönem sonunda sergilenmesi kaygısı iyi bir materyalde bulunması gereken özelliklerin önüne geçmemelidir.

4. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri materyaller her yıl ihtiyacı olan okullara dağıtılarak okulların materyal ihtiyacının giderilmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca materyal verilen okullarda görev yapan öğretmenlerden, geliştirilen materyallerin değerlendirmesi yapılarak geri bildirim alınabilir. Bu geri bildirimlere dayanarak öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı dersini veren öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarının geliştirdikleri materyallere ilişkin yapacakları yönlendirmelerle daha sonra geliştirilecek materyallerinin uygulamaya daha yakın olmasına katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Alkan, C. (1998). **Eğitim Teknolojisi (6. Baskı)**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1998). **Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama ve Uygulama (10. Baskı)**. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Demirel Ö., Seferoğlu S. S. ve Yağcı E. (2005). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (5. Baskı)**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. ve Türel, Y. (2005). “Öğretim Teknolojisinin Felsefi Temelleri” **Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 14. Sempozyumu**, s.: 953-957, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2. Cilt.
- Halis, İ. (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Konya: Mikro Yayınları.
- İşman, A. (2005). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (1. Baskı)**. Ankara: Sempati, Pegem A Yayıncılık.
- Kale, M. (2006). “İlköğretim Bölümü Öğretim Elemanlarının, Öğretim Teknoloji ve Materyallerini Kullanma Becerilerinin, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” **Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, s.: 351-366, Ankara: Kök Yayıncılık, 2. Cilt.
- Koşar, E. ve Çiğdem, H. (2003). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (2. Baskı)**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1995). **Öğretim İlke ve Yöntemleri (6 Baskı)**. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Materyaller”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 11, s.: 141-154.
- Öztürk, C. ve Oltuoğlu, R. (2003). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller (2. Baskı)**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2007). “Öğretimde Yararlanılan Araç-Gereçlerin Sınıflandırılması”, (Editör: Mustafa SARITAŞ), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (1. Baskı)**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, (Yanpar) T. ve Yıldırım, S. (T.Y). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüy, M. A. (2003). “Eğitim Teknolojisinin Eğitim Süreçlerindeki Yeri”, **Çağdaş Eğitim**, 296, s.: 41-46.



- Varank, İ. ve Ergün, S. S. (2005). “Eğitim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Bu Yeterlilikle Sahip Olma Derecelerinin İncelenmesi İçin Bir Araştırma Önerisi” **Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 14. Sempozyumu** s.:838-840, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1. Cilt.
- Yalın, H. İ. (2004). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (13. Baskı)**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaşar, O. (2004). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı ile Coğrafya Konularının Eğitim ve Öğretimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 163, s.: 104-120.



Sequential Teaching Methods In Biology And Their Effects In Academic

Achievement

Esra Özay

Atatürk University

esraozay@hotmail.com

İjlal Ocak

Afyon Kocatepe University

iocak@aku.edu.tr

Gürbüz Ocak

Afyon Kocatepe University

gocak@aku.edu.tr

Abstract

The purpose of this paper was to determine the effects of usage of sequential teaching method on the academic achievement and retention level of students. Three student groups, each of which included 20 biology students in Ataturk University-Erzurum, were offered a topic on general characteristics of enzymes with different sequences of 3 teaching methods. The teaching methods were Laboratory method (student experiment), slide demonstration and lecture method. The first group started to course with experiments in the laboratory, then the relevant theory of enzyme was given lecture method, and then the slides was shown (Group I). The sequence of these three teaching methods used in the first group was changed in both second and third group as follow: The lecture methods, slide show and experiment in Group II, and slide show, experiment and lecture method in Group III, respectively. Lab method used in the study was focused on the topic of enzymic activity. a student experiment was designed for this reason, and including to examine its catalytic features, effective factors, and relation between substrate and enzymes. This experiment was carried out by students. Slide demonstration method included slides about enzyme structure and function. The slides were shown by teachers. Lecture method was performed by teachers as usual. Effectiveness of different sequential teaching methods was measured quantitatively by an achievement test. Achievement test contained 25 questions, testing the knowledge of facts as well as the ability to transfer the knowledge and problem solving ability. This test was used as pre-test before methods' application, post-test after the methods' application and retention test after 40 days from methods' applied. Tests' results were evaluated by using one way ANOVA test. According to tests' results, academic achievements of student in Group I and Group III were higher than academic achievements of student in Group II. Student's retention (remembrance) level in Group I was higher than that of Group II and Group III.

Key words: Slide demonstration, laboratory, lecture method, teaching methods, sequential teaching methods.

Biyolojide Sıralı Öğretim Metodları Ve Akademik Başarı Üzerine Etkisi

Özet

Bu çalışmanın amacı biyoloji öğretim metotlarının kullanım sırasının öğrencilerin akademik başarısında ve hatırlama seviyelerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla birinci sınıf Atatürk üniversitesi biyoloji öğrencilerinden 20 kişi içeren 3 grup üzerinde 3 öğretme metodunun kullanım sırası değiştirilerek enzim konusunun genel karakteristiği anlatılmıştır. Öğretim metotları laboratuvar uygulaması, gösteri (slayt, demonstrasyon) ve düz anlatımdır. Birinci grup derse laboratuvar da deney ile başladı, sonra enzim konusu ile

ilgili teorik bilgi düz anlatım ile verildi ve sonra slayt gösterildi (Grup I). Birinci grupta kullanılan bu üç öğretim metodunun sırası ikinci grupta değiştirildi. İkinci grupta ders düz anlatım ile başlatıldı, sonra slayt gösterisi kullanıldı ve en son öğrenciler tarafından deney yapıldı (Grup II). Üçüncü grupta yine bu üç öğretim metodunun sırası değiştirildi ve ders slayt gösterisi ile başlatıldı, sonra deney yapıldı ve en son düz anlatım yapıldı (Grup III). Laboratuvar uygulaması, enzimlerin katalitik özellikleri, çalışmalarına etki eden faktörleri ve enzim-substrat ilişkisini kapsayan, katalaz enzimi ile yapılan bir öğrenci deneyidir. Bu deney öğrenciler tarafından yürütüldü. Gösteri ise enzimin yapısını ve fonksiyonlarını gösteren slaytlar şeklindedir. Bu slaytlar öğretmen tarafından sınıfa gösterildi. Düz anlatım ise öğretmen tarafından bir konferans niteliğinde sunulur. Değişik sıralı metodların etkisi bir başarı testi ile nicel olarak ölçüldü. Başarı testi, 25 maddelik olup bilgi yanında, bilginin transferi ve problem çözüme yeteneğini ölçmektedir. Bu test örneklem gruplarına konu sunulmadan önce ön test, konu sunulduktan sonra son test ve son testten 40 gün sonra kalıcılık (hatırlama) testi olarak üç kere uygulanmıştır. Sonuçlar tek yönlü varyans analizi testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre, Grup I ve Grup III 'ün akademik başarıları Grup II' nin akademik başarısından daha yüksektir. Grup I' deki öğrencilerin kalıcılık düzeyleri ise Grup II ve Grup III' deki öğrencilerin kalıcılık düzeylerinden yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Slayt gösterimi, laboratuvar, düz anlatım, öğretim metotları, sıralı öğretim metotları

Introduction

Biology teaching must reflect the exciting nature of the subject and its surroundings. Student work in biology lessons should be practical and visual in nature wherever possible (YOK, 1996). In actual fact, teachers often use only lecture method (without visual aids or demonstrations) in biology lesson in general. There has been a number of researches on the effectiveness of different teaching methods in biology lessons (Galton and Eggleston 1979; Holstein and Lunetta 1982; Johnson 1991; Odubunmi and Balogun, 1991; Killermann, 1998), and especially methods of laboratory and slide demonstration are considered to be very effective in biology teaching. But, these methods must be used in an appropriate sequence. The Methods used in this study will be explained briefly.

Lecture method

The traditional didactic lecture method as “an oral presentation given to a class by the teacher” (p. 31), while Ericson (1960) stated that the lecture or didactic is the method of teaching outside of manipulative work. Teachers are comfortable with the traditional method because they remain in control of content and time (Havice, 1999).

