

Öğretmen Adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS)

► **İlişkin Oluşturdukları Görsel Metaforlar**

Sibel GÜVEN - Gizem DAK

Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi

► **Hakkındaki Görüşleri**

Rukiye ÇIVRILKARA - Sonnur KÜÇÜKKILIÇ - Erman ÖNCÜ

Öğretmenlerin E-İçerik Geliştirme Becerileri:

► **Bir Hizmet İçi Eğitim Deneyimi**

Veysel Karani CEYLAN - Kerim GÜNDOĞDU



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 15 / Yaz 2017

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 15 / Summer 2017

EDİTÖR [EDITOR]

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITORS]

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

DANIŞMA ve HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi), **Prof. Dr. Ahmet AKIN** (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi), **Prof. Dr. Bets Ann SMITH** (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD), **Prof. Dr. Soner DURMUŞ** (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi), **Doç. Dr. Bekir GÜR** (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi), **Doç. Dr. Zafer ÇELİK** (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi), **Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ** (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan), **Yrd. Doç. Dr. Yan LIU** (Central Connecticut State University, ABD)

Yrd. Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin), **Yrd. Doç. Dr. Seung-Hwan HAM** (Hanyang University, Güney Kore)

Yrd. Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

Bu dergide yer alan bütün makaleler, editörün ön incelemesine tabiidir.

Ön incelemeden geçen makaleler en az iki hakem tarafından incelenmektedir.

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 15 / Yaz 2017

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 8 / No: 15 / Summer 2017

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

Sahibi:

EĞİTİM-BİR-SEN Adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik Tasarım

Caner KAÇAMAK

Baskı:

Hermes Ofset

Baskı Tarihi: 23.10.2017

3500 Adet

İdare Yeri:

EĞİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi

Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5

Balgat-Ankara/Türkiye

Tel : (0.312) 231 23 06

Bürocell: (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

www.ebs.org.tr

e-posta: ebs@ebs.org.tr

MAKALELER

Öğretmen Adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Oluşturdukları Görsel Metaforlar

Sibel GÜVEN - Gizem DAK

1

Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Hakkındaki Görüşleri

Rukiye ÇİVRİLKARA - Sonnur KÜÇÜKKILIÇ - Erman ÖNCÜ

17

Öğretmenlerin E-İçerik Geliştirme Becerileri: Bir Hizmet İçi Eğitim Deneyimi

Veysel Karani CEYLAN - Kerim GÜNDOĞDU

47

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 15 / Yaz 2017

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 15 / Summer 2017

ÖĐRET MEN ADAYLARININ
KAMU PERSONEL SEÇME SINAVINA (KPSS) İLİŞKİN
OLUŞTURDUKLARI GÖRSEL METAFORLAR

VISUAL METAPHORS CREATED BY PROSPECTIVE TEACHERS
WITH REGARDS TO PUBLIC PERSONNEL
SELECTION EXAMINATION (KPSS)

Sibel GÜVEN
Gizem ĐAK

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAMU PERSONEL SEÇME SINAVINA (KPSS) İLİŞKİN OLUŞTURDUKLARI GÖRSEL METAFORLAR¹

Sibel GÜVEN²

Gizem DAK³

Öz: Bu araştırma, öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşlerini görsel metaforlar yolu ile belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesine son sınıf olarak devam eden ve KPSS sınavına hazırlanan 185'i kadın, 53'ü erkek olmak üzere toplam 238 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji, verilerin analizinde ise içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, süreç, gelecek ve öğretmen yetiştirme olmak üzere 3 temel kategoriye ulaşılmıştır. Süreç kategorisi 4 alt kategori olan engel, süreç, çalışmak ve para, gelecek kategorisi, rekabet, belirsizlik ve gelecek; son alt kategori olan öğretmen yetiştirme ise içerik, meslek, atanmak ve sınav alt kategorilerinden oluşmuştur. Araştırma, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda kamu personel seçme sınavının öğretmen atamalarında gerekli olduğunu buna karşılık sınavın içerik olarak gereksiz birçok soru içerdiği, gereksiz bir rekabet ortamı oluşturduğu, geleceğe dönük belirsizlikler oluşturduğu, kaygı ve stres gibi faktörlerle birlikte yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel metafor, KPSS, Öğretmen adayı, Stres

Giriş

Toplumun refah seviyesine ulaştıran hamlelerin en önemlisi şüphesiz eğitimidir. Eğitim toplumun yapısını değiştiren ve ulusları kalkındıran dinamik bir süreç olarak kabul edilmekte, ayrıca, örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri ve gelişim izleyebilmeleri için eğitim, insanların en aktif olduğu alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye gerek çağ nüfusu, gerekse okullaşma oranları ve kalkınma planlarında hedeflenenin altında kalan okumaz-yazmaz nüfusu ile gelişmekte olan ülkelerin içinde yer almaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin de çağdaş dünyada önemli yeri olan bir toplum olmayı hedeflemesi ve bugünden gerekli önlemleri alması yönünde atılacak en önemli adım yine eğitimden

1) 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

2) Yrd. Doç. Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, s_guven@comu.edu.tr

3) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, İstanbul Esenler Ayvalıdere Ortaokulu, gizemdak@gmail.com

geçmektedir (Oktay, 2010). Ülkemizin temel bir sorun olarak gördüğü konuların başında genç nesilleri nitelikli bir şekilde eğitmek ve yetiştirmek; hayata hazırlamak gelmektedir. Türkiye'nin sahip olduğu genç ve dinamik nüfusun nitelikli insan gücüne dönüştürülmesi ise eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler ile mümkündür. Bu kapsamda nitelikli öğretmenlerin varlığına gerek duyulmaktadır. Nitelikli öğretmenin varlığı ise nitelikli bir öğretmen yetiştirme ve atama sisteminden geçmektedir.

Türkiye'de öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları anayasa, yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Meslek olarak öğretmenlik 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu ile yasal bir tanıma kavuşmuş, bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak belirlenmiştir. Aldıkları 4 yıllık lisans eğitimi boyunca öğretmen adayları, kendi üniversitelerinin ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre ders hocaları tarafından değerlendirilirler. Eğitim sürecinin başarı ile tamamlanmasından sonra ise öğretmen adayları meslek hayatlarına başlamak ve mesleğe atanmak için merkezi olarak yürütülen sınavlara girmekle yükümlüdürler. Öğretmenlerin atamalarına ilişkin alan yazına bakıldığında, sınav ile ilk atamanın 1999 yılında Devlet Memurluk Sınavı (DMS) ile yapıldığı görülmektedir. DMS sınavı yılda bir kez yapılan içerik olarak ise genel kültür ve genel yetenek sorularından oluşan bir sınav olarak yapılmıştır. DMS 2001 yılında, Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) olarak ismini ve niteliğini değiştirmiştir. KMS ilk ve son olarak 2001 yılında yapılmış olup 2002 yılında sınav, Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adını almıştır. Kamu Personel Seçme sınavında Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri soruları yer alırken 2013 yılında ilk defa Öğretmenlik Alan Bilgisi testine de yer verilmiştir. KPSS'de başarılı olan öğretmen adayları kurumlara atanmakta, 1 yıl hizmet içi eğitim görerek "aday öğretmen" sıfatı ile öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. 2016 yılından itibaren farklı bir uygulama ile mülakat sistemi getirilmiş, KPSS puanı alındıktan sonra sözlü mülakatta da başarılı olma şartı aranmıştır. 2017 yılında yapılan son değişiklik ile sözleşmeli öğretmenlik yasası getirilmiştir. Bu yasaya göre başarılı olan sözleşmeli öğretmen atandığı kurumda 4 yıl çalıştıktan sonra bulunduğu kuruma kadrolu öğretmen olarak atanabilmektedir.

Bu süreçte öğretmen adaylarının hem lisans eğitimine devam etmeleri hem de bir yandan KPSS sınavına hazırlanmaları beklenmekte, bunun sonucunda ise öğretmen adayları stres ve kaygı durumları ile sürekli karşı karşıya kalmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Stres, fiziksel, zihinsel yada duygusal yüklenmeler sonucu ortaya çıkan zorlanma ve gerilimler iken kaygı ise gerçek veya korku biçiminde kendini gösteren, gerçek ya da gerçek olmayan olaylar karşısında sergilenen tutum olarak tanımlanmaktadır (Altıntaş, 2014). Bir öğrencinin akademik başarısı ve akademik yeteneği, çalışma olanakları hem içsel hem de dışsal bir çok etkene bağlıdır. Bu etkenler zamanla öğrenci üzerinde strese neden olarak, onların üzerinde olumlu veya olumsuz bir takım sonuçlar doğurabilmektedir (Güven, 2016).

Karataş ve Güleş'e (2012) göre öğretmen adayları da sınavları kazanıp kazanamayacakları düşüncesi ile stres kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Oysaki öğretmenlik mesleği standartlaşmış bilgi ve yeterliliklerle kısıpaca alınamayacak kadar zengin ve verimli bir meslektir. Bu nedenle meslek olarak öğretmenliğı icra edecek olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve atamalarında kendilerinin de bu sürecin içindeki temel yapı taşları olduğı unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olmakla birlikte hizmet öncesi dönemdeki adayların inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını belirlemek profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak açısından da önemlidir (Noyes, 2004, akt: Güveli ve diğeri, 2011). Bu araştırma, yukarıda sayılan bilgilerden hareketle öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşlerini görsel metaforlar yolu ile belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, bir olgu üzerine odaklanır ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ya da ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir zemin oluşturur (Creswell, 2007). Diğeri bir deyişle, fenomenoloji, insanların bireysel olarak ya da birlikte yaşadıkları deneyimleri kendi yeterlikleri ve anlamlar dünyasında nasıl anlamlandırdıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini, insanların bir olguyu nasıl algıladıklarını, nasıl tarif ettiklerini, nasıl hatırladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve diğeri insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardıklarını araştırır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçladığı için (Saban ve Ersoy, 2016) bu araştırmada öğrencilerin KPSS ile ilgili görüşleri görseller ve metaforlar ile alınmış böylece konu ile ilgili deneyimlerine daha kolay ulaşılabilir istenmiştir.

Görsel metodolojiler, özellikle son yıllarda sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanan farklı yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1970'lerin başlaması ile sosyal bilimlerdeki araştırmalar sosyal hayatı anlamlandırabilmek için farklı arayışlara yönelmişlerdir. Görseller, "görmenin kelimelerden önce başlaması" olarak anlamlandırılmış, (Berger, 1972) araştırma sorularını cevaplamanın bir yolu olarak yeni görseller oluşturmaya yönelik görsel kültürün bir ögesi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Rose, 2007).

Metafor ve görsel metaforlar

Antik çağlardan beri kullanılan metaforlar, tarihsel olarak önce dil bilim ve felsefe alanlarında kullanılmaya başlanmış, günümüzde sanat, eğitim, edebiyat gibi bir çok alanda önem verilen bir konu haline gelmiştir (Kararımak ve Güloğlu, 2012). Aristo şöyle

demektedir: ‘Metaforun efendisi olmak en önemli şeydir. Metafor, dehanın göstergesidir çünkü iyi bir metafor, farklılıkların içindeki benzerliğin sezgisel olarak algılanmasını içerir. Sıradan kelimeler zaten bildiklerimizi iletirler, metaforlar yolu ile yeni şeylere tutunuruz’ (Akt. Rosenman, 2008). Gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılan metaforlar, 1980’ li yıllardan beri, özellikle Lakoff ve Johnson’un çalışmalarında vurgulandığı üzere “zihinsel metafor teorisi” olarak adlandırılan bir perspektiften doğmuşturlar (Güven ve Güven, 2009). Lakoff ve Johnson (2005)’a göre metafor, bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamlandırmaktır. Başlıca bir algı aracı olan metafor, bilinen bir alandan yeni/bilinmeyen bir alana bilgi transferini içerir. Denshire (2002) eğitim alanı ile ilgili çalışmalarda kullanılan metafor analizinin kişisel ve mesleki alanlar arasındaki ilişkiyi yapılandırmak için güçlü bir araç olduğunu ifade etmektedir (akt: Akgün, 2016). Metaforlar ile ilgili çalışmalar gelişimsel ve bireysel farklılıklara dayalı olarak nesnel ve olgular arasındaki benzerlik yapılarının yani şemalaştırma stillerinin nasıl kurulduğu ile ilişkilidir. Yaratıcılık ögesi ile paralel bir şekilde çalışarak farklılaşan düşünce yapılarını ortaya koymaktadırlar (Kogan ve diğerleri, 1980).

Bu nedenle insanlar günlük deneyimlerini farklı metotlarla ve farklı metaforlarla yansıtmaktadırlar. Keneddy (1982) görsel metaforlarla yaptığı araştırmalarda sadece kavramsal metaforların değil, görsel metaforların da metaforojik düzeyi çalıştırmaya yönelik olduklarını ortaya koymuştur. Özellikle psikologlar ve öğretmenler tarafından kullanılan bu metaforlar profesyonel gelişimi oldukça etkilemektedir. Görsel metaforlar, farklı imgeler yolu ile bireyin iç dünyasının nasıl şekillendiğini açıkça ortaya koyan ve bilişsel karşılaştırmanın görsel imgelere dayandığı, düşüncenin bilinen nesnelere çizilerek ifade edildiği metafor türleri olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Görseli ifade etme, gözünde canlandırma olarak da ele alınmakta, grafik tasarımı, reklamcılık, televizyon, mimarlık, yönetim ve son yıllarda eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadırlar (Lengler ve Eppler, 2007). Görünüşe göre düşüncüyü dile getirme ve zihinsel süreçlerin yaratılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadırlar. Goodman’ın teorisine göre (akt, James, 1985) her sembol görüldüğünün ötesinde bir anlam ifade eder. Görsel metaforlar, bilginin bilinçli bir modu olarak sunulurlar ve yorumlayıcı ya da açıklayıcı bir aktivite ayrıca, bireylerin yaşamları esnasında sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada ve anlamada güçlü bir pedagojik araç olarak kullanılabilirlerdir.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Japonca Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi ve Almaca Öğretmenliği programlarında eğitimlerine son sınıf olarak devam eden ve KPSS sınavına hazırlanan 185’i kadın, 53’ü erkek olmak üzere toplam 238 öğretmen adayı

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında dekanlıktan alınan izin doğrultusunda toplanmıştır.

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi

Araştırmanın amacına uygun olarak, öğrencilerden KPSS’yi anlatan görseller çizmeleri ve görsellerin altına çizdikleri imgeleri “KPSS ... benzer, çünkü ...” ifadesi ile açıklamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile veriler tanımlanır ve veriler içinde saklanan gerçekler derinlemesine ortaya çıkarılır. İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli alt kategoriler çerçevesinde birleştirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemektir. Öğrencilerin geliştirdikleri görsel metaforların analizine ilişkin çözümler, kâğıtların okunması ve sayfa numarası verilmesi, adlandırma ve kodlama, tasnif etme, kategori geliştirme ve yorumlama sıraları takip edilerek gerçekleştirilmiştir (Saban, 2005).