Evidences from a number of disciplines suggest that oral presentation to a large group of passive students contributes very little to real learning. In physics, standard oral-lecture does not help most students develop conceptual understanding of fundamental processes in electricity and in mechanics. Similarly, student grades in a large general chemistry oral-lecture course do not correlate with the lecturing skills and experience of the instructor. Despite the limitations of traditional oral-lectures, introductory courses in biology are forced to offer high-enrolment introductory science courses. Many professors who teach these courses feel that lecturing is their only option, and can only dream of what they could accomplish in smaller classes (Committee on Undergraduate Science Education, 1997). However, there is a small but growing group of science faculty members who have developed ways to engage students in the process of thinking, questioning, and problem solving despite the large class size (Committee on Undergraduate Science Education, 1997).

Slide demonstrations

A slide demonstration is an act that a teacher shows and explains something to a class by a prepared ppt teaching tool in Microsoft office software or classically via overhead. This can be used as any educational materials.

Carefully material-selected slide demonstrations are one of the ways of helping students overcome misconceptions, and there are a variety of resources available (Katz, 1991). Slide demonstrations can be very effective for illustrating concepts in the class, but can result in passive learning without careful attention to engaging students. They can provoke students to think by themselves and are especially helpful if the slide demonstration has a surprise, challenges an assumption, or illustrates an otherwise abstract concept or mechanism. Slide demonstrations that use everyday objects are especially effective and require little preparation on the part of faculty. Students' interest is peaked if they are asked to make predictions and vote on the most probable outcome. There are numerous resources available to help faculty design and conduct slide demonstrations (Committee on Undergraduate Science Education, 1997).

Laboratory method (student experiment)

Laboratory work is the hallmark of education in science and technology based fields. Student laboratories are a costly resource yet their educational potential is often not fully realized in practice. It is timely that their design and delivery and the forms of student assessment used be examined critically for their contribution to high quality learning (Winter et al., 2001).

The first area of study is the effectiveness of laboratory activities for promoting learning. Practical work is a central theme of lessons in the natural sciences (Galton and Eggleston, 1979; Holstein and Lunetta, 1982).

Laboratory work is seen as an integral part of most science courses and offers students a learning environment that differs in many ways from the "traditional" classroom setting (Fisher et al., 1998).

It is important to consider whether learning is more effective if the students do the student experiments themselves or they watch the teacher demonstrating the student experiments. Furthermore, are either of these approaches more effective than the teacher simply describing the student experiments to the students and telling them the results? (Killermann, 1998).

It is hard to imagine learning about science, without doing laboratory or fieldwork. Student experimentation underlies all scientific knowledge and understanding. They provide students with opportunities to think about, discuss, and solve real problems. Developing and /carrying out/conducting/ an effective laboratory require as much skill, creativity, and hard work as proposing and executing a first-rate research project (<http://www.queensu.ca/ctl/goodpractice/lab/strategies.html>). No science can be properly taught without student experiments. The student experiment should be the central part of science teaching. It serves many purposes. Student experiments are performed to find relations among concepts or to verify hypothesis.

As in other lessons, in science lessons the effectiveness is related to the use of teaching methods. Some methods may use together for offering a topic. But, which method must take precedence to increase student academic achievement and retention (remembrance) level?

The aim of this study was to determine the effects of the usage sequential lecture method such as didactic lecture, slide demonstration and laboratory student experiment on the academic achievement and retention (remembrance) level in teaching of enzymes.

Academic achievement: Achievement meant that students have possessed immediately after finishing the lesson.

Retention (remembrance) level: Achievement meant that students' retain (remembrance) which is determined 40 days after finishing the lesson.

Research problem

How does the usage of sequence of teaching methods in science education effect the academic achievement and retention (remembrance)?

Sub problems of research

1. Are there any differences in academic achievement among the groups examined? (Group I-Group II, Group I-Group III, Group II-Group III).

2. Are there any differences in retention (remembrance) levels among the groups examined? (Group I-Group II, Group I-Group III, Group II-Group III).

Methodology

Sample

This study was designed as experimental and carried out with three student groups, each of which included 20 biology students in first year of Education Faculty, Ataturk University-TR.

Data Gathering Tools

The work was attempted to establish empirically whether the usage of sequential teaching methods was important for academic achievement and retention. The efficiency was determined quantitatively by a written test. This test contained 25 questions (added in Appendix) were selected from University entrance exams by the authors. This test was used as pre-, and post-test before and after methods' applications, and then retention test after 40 days from completing the study.

Procedure and Data Analysis

At first, a pre-test is administered to three groups that each one had 20 students. According to pre-test's results, differences among groups were analyzed statistically by using *one way ANOVA* test (Table I), and there was no significant difference ($P>0.05$) among them.

Table I. *one way -ANOVA test results of pre-test of groups*

| Groups | N | Mean | S.D | f | Sigma |
|-----------|--------|-------|-------------|---|-------|
| | | | | | |
| Group I | 20 | 14.25 | 1.51 | | |
| Group II | 20 | 13.85 | 1.59 | | |
| Group III | 20 | 14.25 | 1.20 | | |
| | Sum of | df | Mean square | | |

| | | | | | |
|----------------|---------|----|------|------|------|
| | squares | | | 1.93 | 0.15 |
| Between Groups | 8.13 | 2 | 4.06 | | |
| Within Groups | 120.05 | 57 | 2.10 | | |
| Total | 128.18 | 59 | | | |

Then, the general concepts and main knowledge of enzymes were taught using three methods in different sequences. The first group started with experiments in the laboratory, then the relevant theory of enzyme was given lecture method, and then the slides were shown by teacher. The sequence of these three teaching methods used in the first group was changed in the second group. In the second group, lesson was started with lecture methods, then used slide show and the latest experiment was done. The sequence of these teaching methods was also changed and the use of the slide show was initiated, then the experiment was done and the latest lecture method was used in third group.

The sequences of teaching methods for the three groups were as follows:

Group I: Student experiment – lecture method – slide demonstration.

Group II: Lecture method – slide demonstration – student experiment.

Group III: Slide demonstration – student experiment – lecture method.

The student experiment’s aim was to provide a simple experiment to the students that enzymes’ activity can be easily managed in class. In this experiment, students obtained hydrogen peroxide easily from green leave and a piece of liver. One gram each of freshly ground liver, crushed liver and cooked liver were separately placed in three test tubes with hydrogen peroxide (H₂O₂) solution. It was then tested whether a gas evolved in the tubes. Identifying the gas is oxygen.

In lecture method, a lecture presented orally on the general knowledge of enzyme without using any kind of media.

In slide demonstration, lecture was performed by showing slides that was containing the explanation of characteristics, structure and study principles of enzymes. Each teaching approach lasted in two hours.

Then, the same measure tool (pre-test) was applied to each group as post-test. Forty days after the lesson, it was repeated to each group as retention test. “Delayed retention tests” are research instruments which are administered two or more weeks after instruction and initial testing to measure retained knowledge (Haynie, 1997). Pupils never were aware of any further testing and these tests were not used for grading purpose to avoid the influence of extrinsic variables. Results were evaluated by using *one way ANOVA* test.

Results

Table II. Comparisons among groups in point of post test.

| Groups | N | Mean | S.D | f | sigma | Tukey HSD |
|----------|----|-------|------|------|-------|-----------|
| Group I | 20 | 21.70 | 1.89 | 6.18 | | |
| Group II | 20 | 19.70 | 1.80 | | | |

| | | | | | | |
|----------------|----------------|-------|-------------|--|------|----------------|
| Group III | 20 | 21.20 | 1.90 | | .004 | I-II III-II |
| | Sum of squares | df | Mean square | | | |
| Between Groups | 43.33 | 2 | 21.66 | | | |
| Within Groups | 199.60 | 57 | 3.50 | | | |
| Total | 242.93 | 59 | | | | |

In Table II, according to *one-way ANOVA* test results, difference between Group I and Group II was statistically significant ($P < 0.05$). This result suggested that, students' academic achievement level in Group I was higher than Group II students. This *one-way ANOVA* test results established that the difference among the groups' average was significant ($P < 0.05$). This meant that, students' academic achievement level in Group III was higher than that of Group II.