Öncelikli olarak katılımcıların görsel metaforları incelenmiş, kâğıtlara sayfa numaraları verilmiştir. 2. Aşamada katılımcıların zayıf yapılı (eksik olarak verilmiş, anlamsız ve karalama şeklinde olan kâğıtlar) metafor görsellerini içeren kâğıtların ayıklanmasından sonra toplam 168 geçerli görsel metafor elde edilmiştir. Tüm görselleri içeren “örnek metafor listesi” hazırlanmıştır. Bu liste ile tasnif aşaması tamamlanmıştır. Liste, iki temel amaca hizmet etmiştir: (1) Görsel metaforları bir kategori altında toplanmak, (2) Veri analiz sürecini kolaylaştırmak. Kategori geliştirme aşamasında, katılımcılar tarafından üretilen görsel metaforlar, kamu personeli seçme sınavına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Daha sonra her görsel metafor yükseköğretime ilişkin sahip olduğu perspektif bakımından belli bir alt kategori ile ilişkilendirilmiş, toplam 3 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması adına alan uzmanı bir öğretim üyesine öğrencilerin oluşturdukları görseller ve görseller altındaki çünkü ifadeleri okutturulmuş, araştırmacı ile uzmanın oluşturduğu kategori ve temalar karşılaştırılarak son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlemesinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Tablo 1’de görsel metaforların alt kategori ve kategorilere göre frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. KPSS'ye ilişkin öğrenci görsel metaforlarının kategorilere göre dağılımı

Kategori	Alt Kategori	Metaforlar	Alt Kategoriyi Oluşturan Katılımcı Sayısı
Süreç	Stres	Yanardağ, kusan kadın, fırlayan beyin, intihar, sivilceler, stres	6
	Kaygı	Üzgün yüz (4), çalışmak zorunda olan insan, ayrılık, çalışan insan, çaresiz insan, depresyon, diplomalı çöpçü, ezik insan, Vasfiye teyze, ümitsizlik	13
	Engel	Kelepçe, engel (2), duvar (4), siyah duvar, ölüm işareti, işsizlik, maçta set, patenli fil, balyoz, ipte yürüyen cambaz, pranga	15
	Süreç	Uzun yol(5), tünel, köprü, sonu belirsiz yol (2), merdivenin en alt basamağı, sırat köprüsü (3), kapı, merdiven	15
	Çalışmak	Yarış atı, köprü(2), çalar saat, kitap (2), robot, koca kafa, zorunluluk, çalışmak(4), tek dişi kalmış canavar, hayatım (2), köle, yük işçisi	18
	Para	Hayat, dersane (2)	3
	Toplam		
Gelecek	Zorunluluk	Panik atak insan, zorla çalışan insan, kalın duvar, çukur, Zorunluluk (3)	5
	Rekabet	Yarış atı, koşu, adaletsizlik, haksızlık, ezilen öğrenciler, hırsızlık, mağdur, yarış (2), adam asmaca	10
	Belirsizlik	Çaresiz insan, engel, karanlık engel, nokta, mutlu yüz, mutsuz yüz(3), insan yüzü, karmaşa, belirsizlik, problem, aya atanan beyin	13
	Gelecek	Cellat, ameliyat, zehir, cinayet, girdap, haksızlık, atılacak kitap, isyan, kitapları yakmak, gelecek, adalet, dönüm noktası, işsizlik	13
Toplam			41
Öğretmen yetiştirme	İçerik	Başarısız insan, haksızlık, çark, gulyabani, hayalet, dağın tepesi, gereksiz işler müdürü, sarmal, dansöz, diken, alan bilgisi, şemsiye, donanımlı öğretmen, soru bankası, esasıcı öğretmen (2), çeşitlilik (2), fizik, kütüphane, okyanus	21
	Meslek	Öğretmen (6), ilk adım, sınıfta hoca, kitap (2), inşaat temeli	11
	Atanma	Nokta (2), olta, mutluluk (2), zirveye ulaşma, sınıf, Muş, dağ, atanma, halay, okul, gemi, evim, ödül	15
	Sınav	Ampul, kitap, etçil bitki, elma, şaşırın yüz, ÖSYM, at yarışı, ölüm işareti (2), hayat, kitaplar (2), başvuru, saat, canavar, duvar, bulmaca, sınav (2), terazi	20
	Toplam		

Tablo 1 incelendiğinde KPSS'ye ilişkin öğrenci görsel metaforlarının kategorilere göre dağılımının 4 kategoride toplandığı görülmektedir. Kategoriler içerdikleri alt kategoriler ve alt kategorileri oluşturan görsel metaforlar aşağıda sırası ile verilmiştir:

Süreç kategorisi

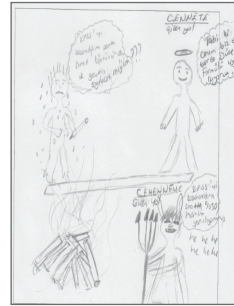
Süreç kategorisini toplamda 70 görsel metafor temsil etmektedir. Kategorideki başat görsel metafor imgeleri, yanardağ, kusan kadın, fırlayan beyin, intihar, sivilceler, stres metaforlarından oluşan “stres” alt kategorisi adı altında, üzgün yüz, çalışmak zorunda olan insan, ayrılık, çalışan insan, çaresiz insan, depresyon, diplomalı çöpçü, ezik insan, Vasfiye teyze, ümitsizlik görsel metaforlarından oluşan “Kaygı” alt kategorisi adı altında, kelepçe, engel, duvar, siyah duvar, ölüm işareti, işsizlik, maçta set, patenli fil, balyoz, ipte yürüyen cambaz, pranga görsel metaforlarından oluşan “Engel” alt kategorisi adı altında, uzun yol, tünel, köprü, sonu belirsiz yol, merdivenin en alt basamağı, sırat köprüsü, kapı, merdiven görsel metaforlarından oluşan “Süreç” alt kategorisi adı altında, yarış atı, köprü, çalar saat, kitap, robot, koca kafa, zorunluluk, çalışmak, tek dişi kalmış canavar, hayatım, köle, yük işçisi görsel metaforlarından oluşan “Çalışmak” alt kategorisi adı altında ve hayat ve dersane metaforlarından oluşan “Para” alt kategorisi adı altında toplanmıştır.

Bu kategoriyi oluşturan görsel metaforların temel özelliği, Kamu Personel Seçme Sınavının uzun bir süreç olması sonucunda karşılaşılan sorunları ele almalarıdır. Bu kategoriye ait bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Şekil 1. “Sırat köprüsü” görseli



Şekil 2. “Sırat köprüsü” görseli



Gelecek kategorisi

Gelecek kategorisini toplamda 41 görsel metafor temsil etmektedir. Kategorideki başat görsel metafor imgeleri; panik atak insan, zorla çalışan insan, kalın duvar, çukur, zorunluluk görsel metaforlarından oluşan “Zorunluluk” alt kategorisi adı altında, yarış atı, koşu, adaletsizlik, haksızlık, ezilen öğrenciler, hırsızlık, mağdur, yarış, adam asmaca görsel metaforlarından oluşan “Rekabet” alt kategorisi adı altında, çaresiz insan, engel, karanlık engel, nokta, mutlu yüz, mutsuz yüz, insan yüzü, karmaşa, belirsizlik, problem, aya atanan beyin görsel metaforlarından oluşan “Belirsizlik” alt kategorisi ve cellat, ameliyat, zehir, cinayet, girdap, haksızlık, atılacak kitap, isyan, kitapları yakmak, gelecek, adalet, dönüm noktası,

işsizlik görsel metaforlarından oluşan “Gelecek” alt kategorisi adı altında toplanmıştır. Bu kategoriyi oluşturan görsel metaforların temel özelliği, Kamu Personel Seçme Sınavının öğrencilerin geleceklerini şekillendiren bir sınav olduğunu, meslek hayatlarına atanmak için sınavın başarılmasının zorunluluk olarak kabul edildiği bu nedenle de rekabet ortamının yaşandığını yansıtmalarıdır. Bu kategoriye ait bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Şekil 3. “Adaletsizlik” görseli