Table III. Comparisons among groups in point of view retention (remembrance) level

| Groups | N | Mean | S.D | f | Sigma | Tukey HSD |
|----------------|----------------|-------|-------------|------|-------|-----------|
| Group I | 20 | 20.95 | 1.98 | 4.15 | .021 | I-II |
| Group II | 20 | 19.35 | 1.66 | | | |
| Group III | 20 | 20.55 | 1.82 | | | |
| | Sum of squares | df | Mean square | | | |
| Between Groups | 27.73 | 2 | 13.86 | | | |
| Within Groups | 190.45 | 57 | 3.34 | | | |
| Total | 218.18 | 59 | | | | |

As seen in Table III, the difference between Group I and Group II was significant ($P < 0.05$). It meant that students' retention (remembrance) level in Group I was higher than Group II.

Discussion and Conclusion

The results of this study showed that academic achievement in lessons began with experiment or slide demonstration was higher than lesson beginning with lecture method. In science teaching, using laboratory student experiment or slide demonstration at the beginning of the lesson attracts attention and motivation of students. But, using oral-only lecture bores students and loses their attention to it. (https://www.asrt.org/Media/Pdf/ForEducators/4_Instructional_Techniques/4.2Lecture.pdf). A visual material supplies comprehension that words cannot express alone and make students remember the contents of learning easily (Odubunmi and Balogun 1991; Gentry, 1994). A



laboratory setting is a more conducive learning environment than lecture halls (especially for large classes) as it provides students with real life situations and a chance to exercise their problem-solving skills. At the same time, students have more time and opportunities for hands-on experience, active thinking and knowledge reflection. In addition, a teamwork environment encourages students to practice their interpersonal skills as well as to nurture team spirit and leadership. Finally, oral presentations provide an opportunity for students to sharpen their mental response and presentation skills (<http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/mar2005/faculty.htm>).

According to this study's results, retention (remembrance) level in lesson beginning with experiment and slide demonstration was higher than that of beginning with lecture. Because, people remembrance 10% of what they read, 20% of what they heard, 30% of what they saw and 90% of what they had a hands-on experience. Laboratory work is a hands-on experience (Beydoğan, 2001).

This study has also showed that student comprehension can be enhanced with lesson started with experiment, because these activities increase students' interest in the topics.

It is hoped that this study would be a beginning on different sequential teaching methods in biology in Turkey. Furthermore, the results of the present study could be adapted to any other teaching cases.

References

- Beydoğan, H. Ö. (2001). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Eser Ofset, Erzurum.
- Committee on Undergraduate Science Education (1997). Science Teaching Reconsidered: A Handbook. National Academy Press, Washington. (This report is available on-line at <http://www.nap.edu/readingroom/books>).
- Fisher D., Harrison A., Henderson D. and Hofstein A. (1998). Laboratory Learning environments and Practical Tasks in Senior Secondary Science Classes. Research in Science Education, 28(3), 353-363.
- Galton, M. and Eggleston, J. (1979). Some characteristics of effective science teaching. European Journal of Science Education 1: 75-86.
- Gentry, C. G. (1994). Introduction to Instructional Development: Process and Techniques. Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.
- Havice, W. (1999). College Students' Attitudes Toward Oral Lectures and Integrated Media Presentations. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Winter-Spring-1999/PDF/havice.pdf>.
- Haynie, W.J. (1997). Effects of Anticipation of Tests on Delayed Retention Learning. Journal of Technology Education. Vol. 9 No. 1, 20-30.
- Holstein, A. and Lunetta, V. M. (1982). The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research. Review of Educational Research 52: 201-217. <http://www.queensu.ca/ctl/goodpractice/lab/strategies.html>. (access:22.04.2007)
- https://www.asrt.org/Media/Pdf/ForEducators/4_InstructionalTechniques/4.2Lecture.pdf. (access:22.04.2007).
- <http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/mar2005/faculty.htm> (access:22.04.2007)
- Johnson, H. (1991). The relative effectiveness and efficiency of hands-on, slide demonstration and videotape laboratories for non-science major students. 111 p. Master's thesis, Washington State University.



- Katz, D. A. (1991). Science slide demonstrations, student experiments, and resources: a reference list for elementary through college teachers emphasizing chemistry with some physics and life science. *Journal of Chemical Education*. 68(3): 235-244.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*. 33(1): 4-9.
- Odubunmi, O and Balogun, T. A. (1991). The effect of laboratory and oral-only lecture teaching methods on cognitive achievement in integrated science. *Journal of Research in Science Teaching* 28(3): 213-234.
- Winter D., Lemons P., Bookman J. and Hoose W. (2001). Novice Instructors and Student-Centered Instruction: Identifying and Addressing Obstacles to Learning in the College Science Laboratory. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*. 2(1).14-42.
- YOK/World Bank (1996). National Education Development Project. *Pre-service Teacher Education*, Ankara, Turkey.

Appendix

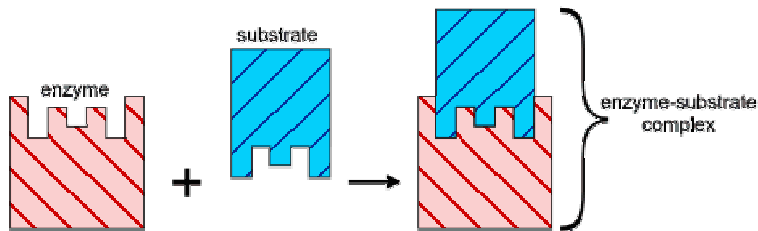
Questions

- Which of the following is *not* a feature of enzyme?
 - [Enzymes lower the activation energy for chemical reactions.](#)
 - [Energy that must be added to get a reaction started, which is recovered as the reaction proceeds](#)
 - Enzyme does not form chemical bonds with the substrate, it changed
 - The activity of enzymes is strongly affected by changes in pH
 - The activity of enzymes is strongly affected by changes in temperature
- Enzymes:
 - [are composed primarily of polypeptides, which are polymers of amino acids.](#)
 - [can bind prosthetic groups such as metal ions that participate in enzyme reactions.](#)
 - [have defined structures.](#)
 - lower the activation energy for chemical reactions
 - [all statements are true.](#)
- Which of the following is molecule of hydrolysis of all enzymes?
 - glucose
 - glycerin
 - nucleotide
 - amino acid
 - fatty acid
- I The enzyme molecules become [denatured](#) at high temperatures
II Enzymes consist of a protein and a non-protein
III They are taken with foods
IV They can be used repeatedly
Which of the above are true for enzymes?
 - II and III
 - III and IV
 - I, II and III
 - I, II and IV
 - I, III and IV
- Which of the following are not true for enzymes?
 - The activity of enzymes is strongly affected by changes in pH
 - A enzyme can be work various co enzymes
 - Enzymes can be used ATP for enzyme-catalyzed reaction
 - [Bind their substrates at active sites.](#)
 - The enzyme structure begins to (denature) at high temperature.

6 Which of the following can explanation that enzymes are specific for one particular reaction?

- A) Enzyme remains unchanged
- B) The enzyme does not form a chemical bond with the substrate
- C) Lowering the activation energy of the reaction
- D) Lock and key relation with substrate This specificity is due to the shapes of the enzyme molecules.
- E) They can be used repeatedly

7.



Which of the following explains above figure?

- A) Enzymes are specific for one particular substrate
- B) Enzymes are affected by changes in temperature
- C) Enzymes require the presence of an additional, non-protein, cofactor.
- D) Substrate concentration is effect the rate of reaction.
- C) There is a certain temperature at which an enzyme's catalytic activity is at its greatest

8. I substrate name
II reaction name
III kind of reaction

Which of the above are used for to give a name to enzymes?

- A) only I
- B) only II
- C) I, II, III
- D) I and II
- E) II and III

9. I water
II substrate surface
III ATP
IV temperature

Although the concentrations of enzyme and substrate are sufficient in an enzyme-catalyzed reaction, which of the above's insufficient can be effective on the rate of reaction.

- A) only I
- B) only II
- C) I and IV
- D) I, II and IV
- E) I, II, III and IV

10. Obtain three test tubes and fill 5 ml of hydrogen peroxide to each tube. Crush one of the pieces of liver with a mortar and pestle and add it to one of the test tubes and add the pieces of frozen liver to a second tube. Add natural pieces of liver to the third tube. It may be helpful to use a small spatula when transferring the liver to the tube. How do you put in order the tubes according to rate of reaction?

- A) I, II, III
- B) II, I, III
- C) II, III, I
- D) III, I, II
- E) III, II, I

11. Enzymes have:

I apo-enzyme, II coenzyme and III cofactors

Which of the above is inorganic?

- A) only I
- B) only II
- C) only III
- D) I and II
- E) II and III

12 $A + B \xrightarrow{e} C$

Which of the following is required for above reaction?

- A) water
- B) coenzyme
- C) cofactor



D) high temperature

E) ATP

13. Which of the following is present at enzyme structure?

A) amino acids B) glucose C) nucleic acid D) nucleotide E) fatty acid

14 Many enzymes require the presence of an additional cofactor or coenzyme . Coenzymes may be covalently bound to the apo-enzyme part .

Which of the cofactor , coenzymes and apo-enzyme is always protein?

A) only I B) only II C) only III

D) I and II E) II and III

15 I each enzyme works within quite a small pH range

II Enzymes have active site

III Enzymes required usually vitamins or made from vitamins

IV Enzymes contains prosthetic groups such as metal ions.

Which of the above are always true?

A) only I B) only II C) I and II

D) II and III E) II, III IV

16. Which of the following is true about enzyme catalyzed reactions?

activation energy rate of reaction

A) increase decrease

B) increase increase

C) decrease decrease

D) stable increase

E) decrease increase

17. Which of the followings denatures the enzymes by increasing?

I temperature

II pH

III enzyme concentration

IV substrate concentration

A) I and II B) I and III C) III and IV

D) I, II and III E) II, III and IV

18. Obtain a test tube and put a amount starch and than add enzymes for hydrolysis reaction. Observations on the reaction Which of the following are excepted?

I starch concentration

II enzyme concentration

III glucose concentration

A) only I B) only II C) I and II

D) I and III E) II and III

19. Activation energy is,

A) energy that must be added to get a reaction started, which is recovered as the reaction proceeds

B) difference in energy between reactants and products

C) energy that is lost as heat

D) free energy

E) equal to the entropy times the absolute temperature

20 Which of the following is true why the activity of enzymes is strongly affected by changes in pH and temperature?

A) Most are proteins.

B) Enzymes are catalysts

C) Enzymes are contains cofactor

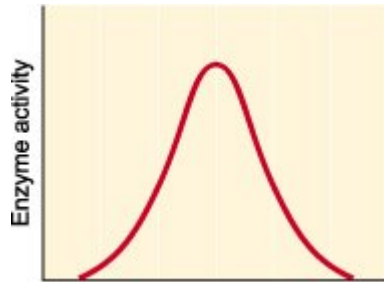
D) Enzymes are catalysts

E) Enzyme molecules are sensitive to inhibitors

21. To overcome an energy barrier between reactants and products, energy must be provided to get the reaction started. This energy, which is recovered as the reaction proceeds, is called:

- A) [activation energy](#)
- B) [initiation energy](#)
- C) [reaction energy](#)
- D) [kinetic energy](#)
- E) [potential energy](#)

22.



The diagram shows a typical relationship between enzyme activity and:

- A) pH
- B) enzyme concentration
- C) substrate concentration
- D) temperature
- E) [activation energy](#)

23.



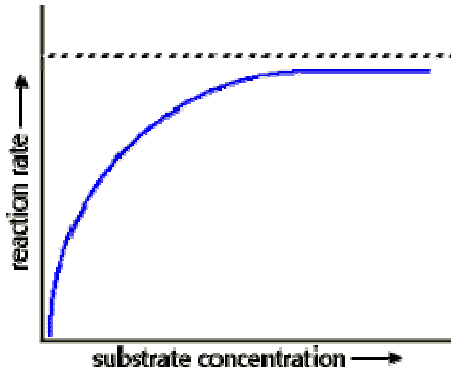
The diagram shows a typical relationship between enzyme activity and:

- A) enzyme concentration
- B) substrate concentration
- C) temperature
- D) pH
- E) inhibitors

24. Which of the following statements about reaction rate is NOT true?

- A) [Reaction rate is the speed at which the reaction proceeds toward equilibrium.](#)
- B) [Reaction rate is governed by the energy barrier between reactions and products.](#)
- C) [Enzymes can accelerate the rate of a reaction.](#)
- D) [Reaction rates are not sensitive to temperature.](#)
- E) [None of these.](#)

25.



In the graph reaction rate vs substrate concentration, the reason that the curve reaches a plateau, and does not increase any further at high substrate concentration is that:

- A) [the active site is saturated with substrate](#)
- B) [there is a competitive inhibitor present](#)
- C) [there is a non-competitive inhibitor present](#)
- D) [the allosteric enzyme is locked in an inactive conformation](#)
- E) [all substrate has been converted to product](#)

Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Kendilerini Geliştirme İsteklerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği)

Mehmet ERTÜRK¹

Özet

Çalışmanın amacı Sınıf Öğretmenlerinin kendilerini geliştirme isteklerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Sınıf Öğretmenlerinin mesleki gelişim istekleri cinsiyet ve kıdem farkları göz önünde bulundurularak öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Afyonkarahisar İl merkezinden ve merkeze bağlı beldelerden rastgele seçilen 94 sınıf öğretmenine ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan rastgele seçilen 34 son sınıf öğrencisine uygulanan ölçek sonuçları yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara uygulanan t testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri cinsiyetleri açısından öğretmen görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgulara uygulanan anova testi sonuçlarına göre ise; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri kıdemleri açısından öğretmen görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı ölçek Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine de uygulanmış ve öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplarla karşılaştırılmıştır. Bulgulara uygulanan t testi sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirme istekleri öğretmen ve öğretmen adayı arasındaki değerlendirmede .05 düzeyinde öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Sınıf Öğretmeni, Gelişim İsteği

Evaluation of Primary School Teacher Self Improvement For Teachers Opinion

Abstract

This study aims to determine the desire of primary school teachers' self improvement. In this study, desire of primary school teachers' self improvement are commented attention to their gender and priority according to teachers' opinion. 94 primary school working within the borders of Afyonkarahisar and depend of town, and 34 graduate student of Educational Faculty assisted the survey with their views in the process of gathering data.

According to the t-test scores applied to the findings teachers' views regarding the has not significance value of .05 difference when their genders are taken into account. According to anova test scores applied to the findings teachers' views regarding the has significance values of .05 difference when their priority are taken into account. Same measure is performed to 34 4th students of Educational Faculty and compare primary school teachers' view. According to t test scores applied to the findings teachers' view regarding the has significance values of .05 difference. This significance difference in favor of 4th student of Educational Faculty.

¹ Yük. Lis. Öğr.; AKÜ Sos. Bil. Enst. İlköğrt. Sınıf Öğrt. Böl./Afyonkarahisar mhmterturk@gmail.com.tr (Bu çalışma Yüksek Lisans öğrenimi sırasında kalp krizi sonucu hayatını kaybeden öğrencimizin çalışmasıdır. Çalışmanın düzeltmeleri Dr. Gürbüz OCAK tarafından yapılmıştır.)

Key words: Improvement of Profession, Primary School Teacher, Desire of Improvement

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Aktaran: Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 208).

Eğitim sistemlerinin yetiştirmeyi amaçladığı vatandaşlarının eğitimi, önceden belirlenen hedefler ve beklentiler doğrultusunda gerçekleştirilir. Bu eğitim süreci içerisinde toplumun bireylerden beklentileri beklentileri olduğu gibi eğitimi sistemlerinin vazgeçilmez bir unsur olan öğretmenlerden de beklentileri vardır.