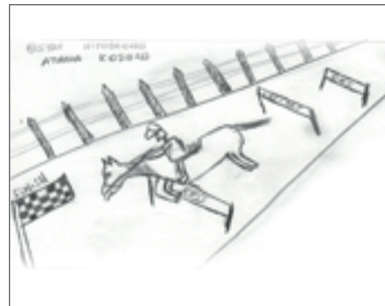
Şekil 4. “Adam asmaca” görseli



Şekil 5. “Cinayet” görseli



Şekil 6. “Yarış” görseli



Öğretmen yetiştirme

Öğretmen Yetiştirme kategorisini toplamda 57 görsel metafor temsil etmektedir. Kategorideki başat görsel metafor imgeleri, başarısız insan, haksızlık, çark, gulyabani, hayalet, dağın tepesi, gereksiz işler müdürü, sarmal, dansöz, diken, alan bilgisi, şemsiye, donanımlı öğretmen, soru bankası, esasıcı öğretmen, çeşitlilik, fizik, kütüphane, okyanus görsel metaforlarından oluşan “İçerik” alt kategorisi adı altında, öğretmen, ilk adım, sınıfta hoca, kitap, inşaat temeli görsel metaforlarından oluşan “Meslek” alt kategorisi adı altında, nokta, olta, mutluluk, zirveye ulaşma, sınıf, dağ, atanma, halay, okul, gemi, evim ve ödül görsel metaforlarından oluşan “Atanma” alt kategorisi adı altında ve ampul, kitap, etçil bitki, elma, şaşırın yüz, ÖSYM, at yarışı, ölüm işareti, hayat, kitaplar, başvuru, saat, canavar, duvar, bulmaca, sınav, terazi görsel metaforlarından oluşan “Sınav” alt kategorisi adı

altında toplanmıştır. Bu kategoriyi oluşturan görsel metaforların temel özelliği öğrencilerin, Kamu Personel Seçme Sınavı içeriğinin üniversitede görülen derslerle uyumlu olmadığı ve bir sınavla hayatlarını şekillendirmek zorunda kaldıklarını ifade etmiş olmalarıdır. Bu kategoride yer alan görsel metaforlar ayrıca KPSS sınavının öğretmenlik mesleğine açılan ilk basamak olduğunu da göstermektedirler. Bu kategoriye ait bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Şekil 7. “Kitaplar” görseli



Şekil 8. “Girdap” görseli



Sonuç ve tartışma

Türkiye’de öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayları en az dört yıllık bir üniversite eğitimi ardından, KPSS olarak adlandırılan bir sınava girmek durumundadırlar (OSYM, 2007). KPSS, merkezi bir sınav olma (high examination) özelliği taşıyan sınavlardan biridir. Merkezi sınavlar, öğrenciler, öğretmenler ve okullar hakkında eğitsel karar veren yapılar olarak kullanılmaktadırlar (Aysel, 2012). Bu sınavlar etkili sonuç vermelerine ve ulusal dengeyi sağlamalarına rağmen genelde, uzun dönemli öğrenme sağlamayan, motivasyonu düşüren testler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Morrison ve Tang, 2002). Ayrıca bu tür sınavlar, başarıyı şekillendirmekte adayları kaygı ve stres gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya bırakmaktadır (Unesco, 2016; Wang ve Browns, 2014). Buradan hareketle, öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin görüşlerini görsel metaforlar yolu ile belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya koyulan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. KPSS’ye ilişkin öğrencilerin oluşturdukları görsel metaforlar 3 kategoride toplanmıştır.

İlk kategori stres, kaygı, engel, süreç, çalışmak ve para alt kategorilerinden oluşan “süreç” kategorisi olarak oluşturulmuştur. Buradaki görsel metaforların ortak özellikleri, araştırmaya katılan öğrencilerin KPSS’yi uzun bir süreç olarak görmeleridir. KPSS’ye hazırlanan öğrenciler, lisans eğitimlerinin son iki yılını hem lisans derslerini geçmek için uğraşarak hem de KPSS’ye hazırlanarak geçirmektedirler. Özellikle 2015 yılında KPSS’nin ilk ayağının mayıs ayına alınması öğrencilerin sınava hazırlanmak için ayırması gereken zaman diliminin öne çekilmesine neden olmuştur. Günümüzde üniversitelerin eğitim fakültelerinde büyük umutlarla eğitim gören ve idealist bir yapı ile yetişen öğretmen

adayları, lisans hayatlarının 3. sınıfa geldiklerinde KPSS'ye hazırlanmaya başlamaktadırlar. Bu süreçte adaylar lisans eğitimlerini, sosyal yaşamlarını ve KPSS çalışmalarını bir arada yürütmeye çalışarak adeta psikolojik bir çöküş yaşamaktadır. Bu alanda yapılan bir çok araştırmaya göre öğretmen adayları (Kuran, 2012), KPSS'ye hazırlık sürecinde yüksek kaygı ve stres gibi olumsuz bir çok faktörle karşı karşıya gelmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının yaşadıkları bu kaygının hem bilişsel hem de duyuşsal alana etki ettiği görülmektedir. Öğretmen adayları, KPSS'nin objektif olmadığını, güncellikten yoksun bir sınav olarak sürekli kendini tekrar ettiğini, kendilerinin ruh sağlıklarını anlamlı ölçüde olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir (Kuran, 2012). Adaylar kendilerini, öğretmenlik mesleğine değil de KPSS'ye hazırladıkları düşüncesi nedeniyle fakültedeki derslerinin ve başarılarının düştüğünü, sadece sınav odaklı bir eğitime kendilerini şartlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu KPSS'ye hazırlanırken dersane ve kurs gibi destekleyici etkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Sınava hazırlanırken adayların yaşadığı sorunlarda kaygı, çalışmaya isteksizlik, sıkıntı, çabuk unutma da takip etmektedir. Sınava hazırlık sürecinde ise baş- mide ağrısı, uykusuzluk, iştahsızlık, aşırı yemek yeme gibi fiziksel sorunlarla da başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Kuran, 2012). Burada sayılan tüm bulgular mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

İkinci kategori, zorunluluk, rekabet, gelecek ve belirsizlik alt kategorilerinden oluşan "gelecek" kategorisi olarak oluşturulmuştur. Bu kategorinin özelliği, öğrencilerin KPSS'yi lisans hayatlarından sonraki gelecek planlarında ve özellikle de meslek sahibi olabilmek için gerçekleştirilmesi zorunlu olan bir olgu olarak görmeleridir. Çünkü bir öğretmen adayının mesleğe başlayabilmesi ve öğretmen olarak atanabilmesi KPSS'den iyi bir skor alması ve sonrasında yapılacak mülakat sınavından başarılı olması ile mümkündür. KPSS sınavının sıralama esasına dayanması, öğrencilerin bir net fazla yapmaları ile kendilerini diğer adayların önüne geçebileceği düşüncesi ile rekabet ortamının doğmasına neden olmuştur. Az sayıda atama yapılması fakat bunun aksine atama bekleyen öğretmen adaylarının giderek artması rekabeti arttıran diğer bir etken olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, Şahin'in (2011), KPSS'nin öğrencilerin psikolojilerini bozduğu ve atamaların bu sınava bağlı olmasının kendilerini sosyallikten uzaklaştırdığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu araştırma, öğrencilerin bu sınavla ilgili eksiklikleri saptamaları ve farkındalıklarının bu sistemle ne kadar iç içe olduklarını da göstermektedir. Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008) ise adayların sınav sonuçlarının geleceklerini etkilediğini, KPSS'ye çalışmanın onları ruhen yıprattığını belirtmişlerdir. 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının 3. Sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha fazla kaygılı olduğu da Gündoğdu, Çimen ve Turan'ın (2008) ulaştığı diğer bir sonuçtur.