Geleceği şekillendirmek üzere yetiştirilen öğretmenlere ‘Öğretmenlik Eğitimi’ sürecinde ve bu eğitim sonrasında, verilenler ve yapılan yatırımlar öğretmene dolayısıyla topluma yansımaktadır. Bu nedenle toplumun, öğretmenlerden haklı olarak bazı beklentileri vardır.

Bu beklentilerin karşılanması öğretmenleri yetiştiren eğitim kurumlarını ve Milli Eğitim Bakanlığını yakından alakadar ettiği gibi öğretmenleri de kendilerinin çabaları açısından ilgilendirmektedir.

Bilgi hiçbir zaman durağan olmamıştır; sürekli eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenmiştir. Yetiştirilecek insan tipinin çağın gerektirdiği bilgilerle donanması her eğitim sisteminin başlıca hedefleri arasında yer almaktadır. Bireyleri yetiştirecek öğretmenler olduğuna göre, öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojiye sahip, değişmeye ayak uydurabilen kişiler olması gerekir (Yılmaz, 2005: 156).

Bilginin sürekli yenilenmesi ve çağın getirdikleri nedeniyle öğretmen kendini yaşadığı çağa, yeni yönelimlere ve teknolojiye uydurmak zorundadır. Bu zorunluluğun nedeni; öğretmenlerin toplumun temeli olan bireyleri geleceğe yön vermeleri için yetiştiriyor olmasıdır.

Dünyadaki gelişimlerden hemen hemen her olgu etkilendiği gibi eğitimde etkilenmektedir. Bu gelişimlerden eğitimin etkilenmemesi mümkün değildir. Bütün bu gelişim ve değişim yaşanan çağı da etkilemektedir. Yaşadığımız bilgi çağının gerektirdiği

insan modelinin yetiştirilmesinde öğretmene büyük görev düşmektedir. Teknolojideki yenilikler yaşam standartlarımızı etkilemektedir ve bu etkileşim sonucunda teknoloji yaşamımızı kolaylaştıran bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğretmen ise bu teknolojiden nasıl yararlanacağımızı ve bu teknolojiyi nasıl kullanacağımızı öğreten bir kılavuzdur. Bu nedenle öğretmen tüm bu bilgileri aktarmak zorundadır.

Çağdaş eğitim sisteminin hedefi, değişime açık, yaratıcı nitelikli, bilgiyi üreten ve kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmanın yolu ise nitelikli öğretmen yetiştirmekten geçer. Nitelikli öğretmen, gelişen bilim ve teknolojiyle doğru orantılı olarak daima kendini yenileyen geliştiren bir kişiliğe sahiptir (Yılmaz, 2005: 156).

İlköğretim birinci kademe ülkemizin eğitim sisteminin temelidir. Bu kademedeki görev yapan Sınıf Öğretmenleri de bu temeli oluşturan bireylerdir, geleceğin mimarlarıdır. Avukat, doktor, akademisyen, tiyatrocu, eczacı vs... ilk eğitimlerini sınıf öğretmenlerinden almaktadır. Mesleklerine yönelik bilgileri ilgili fakülte ve yüksek okullardan alsalar da onları avukat, doktor, akademisyen yapanlar sınıf öğretmenleridir.

Sınıf öğretmenler eğitim sisteminin temeli olan ilköğretim bünyesinde bulunan öğrencilere eğitim verdiğine göre bilim ve teknoloji yaşanan gelişmelerin beraberinde getirdiği eğitim uygulamalarındaki değişikliklere ayak uydurması gerekmektedir.

İlköğretimde verilen temel eğitimin kalitesi okullara; okulların kalitesi de sınıf öğretmenlerine bağlıdır. Bu kalite sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetiştirdiği ve geliştirdiği derece de artacaktır. Eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılması devlet politikaları arasında yer alması nedeniyle öğretmenler bu amaca katkıda bulunmuş olacaklardır. Bu durum öğretmenin rolünün yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Öğretmenin rolündeki değişme zorunluluğu ilk önce öğrencisinin, onun yegâne bilgi kaynağı olmadığına farkına varmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğretmen farklı kaynakları kullanarak sürekli kendini geliştirmek durumundadır (Uçar, R. & İpek, C. 2006: 35).

Öğretmen, rolündeki yeni yapılanmanın gereklilikleri olarak öğretmen kendini bireysel ve mesleki yönden geliştirmek zorundadır. Bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin mesleki gelişmelerini gerçekleştirebilmeleri ve sürdürebilmeleri için zengin bir öğrenme çevresi oluşturulmalıdır. Bu öğrenme çevresini Milli Eğitim Bakanlığı düzenledikleri Hizmet İçi Eğitim kursları ve Eğitimi Geliştirme Projeleri ile oluşturmaktadırlar.

Aynı zamanda öğretmen kendi gelişimi için zengin bilgi ortamını kendi de oluşturmalıdır. Bu ortam içerisinde gelişimi istemeli ve bu istekle çaba içerisine girmelidir. Öğretmen okulda ve okul dışında uygun zamanlar içerisinde oluşturduğu bu ortamlar içerisinde bulunmalı ve bilgiyi aramalıdır.

Okul ortamı, öğretmenler için öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmalıdır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretmenlerin gelişimine de katkıda bulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olduğuna inanmak durumundadır. Öğretim bir ekip işidir, verimlilik ancak ekip çalışması ile sağlanır. Öğretmenin, okul sisteminin bütününe yönelik sorumluluğuna ilişkin böylesi bir bakış açısının, okul ortamında yalnızlaşma ve birbirine yabancılaşma olgusunu engellemesi beklenmektedir (Gürşimşek, I.1998: 27).

Tüm bu durumlar öğretmenden beklenenler ve öğretmenin kendini geliştirmesi açısından önemlidir.

Ülkemizdeki eğitim sistemiyle Batı ülkelerinin eğitim sistemlerini karşılaştırdığımızda aradaki fark çok büyük olmasa da, bizim eğitim sistemimizde göze çarpan bazı aksamalar ve eksiklikler bulunmaktadır. Bu aksamalar ve eksiklikler gerek sistemin uygulanmasında gerekse sistemin parçalarında olsun sistemin hedefi olan nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu sistem problemlerinin çözümlenmesinde sistemin bir parçası olan sınıf öğretmenlerinin de hem hizmet öncesi eğitimi hem de hizmet içi eğitimleri üzerinde ve öğretmenin kendini geliştirmesi üzerinde durulması gereken bir noktadır.

Öğretmenlerin eğitimleri ve gelişimleri üzerinde yapılacak uygulamalarda göz önünde bulundurulması gereken bazı yeterlilikler vardır.

Öğretmen yeterliklerini; öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri oluşturmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili çalışmalar ise devam etmektedir(Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, 2007).

Sınıf Öğretmenliği Alan Yeterlilikleri, Kasım 2006 da yayımlanan Tebliğler dergisinin belirttiğine göre şunlardır;

- I. Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim
- II. İzleme ve Değerlendirme
- III. Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum ile ilişkiler

- IV. Sanat ve Estetik
- V. Dil Becerilerini Geliştirme
- VI. Bilimsel ve Teknolojik Gelişim
- VII. Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme
- VIII. Beden Eğitimi ve Güvenlik

Yukarıdaki Sınıf Öğretmenliği Alan Yeterlilikleri dikkate alındığında öğretmenin gelişimiyle M. E. B.'in yakından alakadar olduğunu görmekle birlikte öğretmenin mesleki gelişiminin bizzat kendisinin içinde olduğunu anlamaktayız. Yani öğretmen belirlenen alan yeterliliklerine sahip olmak istedikçe gelişime de o denli açık olacaktır. Alan yeterliliklerine sahip olmanın yanı sıra kendisine daha ileride bir hedef de çizecektir.

İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin kendilerini geliştirme isteklerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin gelişim isteklerini, öğretmenlerin kendi görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi: “Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin düzeyi nedir?”

Alt Problemler

- I. Öğretmen tutumlarına göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri arasında ‘cinsiyet’ açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- II. Öğretmen tutumlarına göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri arasında ‘kıdem’ açısından anlamlı bir fark var mıdır?”
- III. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri arasında öğretmen ve öğretmen adayları açısından anlamlı bir fark var mıdır?”