Son kategori ise öğretmen yetiştirme olarak oluşturulmuş ve içerik, meslek, atanma ve sınav alt kategorilerinden meydana gelmiştir. Yatırımların en önemlisi, insan üzerine

yapılan yatırımdır. Bu nedenle ileride çeşitli kurumlarda görev yapacak öğretmenlerin alan ve meslek bilgisi yanında görgü ve kültür düzeyi yönünden de iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Oğuz ve diğerleri, 2010). Buradan hareketle, KPSS sınavı içerik olarak oldukça geniş bir bilgi ve konu birikimini ölçecek şekilde düzenlenmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmen olmak için alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür olmak üzere üç temel şart kabul edilmiştir ve bu uygulama 1973'ten günümüze kadar da uygulanmıştır (Baysal ve Ada, 2015). Bu da öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde geniş bir bilgi donanımına sahip olmalarını gerektirmiştir. Eğitim fakültelerinde verilen dersler teorik ağırlıklı sunulmaktadır. Öğrenciler de bu nedenle lisans dersleri ve KPSS arasında kalmış, bir tarafta not kayısı bir tarafta atanma kaygısı ile mesleğe karamsar bakmaya başlamıştır. Alan yazına bakıldığında 3. ve 4. sınıflardaki öğretmen adaylarının, KPSS'yi önemli gördükleri fakat sınava ilişkin olumsuz düşünceler taşımadıkları ve sınavın öğretmen seçmeye yönelik nitelikli bir sınav olmadığını ifade ettikleri görülmektedir (Kuran, 2012). Şimşek ve Akgün (2014), bazı öğretmen adaylarının KPSS'nin mesleğe başlayabilmek için gerekli olmadığını düşündüklerini ortaya koymakla birlikte, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ise KPSS'nin atanmak için gerekli bir sınav olduğu, şeklinde görüş beyan ettiklerini ifade etmektedirler. Eraslan (2004)'a göre KPSS sadece bilişsel boyutta ölçüm yapmakta olup ezberci bireyler tarafından başarılabilen bir sınav niteliğindedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile öğrencilerin KPSS'ye ilişkin oluşturdukları görsel metaforlardan yola çıkarak onların sınavla ilgili düşünceleri ve yaşantılarına sınavın nasıl etki ettiğine dair bulgular göstermiştir ki KPSS sınavı mesleğe başlayabilmek için gerekli ve zorunlu olan bir sınavdır. KPSS'nin içerik olarak farklı alanlarda bilgi donanımı gerektirmesi, sınava hazırlanan öğrenciler için kaygı ve strese neden olmaktadır. Ayrıca öğrenciler sınavdan elde edecekleri yüksek skorların mülakat sürecini de etkileceği farkındalığı ile de karşı karşıya kalmaları rekabet ortamının lisans öğrenimine kadar inmesine neden olmaktadır.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik tutumlarının daha sağlıklı şekilde ölçülmesine yönelik etkili ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, 2016 yılından itibaren uygulanmaya başlanan mülakat sürecinin öğrencilerin KPSS ve öğretmen atama sistemi konusundaki bakış açılarına etkisi de araştırılabilir.

Kaynakça

- Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Çocuk” ve “Okul Öncesi Öğretmeni” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö., & Talu, M. (2015). Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 331-344.
- Atav, S., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 2-13.
- Aysel, T. (2012). *An Exploration Of The Effects Of High-Stakes Examinations On The Teaching And Learning Of Mathematics In Post-Primary Education In Ireland And Turkey*, Thesis Submitted In Candidacy For The Degree Of Doctor Of Philosophy At The National University Of Ireland Maynooth.
- Başkan, Z., & Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 29-49.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 163-176.
- Baysal, Z.N., & Ada, S. (2015). *Dünden Bugüne Türk Eğitim Sistemi ve Yapısı*, Ankara: Pegem.
- Berger, J. (1972) *Ways Of Seeing*, BBS series, London.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (4)14, 115–127.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 158-168.
- Döş, İ., & Sağır, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Atanma Durumuna İlişkin Algıları. *7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Malatya
- Erarslan, L. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-31.
- <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/167/167>
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 223-236.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-43.
- Güveli, E., & diğerleri (2011) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Maalt Kategoritik Kavramına Yönelik Metafor Algıları, *Turkish Journal of Computer and Maalt Kategoritics Education*, Vol.2, No:2, 140-159
- Güven, B., & Güven, S. (2009), İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 503-512.
- James, T. W. (1985) *An Exposition of Visiual Metaphor*, *A Doctoral Thesis in Art Education*, *The Pensylvansa State University*, USA.
- Kablan, Z., & Turan, H. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kullanılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, *Muğla Üniversitesi*, Muğla.

- Karaca, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Tutumları, *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karataş, S., & Güleş, S. (2013). Evaluation of the selection exam for civil servants (KPSS) from pre-service teachers' perspectives, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kararımkar, Ö., & Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 122-135.
- Kogan, N., Connor, K., Gross, A., & Fava, A. (1980) Understanding Visual Metaphor: Development and Individual Differences, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1, 1-78.
- Kuran, K., (2012). Öğretmen Adaylarının KPSS Kursu Veren Dersanelere ve KPSS'ye İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 143-157.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. G. Y. Demir (Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Lengler, R., & Eppler, M. J. (2007). Towards A Periodic Table Of Visualization Methods For Management, http://www.visual-litreach.org/periodic_table, erişim: 29.06.2014
- Morrison, K., & Tang Fun Hei, J. (2002). Testing to Destruction: A Problem IN A Small State. *Assessment in Education*, 9-3, 289-317.
- Özkan, R., & Pektaş, S. (2011). Eğitim Fakültesinde Son Sınıf Öğrencilerinden Mezuniyet Başarı Notları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği). *TÜBAR*. 30, 269-281.
- Oğuz, O., Oktay, A., & Ayhan, H. (2010) *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (2. Baskı), Ankara: Pegem.
- Okçu, V., & Çelik, H. (2011). Öğretmen Adaylarının KPSS'ye İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *The International Journal Of Research In Teacher Education*, 2 (1), 30-54.
- Rose, G. (2007) *Visual Methodologies: An Introduction To The Interpretation Of Visual Materials*, (2nd edition), Sage Publication: USA.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2016) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları, *TSA*, 3, 9-21.
- Şimşek, N., & Akgün, İ. (2014). Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (ÖABS) Yönelik Görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 82-100.
- Tösten, R., Elçiçek, Z., & Kılıç, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi (Kars ili örneği), *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 110-122.
- UNESCO. (2016). *Happy Schools: A Framework For Learner Well-Being In The Asia Pacific*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf> (Accessed 2 November 2016).
- Wang, Z. & Brown, G. (2014). Hong Kong Tertiary Students' Conceptions Of Assessment Of Academic Ability, *Higher Education Research and Development*, 5, 1063-1077.
- Yılmaz, M. & Yaşar, Z. (2016). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Algıları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 644-651.

VISUAL METAPHORS CREATED BY PROSPECTIVE TEACHERS WITH REGARDS TO PUBLIC PERSONNEL SELECTION EXAMINATION (KPSS)

Extended abstract

Introduction

One of the main problems in Turkey is to educate and prepare the rising generation for life properly. Transforming the young and dynamic population that Turkey has into a qualified work force is only possible thanks to teachers that are considered the most important element of the education system. Basic principles of being a teacher and teaching education in Turkey are determined by constitution, laws, and regulations. Teaching as a profession has become legal with the national education basic law no. 1739, and the qualifications required for being a teacher have been determined as having general knowledge, specific content education, and pedagogical formation. Each teacher candidate has to take Public Personnel Selection Examination (KPSS) exam in order to become a teacher in a public school. Prospective teachers are expected to continue their bachelor education and prepare for KPSS exam, resulting in an anxiety state (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). So, it should not be forgotten that prospective teachers themselves are constituent in the process of education and appointment. Inspecting the perception, attitudes and beliefs of prospective teachers should be one of the main aims of teacher training. Inspecting the beliefs, tendencies and professional practices of prospective teachers in the pre-service period is also important with regards to contributing to their professional development (Noyes, 2004; akt: Güveli and others, 2011). With reference to the information given above, this study aims at getting the opinions of the prospective teachers about KPSS by employing a visual metaphor method (Creswell, 2007).