Hipotezler

Alternatif hipotezler araştırmada doğrulanmak istenen hipotezlerdir. Bu nedenle araştırmada farklılığın olmadığını öngören sıfır hipotezi yazılmamıştır.

- I. Öğretmen tutumlarına göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri arasında ‘cinsiyet’ açısından anlamlı bir farklılık vardır.

- II. Öğretmen tutumlarına göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri arasında ‘kıdem’ açısından anlamlı bir farklılık vardır.
- III. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri arasında öğretmen ve öğretmen adayları açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Sınırlılık

Çalışmada kullanılan ‘Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirme İstekleri Ölçeği’nin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda uzman kanısı ve 10 kişilik öğretmen grubunun ön uygulamada ölçeği doldururken verdikleri geri bildirimlere göre, yapılan düzeltmeler yeterlidir.

Çalışma, kaynak taraması ve uzman kanısına dayalı olarak geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği’nde ” belirtilen önermelerle sınırlıdır.

Çalışma Afyonkarahisar’da bulunan ilköğretim okullarında görev yapan random olarak seçilen 93 öğretmen ve 34 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının ölçekte bulunan 26 maddeye kendilerini geliştirme isteklerine göre “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde samimi cevaplar verdikleri kabul edilmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçeğe doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma genel tarama ve ilişkisel tarama modeli olarak yapılandırılmıştır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 79).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005: 81).

I. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlere gelişim isteklerine yönelik açık uçlu sorular sormuş ve bu sorular ölçek için değerlendirilerek ilk taslak oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen “ Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeğinin” ilk taslağı oluşturulduktan sonra olası ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında ve hazırlandıktan sonra uzman kanısına ve ilgili kaynaklara başvurulmuştur. Ölçek geliştirildikten sonra öğretmenlerin görüşlerini almak için 10 kişilik bir öğretmen grubuna ön uygulama yapılmıştır. Uzmanların görüşleri ve öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri dönütler (soruların anlaşılıp anlaşılabilmesi, yaptıkları duraklamalar, içerik anlamında verdikleri geri bildirimler) doğrultusunda gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir.

Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği’nde öğretmenlerin gelişim isteklerini ölçmeye yönelik 26 soru bulunmaktadır.

Ölçekteki maddelere uygun olarak seçeneklerde ‘**Kesinlikle Katılıyorum**’, ‘**Katılıyorum**’, ‘**Kararsızım**’, ‘**Katılmıyorum**’ ve ‘**Kesinlikle Katılmıyorum**’ arasında değişen likert tipi bir derecelendirme ve olumlu ölçek maddelerine Kesinlikle Katılıyorum seçeneğinden, Kesinlikle Katılmıyorum seçeneğine doğru 5’den 1’e kadar puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde de bu yöntemin tam tersi uygulanmıştır.

II. Veri Analizi

Ölçek, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ilköğretim okulları ve merkeze bağlı beldelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 93 sınıf öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerdeki verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında ise aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğe verilerin cevapların ortalamasına uygulanan t testi ile de görüşlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi incelenmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiş ve bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Tablo 1. Puan Aralıkları

| Seçenekler | Verilen Puanlar | Puan Aralığı |
|-------------------------|-----------------|--------------|
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1 | 1,00 - 1,79 |
| Katılmıyorum | 2 | 1,80 - 2,59 |
| Kararsızım | 3 | 2,60 - 3,39 |

| | | |
|------------------------|---|-------------|
| Katılıyorum | 4 | 3,40 - 4,19 |
| Kesinlikle Katılıyorum | 5 | 4,20 - 5,00 |

Verilerin değerlendirilmesinde kullanılan; 5’den 1’e kadar olan dereceleme ölçeği, her aralıkta 0,80 puan olacak şekilde, beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları yukarıdaki şekilde belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Ölçme Sonuçları (Görüşlerin frekans ve yüzdelik dağılımları)

| Sorular | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X | Düzye |
|--|---|------|------|------|------|------|-----|------------------------|
| 1- Yeni eğitim, öğretim teknolojilerini uygulamak için kendimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum. | F | 10 | 25 | 3 | 45 | 10 | 3.2 | Kararsızım |
| | % | 10.8 | 26.9 | 3.2 | 48.4 | 10.8 | 1 | |
| 2-Alanımla ilgili gelişmeleri yakından takip ederim | F | 3 | 7 | 5 | 42 | 36 | 4.0 | Katılıyorum |
| | % | 3.2 | 7.5 | 5.4 | 45.2 | 38.7 | 8 | |
| 3. Kendimde mesleki açıdan geliştirmek istediğim bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. | F | 12 | 38 | 18 | 20 | 5 | 2.6 | Kararsızım |
| | % | 12.9 | 40.9 | 19.4 | 21.5 | 5.4 | 5 | |
| 4. Eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamalarını gereksiz buluyorum. | F | 3 | 18 | 12 | 35 | 25 | 3.6 | Katılmıyorum |
| | % | 3.2 | 19.4 | 12.9 | 37.6 | 26.9 | 5 | |
| 5. Ders anlatımlarında teknolojik araçlardan yararlanırım. | F | | 3 | 3 | 49 | 38 | 4.3 | Kesinlikle katılıyorum |
| | % | | 3.2 | 3.2 | 52.7 | 40.9 | 1 | |
| 6. Türkiye’deki eğitim alanındaki problemlerin çözümünün bir parçası olmalıyım. | F | 2 | 4 | 5 | 43 | 39 | 4.2 | Kesinlikle katılıyorum |
| | % | 2.2 | 4.3 | 5.4 | 46.2 | 41.9 | 1 | |

| | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------|
| 7. Alanımla ilgili gelişmeleri aktaran bir dergiyi düzenli olarak takip ederim. | F | 12 | 30 | 6 | 35 | 10 | 3.0 | Kararsızım |
| | % | 12. | 32. | 6.5 | 37. | 10. | 1 | |
| 8. Alanımla ilgili gelişmeleri takip etme ihtiyacı duymuyorum. | F | 2 | 4 | 2 | 43 | 42 | 4.2 | Kesinlikle katılıyorum |
| | % | 2.2 | 4.3 | 2.2 | 46. | 45. | 7 | |
| 9. Öğrencilerimin gelişimi ve kendi gelişimim için sosyal ve kültürel alanda düzenlenmiş eğitim kurslarına katılıyorum. | F | 1 | 10 | 6 | 46 | 30 | 4.0 | Katılıyorum |
| | % | 1.1 | 10. | 6.5 | 49. | 32. | 1 | |
| 10. Eğitim fakültelerindeki uzmanlarla işbirliği yapmaya ihtiyaç duymam. | F | 6 | 8 | 14 | 41 | 24 | 3.7 | Katılmıyorum |
| | % | 6.5 | 8.6 | 15. | 44. | 25. | 4 | |
| 11. Ayda en az üç kitap okurum. | F | 12 | 18 | 10 | 36 | 17 | 3.3 | Kararsızım |
| | % | 12. | 19. | 10. | 38. | 18. | 0 | |
| 12. Mesleğimle ilgili kuruluşlara (Eğitim-sen vb.) üye olmak ve düzenlenen etkinliklere faal olarak katılmak bana mesleki olarak bir şey kazandırmaz. | F | 20 | 16 | 20 | 22 | 15 | 2.9 | Kararsızım |
| | % | 21. | 17. | 21. | 23. | 16. | 5 | |
| 13. Okul programlarının geliştirilmesiyle ilgili görüş ve önerilerde bulunmam gerektiğini düşünüyorum. | F | 3 | 5 | 9 | 42 | 34 | 4.0 | Katılıyorum |
| | % | 3.2 | 5.4 | 9.7 | 45. | 36. | 6 | |
| 14. Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen güncel uygulamaları zaman kaybı olarak görüyorum. | F | 7 | 3 | 14 | 35 | 34 | 3.9 | Katılmıyorum |
| | % | 7.5 | 3.2 | 15. | 37. | 36. | 2 | |
| 15. Lisans eğitimim boyunca kazandığım bilgi ve beceriler bana meslek hayatım boyunca yetecek niteliktedir. | F | 6 | 8 | 12 | 41 | 26 | 3.7 | Katılmıyorum |
| | % | 6.5 | 8.6 | 12. | 44. | 28 | 8 | |
| 16. Öğretim teknolojileri kullanmak mesleki gelişimimi desteklemez. | F | 5 | 3 | 5 | 35 | 45 | 4.2 | Kesinlikle katılmıyorum |
| | % | 5.4 | 3.2 | 5.4 | 37. | 48. | 0 | |
| 17. Mesleğimi daha iyi bir şekilde icra edebilmem için akademik yayınları incelemeliyim. | F | 6 | 7 | 4 | 39 | 37 | 4.0 | Katılıyorum |
| | % | 6.5 | 7.5 | 4.3 | 41. | 39. | 1 | |
| 18. Bulduğum ildeki Eğitim | F | 8 | 12 | 11 | 37 | 25 | 3.6 | Katılmıyorum |

| | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|------|------|-----|------------------------|
| Fakültelerinin düzenlemiş olduğu etkinliklere (Panel, Konferans, Seminer) katılmayı gereksiz buluyorum. | % | 8.6 | 12.9 | 11.8 | 39.8 | 26.9 | 3 | m |
| 19. Eğitim durumları içerisinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı tercih etmem. | F | 2 | 13 | 10 | 45 | 23 | 3.7 | Katılmıyorum |
| | % | 2.2 | 14.0 | 10.8 | 48.4 | 24.7 | | |
| 20. Sınıf öğretmenliği üzerine Lisansüstü Eğitim ve Doktora yapmayı düşünüyorum. | F | 23 | 26 | 18 | 14 | 12 | 2.6 | Kararsızım |
| | % | 24.7 | 28 | 19.4 | 15.1 | 12.9 | | |
| 21. Yabancı dilde yayınlanmış akademik yayınları okuyup anlayabilecek derecede İngilizceye sahip olmasam da mesleki gelişim açısından bir eksiklik hissetmem. | F | 21 | 20 | 8 | 34 | 10 | 2.9 | Kararsızım |
| | % | 22.6 | 21.5 | 8.6 | 36.6 | 10.8 | | |
| 22.Öğretim teknolojilerini kullanarak öğretimi etkili ve kolay kılacak öğretim materyalleri(çalışma yaprakları, slâytlar, videolar vs.) geliştiririm. | F | | 10 | 4 | 47 | 32 | 4.0 | Katılıyorum |
| | % | | 10.8 | 4.3 | 50.5 | 34.4 | | |
| 23.Kendimi hizmet içinde yetiştirmek için deneyimli meslektaşlarımdan yararlanmam gerektiğini düşünüyorum. | F | 2 | 5 | 3 | 42 | 41 | 4.2 | Kesinlikle katılıyorum |
| | % | 2.2 | 5.4 | 3.2 | 45.2 | 44.1 | | |
| 24. Y.Ö.K.-Eğitim Fakülteleri kapsamında yapılan etkinliklere (Program değişikliği, yeniden yapılandırma vs.) katılmak isterim. | F | 11 | 8 | 9 | 41 | 24 | 3.6 | Katılıyorum |
| | % | 11.8 | 8.6 | 9.7 | 44.1 | 25.8 | | |
| 25. Alanımla ilgili yabancı ülkelerdeki gelişmeleri takip etmenin bana katkıda bulunacağına inanmıyorum. | F | 11 | 14 | 11 | 36 | 21 | 3.4 | Katılmıyorum |
| | % | 11.8 | 15.1 | 11.8 | 38.7 | 22.6 | | |
| 26. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Eğitimi Geliştirme projelerinde faal olarak yer almam gerektiğini düşünüyorum. | F | 3 | 15 | 20 | 34 | 21 | 3.5 | Katılıyorum |
| | % | 3.2 | 16.1 | 21.5 | 36.6 | 22.6 | | |

Ölçeğin ilk maddesinde yer alan öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanma yetenekleriyle alakalı soruya verdikleri cevabın ortalaması alındığında 3.21'lik gibi bir puan çıkmaktadır. Bu puanı Tablo 1'e göre yorumladığımızda öğretmenlerin yeni eğitim-öğretim teknolojilerini uygulamakta kendilerini geliştirme konusunda kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır. 2.soruda Sınıf öğretmenlerinin 4.08'lik bir ortalamayla kendi alanlarıyla ilgili

gelişmeleri takip ettikleri, 3.soruda öğretmenlerin 2.65'lik ortalamayla kendilerinde geliştirmek istedikleri mesleki bir eksiklik olup olmaması konusunda kararsız kaldıkları, 4.soruda öğretmenlerin 3.65'lik ortalamayla hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı gereksiz bulmadıkları, 5.soruda öğretmenlerin 4.31'lik bir ortalamayla ders anlatımlarında teknolojik araçlardan yararlandıkları, 6.soruda öğretmenlerin 4.21'lik ortalamayla Türkiye'de yaşanan eğitim problemlerinin bir çözümü olmaları gerektiğini kabul ettikleri, 7.soruda öğretmenlerin 3.01'lik ortalamayla alanlarıyla ilgili gelişmeleri aktaran bir dergiyi düzenli olarak takip etmeleri gerektiği konusunda kararsız kaldıkları, 8.soruda öğretmenlerin 4.27'lik bir ortalamayla alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etme ihtiyacı duydukları, 9.soruda öğretmenlerin 4.01'lik ortalamayla öğrencilerinin ve kendi gelişimleri için sosyal ve kültürel kurslara katılabilecekleri, 10.soruda öğretmenlerin 3.74'lük bir ortalamayla Eğitim Fakültelerindeki uzmanlarla iş birliği yapmaya ihtiyaç duydukları, 11. soruda öğretmenlerin 3.30'luk bir ortalamayla aylık kitap okuma sayılarının 3 ü geçip geçmediği konusunda kararsız kaldıkları, 12.soruda öğretmenlerin 2.95'lik bir ortalamayla Eğitim-sen gibi mesleki kuruluşlara faal olarak katılmanın kendilerine bir faydası olup olamayacağı konusunda kararsız kaldıkları, 13.soruda öğretmenlerin 4.06'lık bir ortalamayla okul programlarının geliştirilmesi için görüş ve önerilerde bulunmaları gerektiği düşüncesini kabul ettikleri, 14. soruda öğretmenlerin 3.92'lik bir ortalamayla Türkiye'deki eğitim alanında uygulanan güncel gelişmeleri bir zaman kaybı olarak görmedikleri, 15.soruda öğretmenlerin 3.78'lik bir ortalamayla Lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin kendilerine yeterli nitelikte olmadığını düşündükleri, 16.soruda öğretmenlerin 4.20'lik bir ortalamayla öğretim teknolojileri kullanmanın kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşündükleri, 17.soruda öğretmenlerin 4.01'lik bir ortalamayla mesleklerini daha iyi bir şekilde icra edebilmeleri için akademik yayınları incelemeleri düşüncesinde oldukları, 18.soruda öğretmenlerin 3.63'lük ortalamayla buldukları ildeki eğitim fakültelerinin düzenlediği etkinliklere(panel, konferans, seminer) katılmayı gerekli buldukları, 19.soruda 3.79'luk ortalamayla eğitim durumları içinde alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullandıkları, 20.soruda öğretmenlerin 2.63'lük ortalamayla Lisansüstü eğitim ve Doktora konusunda kararsızlık yaşadıkları, 21.soruda öğretmenlerin 2.91'lik bir ortalamayla yabancı dilde yayınlanmış akademik yayınları okuyup anlayabilecek bir İngilizceye sahip olmamalarının kendilerinde bir mesleki eksiklik hissettirip hissettirmeyeceği konusunda kararsız kaldıkları, 22.soruda