Method

Metaphors used to show how reality and living are interpreted were born from a perspective which is called “cognitive metaphor theory” as emphasized especially in the studies of Lakoff and Johnson since 1980s (Güven and Güven, 2009). Metaphor, according to Lakoff and Johnson (2005), is interpreting a phenomenon/fact vis-à-vis another phenomenon/fact. For this reason, people reflect their daily experiences by different methods and different metaphors. In his studies conducted by visual metaphors, Keneddy (1982) found out that not only the cognitive metaphors, but also the visual metaphors aim at employing metaphoric levels. These metaphors that are used especially by psychologists and teachers highly affect professional development. Visual metaphors manifest how an individual’s inner world is shaped by different images. In visual metaphors, cognitive comparisons are based on visual images, and opinions are expressed by being drawn with known objects.

Participants

Participants of this study include prospective teachers who are preparing for KPSS in different departments such as Primary School Education, Early Childhood Education, Japanese Language Teaching, German Language Teaching and Physical Education and Sports Teaching at Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. Of the 238 participants in total, 185 are female and 53 are male. The data were collected with the permission of the deanship in 2016-17 winter semester.

Collection and analysis of the data

As fitting the purpose of the study, students were asked to draw pictures describing KPSS and explain their drawings with words such as “KPSS resembles to ... because ...”. Content analysis method was used to evaluate the collected data. Thanks to the content analysis method, the data can be identified and hidden truths are revealed in-depth. The main operation in content analysis is bringing similar data together within the frame of certain sub-categories and arranging them in a way that the reader can understand easily. Decoding the visual metaphors created by the students was done by reading and enumerating the papers, naming and coding, sorting, categorizing and interpreting, respectively (Saban, 2005).

Result and discussion

Visual metaphors created by the students with regards to KPSS are gathered under three categories. The first category “process” consists of sub-categories such as stress, anxiety, obstacle, working and money. The common characteristic of these visual metaphors is that the participant students see KPSS as a long process. Students preparing for KPSS spend their last two years in bachelor education trying to pass their courses and preparing for KPSS at the same time. The second category “future” consists of sub-categories such as obligation, competition, future and uncertainty. The characteristic of this category is that students see KPSS as an obligation to have a profession after their bachelor education. A prospective teacher first has to get a good score in KPSS and then do well in the interview in order to start the profession and be appointed as a teacher. The last category “teacher training” consists of sub-categories such as content, profession, exam, and teacher appointments.

The visual metaphors created by the students with regards to KPSS, and the data showing their opinions and how KPSS affects their lives have shown that KPSS is a necessary and obligatory exam to be able to start the profession. KPSS requires knowledge in different areas, and this causes stress and anxiety in the students preparing for the exam. Also, students know that scoring high in the exam will affect the following interview period and as a result the competition starts in the very early steps of the bachelor education. In order to be able to determine the attitudes and opinions of the prospective teachers about KPSS wholesomely, more effective determination instruments can be developed. Besides, how this interview period which has been applied since 2016 affects the attitudes of the students towards KPSS and teacher appointment system can be investigated, as well.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 15 / Yaz 2017

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 15 / Summer 2017

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ABOUT THE GAME AND PHYSICAL ACTIVITIES LESSON

Rukiye ÇİVRİLKARA

Sonnur KÜÇÜKKILIÇ

Erman ÖNCÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Rukiye ÇİVRİL KARA¹

Sonnur KÜÇÜK KILIÇ²

Erman ÖNCÜ³

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler (OFE) dersi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma gurubunu, Trabzon ilinde bir okulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Çalışma sonunda, OFE dersi için okul altyapısının yetersiz ve sınırlı; haftalık ders saati sayısının 1, 2 ve 3. sınıfta yeterli, 4. sınıfta ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, OFE dersinin başka dersler için kullanılmasını uygun bulmadıkları halde OFE dersinde farklı dersler yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, dersin öğrencilerde fiziksel becerileri geliştirdiği, dayanışma ve işbirliği kavramlarının öğrenilmesine katkı sağladığını düşünmelerine rağmen dersin öğretim programında belirtilen gelişim ve öğrenme alanları ile program çıktılarını tam olarak bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, OFE dersine oyun öğretimi aşamasında kısa bir süre kendilerinin de dâhil olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın en dikkat çekici bulgusu ise sınıf öğretmenlerinin OFE dersinde kendilerini yetersiz görmeleri ve buna ek olarak beden eğitimi öğretmenlerinin dersle ilgili daha bilgili ve bilinçli olmalarından dolayı OFE derslerinin yürütücüsünün beden eğitimi öğretmeni olması gerektiğini düşünmeleridir.

Anahtar Sözcükler: Oyun ve fiziki etkinlikler dersi, sınıf öğretmeni, ilkokul, nitel araştırma.

Giriş

Eğitim kurumları çocukları en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Modern anlayışa uygun olarak eğitimdeki bu amacın gerçekleştirilmesi, çocukların bir bütün olarak bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel açıdan gelişimlerine bağlıdır. Bu nedenle eğitim programları, bu gelişim alanlarına hizmet edecek derslerle yapılandırılmıştır. Çocukların fiziksel açıdan gelişimlerine en fazla katkı sağlayan dersin ilkokulda Oyun ve Fiziki Etkinlikler (OFE) dersi, diğer kademelerde ise Beden Eğitimi dersi olduğu söylenebilir (Güven ve Yıldız, 2014). Genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan bu dersler (Aracı, 2006), özellikle

1) Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Trabzon, rukiyecivril@gmail.com

2) Arş. Gör., KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, sonnurkucukkilic@ktu.edu.tr

3) Doç. Dr., KTÜ, BESYO, Trabzon, eoncu@ktu.edu.tr

İlköğretim programlarında eğitim hedeflerine ulaşılması açısından zorunlu olarak yer almaktadır (Siedentop, 2001). OFE dersi kapsamında yer alan oyun etkinlikleri özellikle, çocuk gelişimine fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal açıdan katkılarının yanında (Gökmen, 1988) çocukları spora yönlendirmede, çocuklara sporu sevdirmede (Alemdağ, Öncü ve Sakallıoğlu, 2014), çocukların sporu alışkanlık haline getirmelerinde ve sağlıklı olabilmeleri yolunda büyük önem taşımaktadır (Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıcıgil, 2006). Yapılan çalışmalarda (Green, Smith ve Roberts, 2005; Penney ve Jess, 2004; Sallis, Prochaska ve Taylor, 2000; Taras, 2004), çocukların oyun ve fiziki etkinliklere katılım seviyesinin, yetişkinlik döneminde de fiziksel etkinliklere devam etme davranışını önemli oranda etkilediği belirtilmiştir. Bu nedenle, fiziksel etkinliğin yaşam boyu devamı açısından OFE derslerinin önemli bir araç olabileceği söylenebilir.

“Çocuk” ve “oyun” kavramlarının birbirinden ayrı düşünülemez iki unsur olduğunu söylemek mümkündür. Oyun, insanlık tarihi kadar eski ve süregelen aktivitelerdendir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyun hakkında, birbirinden farklı birçok tanım yapılmıştır. Oyun, Türk Dil Kurumu tarafından “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” biçiminde tanımlanmıştır (TDK, 2017). Koçyiğit vd. (2007) ise oyunu belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralı olmayan, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracı olarak tanımlamışlardır. Fransız düşünür Montaigne “Çocukların oyunu oyun değil, onların en ciddi uğraşdır.” diyerek oyunun çocuğun yaşamındaki önemini işaret etmiştir (Montaigne’den aktaran Yörükoğlu, 2012: 66). Emin (2016) de oyunun çocuk için en önemli uğraş olduğu düşüncesinin oyunla ilgili görüşlerin ortak noktası olduğunu belirtmiştir. Çocuğun fiziksel etkinliklere ilk katılımı oyun yoluyla olmakta, çocuk oyun içinde gelişmekte ve büyümektedir. Oyun çocuk için bir süreç değil gelişimin ta kendisidir (Güven ve Öncü, 2007). Kısaca oyun oynamanın, ilköğretim çağındaki çocukların en önemli ihtiyaçlarından birisi olduğunu söylemek mümkündür. Onların fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerdeki önemli bir faktör olduğu düşünülebilir.

Ülkeler, geleceklerinin temelini oluşturan çocukları en iyi şekilde yetiştirmek ve eğitmek amacıyla eğitimdeki gelişmeler ve değişimler ışığında eğitim sistemlerini revize etmektedirler. Türkiye’de de bu gelişmeler dikkate alınarak 2005 yılında yapılan program değişikliğiyle çocuk merkezli bir anlayış benimsenmiş, çocukların okula gelmekten mutluluk duyacağı eğitim ortamları hazırlamak hedeflenmiştir. Oyunun ve çocuğun birbirinden ayrı düşünülemez fikrinden yola çıkılarak eğitimciler tarafından oyuna dayalı öğretim programları hazırlanmıştır. OFE dersi 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu dersle, öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yolu ile yaşamları boyunca kullanacakları temel hareketler, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte bunlarla ilgili yaşam becerilerini geliştirerek bir sonraki

eğitim düzeyine hazırlanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2012a). OFE dersi, ilkokul 1-4 sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Yaşam” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. Aynı zamanda, “oyun ve fiziki etkinliklerin” içindeki kişisel, sosyal, fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştirme fırsatlarından etkili bir şekilde yararlanmak için bu boyutlarla ilgili kazanımlara öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2012a). OFE dersi için ders kitabı hazırlanmamış olmakla birlikte Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütülen Uluslararası İlham Projesi kapsamında “Fiziksel Etkinlik Kartları” ile “Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı” hazırlanarak ilkokul 1-4. sınıflarda kullanılmasının uygun olacağı belirtilmiştir (MEB, 2012b).

OFE dersi ile beden eğitimi dersi adları farklı olmasına rağmen “Hareket Yetkinliği ile Aktif ve Sağlıklı Yaşam” öğrenme ve gelişim alanları açısından benzer özellikler göstermektedir. Fakat iki dersin birbirinin aynısı olduğu çıkarımı yapılamaz (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015) çünkü OFE dersi adından da anlaşıldığı üzere oyun temellidir ve ders kazanımlarının öğrencilere oyun yoluyla kazandırılması hedeflenmiştir. OFE dersi öğretim programına bakıldığında, temel ilkelerinde ilk sırada “Oyun ve fiziki etkinlikler dersi, oyun yoluyla öğrenme temellidir” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2012a: 6). Kısaca OFE dersinin, beden eğitimi dersinden farklılaştığı noktanın oyun yoluyla gelişim ve öğrenmeyi sağlamak olduğu söylenebilir.

Türk Milli Eğitiminin hedefleri doğrultusunda öğretim programlarının uygulanmasında ve belirlenen kazanımlara ulaşılmasında birincil görevin öğretmene düştüğü söylenebilir. Ülkemizde ilköğretim kademesinde OFE dersini yürütme sorumluluğu birçok ülkede olduğu gibi tamamen sınıf öğretmenlerine bırakılmıştır (Arslan ve Altay, 2009). Bu bağlamda öğrencileri beden eğitimi dersi ve oyunla ilk tanıştıran öğretmen, sınıf öğretmenleri olmaktadır (Alemdağ vd., 2014). OFE dersi için de aynı durum geçerlidir.

Öğretmen, eğitim sisteminin temel ögesidir. O yeteneği, bilgisi, donanımı ve eğitim için sağlanan olanaklar ölçüsünde görevini yerine getirmeye çalışır (Saydam, 2003). Bu nedenle öğretmenin bilgi, beceri, donanım ve tutumları öğretimde önemli olduğundan etkili bir oyun ve fiziki etkinlikler dersi için yetkin bir öğretmene ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ile oyun ve fiziki etkinlikler dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini ve bunun nedenlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Newton ve Newton (2005), sınıf öğretmenlerinin, özellikle beden eğitimi derslerinde kendilerine güven eksikliği duyduğunu öne sürmüştür; bunun temel nedeni olarak da beden eğitimi derslerinde motor becerilerin ağırlıkta olmasını göstermişlerdir. Thompson (1996), çalışması sonucunda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi yeterli düzeyde yürütecek niteliklerden yoksun olduğunu; bunun başlıca nedeninin ise öğretmen

yetiştirme programlarındaki eksikliklerden kaynaklandığını belirtmiştir. DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup ve Janzen (2005), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini olması gerektiği gibi işlemek için yeterli beden eğitimi dersi bilgisine ya da sportif bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Doğan'ın (2000) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri beden eğitimi formasyon düzeylerinin yetersizliğini kendileri için en önemli problem olarak belirtmişlerdir. Xiang, Lowy ve McBride (2002) ve Portman (1996) da çalışmalarında beden eğitimine yönelik iyi eğitim almamış birçok öğretmenin beden eğitime karşı olumsuz tutumlar besledikleri sonucuna ulaşmıştır. Özetle sınıf öğretmenlerinin yeterince yetkin olmamasından dolayı OFE dersinden kaçındıklarını ve derse karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Bunun sonucunda da ders kazanımlarına ulaşmanın tam anlamıyla mümkün olamayacağı ve oyun çağındaki çocuğun gelişiminin de olumsuz etkilenebileceği düşünülebilir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün beden eğitimi ders saati tavsiyesi, haftada beş gün olmak şartı ile günde en az yarım saatten oluşmaktadır (Dalaman ve Korkmaz, 2010). OFE dersinin, ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarında haftada beş ders saati olarak uygulanacak olmasıyla çocukların ihtiyacı olan fiziksel aktiviteleri karşılayacağını söylemek mümkündür. Ancak 4. sınıfta oyun ve fiziki etkinlikler dersinin haftada iki ders saati olduğu düşünüldüğünde, bu ders saati öğrencilerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir.

OFE dersi amacı, ilkeleri, öğrenme alanları, kazanımları, etkinlikleri, oyunları vb. belirlenmiş olmasına rağmen Pehlivan, Dönmez ve Yaşat'a göre (2005) programlara giren ilke ve konular, uygulamadaki etkinlikler ve bunların gerçekleşme oranları arasında çok önemli boşluklar bulunmaktadır. Araştırmacılara göre, beden eğitimi dersi gereken düzeyde işlenememekte; sınıf öğretmeni diğer derslere hazırlanmaktan kendisini beden eğitimi dersine yeterince hazırlayamamakta; ancak planlarında beden eğitimi dersini işlemiş olarak gösterme yoluna gitmektedir (Menteşe, 1991'den aktaran Pehlivan vd., 2005). Öte yandan sınıf öğretmenlerinin beden eğitiminin amaçlarından uzaklaştıkları ve kendilerini bu konuda yeni bilgilerle güncelleme ihtiyacı duymadıkları, hatta beden eğitimi ders saatlerini, diğer derslerin takviyesi amacıyla kullandıkları belirtilmiştir (Pehlivan vd., 2005).