öğretmenlerin 4.08'lik bir ortalamayla öğretimi etkili kılmak için öğretim materyalleri geliştirdikleri, 23.soruda 4.23'lük bir ortalamayla kendilerinden deneyimli meslektaşlarından yararlanmalarının gerekli olduğunu düşündükleri, 24.soruda öğretmenlerin 3.63'lük bir ortalamayla YÖK ve Eğitim Fakülteleri kapsamında yapılan yapılandırma ve değişiklik çalışmalarına katılmak istedikleri, 25.soruda öğretmenlerin 3.45'lik bir ortalamayla alanlarıyla ilgili yabancı ülkelerde gerçekleştirilen yenilikleri takip etmenin kendilerine katkıda bulunacağına inandıkları, 26. soruda öğretmenlerin 3.59'luk bir ortalamayla M.E. B 'in Eğitimi Geliştirme Projelerinde faal olarak yer almaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Afyonkarahisar il merkezinde ve merkeze bağlı beldelerde bulunan 7 okulda görev yapan 53 erkek 40 bayan öğretmenin kendilerini geliştirme isteklerine yönelik görüşleri genel olarak incelenmiştir. Çalışmada yer alan birinci alt problem (Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri 'cinsiyet' açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) bakıldığında, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre;

Tablo 3. 'Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği'nde' Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Toplam Puanlar Arası Fark Tablosu

| Cinsiyet | N | X | S.S | P(sigma) |
|----------|----|-------|-------|----------|
| Erkek | 53 | 95.90 | 12.46 | 0,66 |
| Kadın | 40 | 94.75 | 13.32 | |

Öğretmenlerin ölçekteki 26 maddeye verdikleri cevapların toplam puanları; erkeklerde 95.90, standart sapmaları 12.46 iken, kadın öğretmenlerin verdikleri cevapların toplam puanları ortalaması 94.75, standart sapmaları 13.32'dir. Toplam puanlara uygulanan t testi sonucu ise 0.430 bulunmuştur. Bulunan bu değere göre cinsiyetler arasında 0,5 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.($p>0.05$)

Çalışmada yer alan ikinci alt problem(Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri 'kıdem' açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) incelendiğinde, incelendiğinde, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan anova testi sonuçlarına göre;

Tablo 4. ‘Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği’nde’
Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Toplam Puanlar Arası Fark Tablosu

| Kıdem (yıl) | N | X | S.S |
|---------------|-----------|--------------|--------------|
| 0-5 | 16 | 97.68 | 09.66 |
| 6-10 | 16 | 93.43 | 12.56 |
| 11-15 | 16 | 89.50 | 14.40 |
| 16-20 | 27 | 96.70 | 13.05 |
| 21-25 | 18 | 98.44 | 12.81 |
| Toplam | 93 | 95.40 | 12.77 |

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği
Kıdemlere Göre Anova Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|----------------------|--------------------|----|-----------------------|-------|-------|
| Gruplar arası | 915,024 | 4 | 228,756 | 1,427 | 0,232 |
| Gruplar içi | 14109,44 | 88 | 160,335 | | |
| Toplam | 15024,47 | 92 | | | |

Öğretmenlerin kıdemleri dikkate alınarak yapılan Anova testinde sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre kendilerini geliştirme istekleri arasında 0,05 düzeyinde fark anlamlı değildir.($p>0.05$)

Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeğini 3. alt problemimize dayanarak öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme istekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını öğrenmek amacıyla ölçek Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 34 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmenler ve Öğretmen adayları arasındaki fark tablosu aşağıdadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları ‘Sınıf Öğretmenlerini Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği’ Fark Tablosu

| Tür | N | X | S.S | P(sigma) |
|----------------|----|-------|-------|----------|
| Öğretmen | 93 | 95.40 | 12.77 | 0,16 |
| Öğretmen Adayı | 34 | 98.79 | 09.78 | |

Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme İstekleri Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelere verilen cevapların toplam puanlarına uygulanan t testi sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ortalama, standart sapma ve t değerleri yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçekteki 26 maddeye verdikleri cevapların toplam puanları; öğretmenlerde 95.40, standart sapmaları 12.77 iken, öğretmen adaylarının verdikleri cevapların toplam puanları 98.79, standart sapmaları 09.78'dir. Bulunan bu değere göre öğretmenler ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek istemeleri konusu arasında 0,5 düzeyinde fark anlamlı değildir ($p>0,05$).

Bu araştırma sonucunda öğretmenler kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istemektedirler. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istemeleri cinsiyete göre değişmezken, öğretmenlerin kıdemlerine göre değişmekte ve kıdemler arasında gelişim isteği konusunda anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlere uygulanan bu tutum ölçeği Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıfta okuyan 34 öğrenciye de uygulanmış öğretmenler ve öğretmen adayları arasında gelişim isteği konusunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ölçek sonuçlarına göre Sınıf Öğretmenlerinin çoğunun kendilerini geliştirmek istedikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu istek öğretmenler açısından genel olarak sadece istemekle kalmaktadır.

Ülkemizde uygulanmakta olan Eğitim sisteminde olan eksiklikler görmemek mümkün değildir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu eksiklikleri gidermek ve eğitimin kalitesini yükseltmek için yaptığı projeler eğitim istemine olumlu katkıda bulunmaktadır. Ancak eğitim sisteminin düzelmesi ve kaliteli bir hale gelmesi sadece geliştirme ve düzeltme uygulamalarıyla değil aynı zamanda öğretmenlerinde hem hizmet öncesi hem de hizmet içerisinde eğitimlerinin çağın gerektirdiği şekilde yapılmasına da bağlıdır. Hizmet içerisinde, öğretmenler lisans sürecinde

aldıkları bilgilerle yetinmek yerine, bilginin sürekli yenilenir olduğunun farkına vararak mevcut birikimleri üzerine yeni bilgi birikimleri katma yolları arayışı içinde olmalıdırlar. Öğretmen yetiştiren kurumların yeni yönelimlerle eğitim vermeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenin de kendini geliştirmek istemesi ve bir çaba içerisine girmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirebilmeleri için onlara, aldıkları eğitimin yanı sıra bilgi ve becerilerini de çağın gerektirdiği şartlar altında güncelleyebilmeleri için zengin bir öğrenme çevresi oluşturulmalıdır. Öğretmenlere sadece Hizmet İçi Eğitim kurslarında verilen öğrenme ortamı yeterli olmamaktadır. Hizmet İçi Eğitim kurslarının yanı sıra öğretmenlere sosyal ve kültürel alanlarda değişik konular üzerine eğitim kursları verilmelidir. Program geliştirme çalışmalarında öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmeli ve alan uzmanlarının sayısı artırılmalıdır. Öğretmenlere yeni programları uygulama kursu daha uzun süreyle verilmelidir. Öğretmenlerle Eğitim Fakültelerinin birlikte çalışmalarını ve yardımlaşmayı sağlamak amacıyla Milli Eğitim Müdürlükleri projeler geliştirmelidir. Eğitim ve öğretim teknolojilerinin sıklıkla kullanılması için öğretmenler teşvik edilmeli ve eksiklikleri giderilmelidir. Ulusal eğitim sempozyumlarında sunulan bildiriler İl Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen bir komisyon tarafından takip edilmeli ve bu bildirimlerdeki sunular öğretmenlere konferanslar aracılığıyla aktarılmalıdır

Bu çalışma Afyonkarahisar il örneklemini kullanılarak yapılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalar ise Türkiye örneklemini dikkate alınarak yapılmalıdır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelikten, M, Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:19, s:207-237
([http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20\(207-237.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20(207-237.%20syf.).pdf) adresinden 22.01.2009 Tarihinde alınmıştır.)
- Gürşimşek, I. (1998) Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:14,s:25-28.
- Karasar, N.(2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım



Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.(2007).http://www.kocaeliotmg.com/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15&Itemid=47 (Erişim Tarihi: 17.01.2009)

Tavşancıl, E.(2006).**Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 3,Sayı:1,s:34-53

(http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_III/ucar_ipek.doc adresinden 19.01.2009 tarihinde alınmıştır.)

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi, **GÜ, Gazi Eğitim Dergisi**, Cilt 27,Sayı:1,s:155-167

(<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2007.1.2007-1-155-167-8-muamberyilmaz.pdf> adresinden 20.01.2009 tarihinde alınmıştır.)

<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/sinif%20ogretmeni%20ozel%20alan%20yeterlikleri.pdf> (Erişim Tarihi:23.01.2009)