2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokul programına OFE dersinin girmesiyle birlikte beden eğitimi dersi öğretimindeki yetersiz malzeme ve olanakların getirmiş olduğu olumsuzluklar bu derste de kendini göstermiştir (Güven ve Yıldız, 2014). Dağdelen ve Kösterelioğlu'nun (2015) çalışmalarında da OFE dersi ile ilgili olarak ortaya çıkan en önemli sorun, sınıf ve okul koşullarını ayarlama ve materyal yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda okullardaki altyapı yetersizliklerinin ve materyal sıkıntısının eğitim ortamını dolayısıyla da öğrencileri ve öğretmeni olumsuz etkileyeceği ifade edilebilir.

Yapılan literatür taraması sonucunda sınıf öğretmenlerinin OFE dersi ile ilgili beklentilerini, görüşlerini ve derste karşılaştıkları problemleri nitel (Altun, 2016; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Bayat, Kaymak ve Balcı, 2016; Güven ve Yıldız, 2014; Kazu ve Arslan, 2014) ve nicel (Şentürk, Yılmaz ve Gönener, 2015) araştırma yaklaşımı çerçevesine inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Ülkemizde OFE dersi ile ilgili yapılmış çalışma sayısının az olması ve sınıf öğretmenlerinin OFE ders programına ve ders uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ne olduğunun yeterince incelenmemiş olması araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. OFE derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin OFE ders programına ve derslerdeki uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınmasının, öğrencilere temelde daha sağlıklı oyun ve fiziki etkinlikler dersi verebilme noktasında ilgililere yardımcı olacağı ve çalışmanın alandaki boşluğu doldurmada hizmet edeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin OFE dersi hakkındaki görüşleri nitel yaklaşım ile incelenmiştir. Nitel çalışmada araştırmacılar, konu ya da konuları doğal ortamda inceler, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olurlar (Denzin ve Lincoln, 2005). Araştırmada yer alan katılımcılar ayrı birer özel durum olarak kabul edildiği için çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan çoklu özel durum çalışması kullanılmıştır. Çoklu özel durum çalışmasında (veya birden fazla durum çalışması) yine bir konu veya sorun seçilir, fakat bu sefer araştırmacı konuyu örneklemek için birden fazla durum çalışmasını seçer. Araştırmacı çeşitli araştırma yerlerinden veya tek bir yer içinde birden fazla programdan incelemek için çeşitli programlar seçebilir (Creswell, 2015). Bu yöntemde amaç, ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Patton, 2014).

Çalışma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu Trabzon ilinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir ilkokulda görev yapmakta olan 7'si kadın, 3'ü erkek 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın araştırma grubunu belirlemede kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin, araştırmacının yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçmesinden dolayı araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya 3'ü erkek ve 7'si kadın olmak üzere toplam 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 6'sı eğitim fakültesi mezunu, 2'si yüksekokul mezunu, 1'i edebiyat fakültesi mezunu, 1'i orman fakültesi mezunu olup öğretmenlerin çalışma süreleri 10 ile 33 yıl arasında değişmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara ait kişisel bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Mezun Olduğu Fakülte	Mesleki Deneyim (Yıl)
Ö1	Erkek	Eğitim Fakültesi	10
Ö2	Kadın	Eğitim Fakültesi	11
Ö3	Erkek	Yüksekokul	31
Ö4	Kadın	Eğitim Fakültesi	11
Ö5	Kadın	Eğitim Fakültesi	13
Ö6	Kadın	Orman Fakültesi	18
Ö7	Kadın	Edebiyat Fakültesi	17
Ö8	Erkek	Eğitim Fakültesi	33
Ö9	Kadın	Eğitim Fakültesi	11
Ö10	Kadın	Yüksekokul	18

Veri toplama aracı

Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Çalışmada veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren görüşme tekniğidir (Ekiz, 2009). Araştırmada sorulan sorulara alınan cevapların yeterli olmadığı durumlarda yeni sorularla araştırmaya esneklik sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatın pilot uygulaması iki kadın sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları ilgili literatür taranarak hazırlanmış olup soruların ilk bölümü katılımcıların cinsiyet, okuttukları sınıf, mezun oldukları fakülte ve meslekte geçirdikleri süreleri belirlemeye yöneliktir. Bunun dışında yarı yapılandırılmış görüşmede sınıf öğretmenlerine;

1. OFE dersine yönelik okullarınızdaki fiziki altyapıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. OFE dersinin öğrenci gelişimine katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. OFE dersi haftalık ders saati hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. OFE ders saatlerinin amacına yönelik kullanımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
5. OFE dersi öğretim programında yer alan öğrenme-gelişim alanları ve program çıktılarının neler olduğunu biliyor musunuz?

6. OFE dersine nasıl hazırlanırsınız?

7. OFE dersine ne şekilde katılırsınız?

8. OFE dersi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve donanımlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

9. OFE dersi hangi öğretmen tarafından yürütülmelidir?

soruları sorulmuştur. Hazırlanan bu sorular hakkında bir konu alanı uzmanının fikri alınmış, konu alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin toplaması

Pilot uygulamaların yapılmasının ardından katılımcılarla iletişime geçilerek, kendileri ile uygun yer ve zaman konusunda anlaşılmıştır. Katılımcılara çalışma ile ilgili ön bilgi verilmiş, çalışmanın bilimsel bir amaçla yapıldığı, katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilerek katılımcı gönüllülüğü esas alınmıştır. Verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Asıl görüşmelerde en kısa görüşme 8 dk. 9 sn. en uzun görüşme ise 16 dk. 13 sn. sürmüştür.

Araştırmada nitelik

Araştırmada, öğretmenlerle yüz yüze yapılan ve kayıt cihazına kayıt edilen görüşmeler araştırmacı tarafından dinlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yazıya dökülen veriler, araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlere geri dağıtılarak, inanırlık için katılımcı teyidi yapılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve görüşme esnasında söyleyemediklerini ekleme fırsatı tanınmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda veriler toplanmış, gönüllülük ilkesine göre araştırmaya katılmaları sağlanmış ve verilerin toplanmasından analiz sürecine kadar uzman desteği alınmıştır. Bunun yanı sıra çalışmanın onaylanabilirliği için çalışma içerisinde ham veriler, analiz edilmiş veriler, bulguların oluşumu, çalışma süreci, çalışmanın hedef, beklenti ve amacı ile kullanılan ölçümlerin nasıl geliştirildiği ile ilgili bilgilere verilmiştir. Nitekim bir çalışmada onaylanabilirlik için belirtilen kriterler arasında çalışma içerisinde ham verilerin, analiz edilmiş verilerin, bulguların oluşumunun, çalışma sürecinin, çalışmanın hedef, beklenti ve amacının, kullanılan ölçümlerin nasıl geliştirildiği ile ilgili bilgilerin olması yer almaktadır (Holloway ve Wheeler, 1996'dan aktaran Başkale, 2016).

Verilerin analizi

Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu kategorilere göre düzenlendiği için betimsel analiz metodu ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma sorunlarının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde

kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veriler öncelikle okunarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalardan yapılan çıkarımlara bağlı olarak temalar oluşturulmuş ve okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Analiz sonuçları tablolar yardımıyla sunulmuş ayrıca katılımcıların görüşme kayıtlarından elde edilen doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin OFE dersine yönelik, görev yaptıkları okullardaki fiziki altyapıya ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. OFE dersiyle ilgili okuldaki fiziki altyapıya ilişkin görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Altyapı Yeterliği	Yeterli	Ö10
	Yetersiz	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
	Sınırlı	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
Mevcut Altyapı	Okul bahçesi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Oyun alanı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
	Sportif faaliyet alanı	Ö1
	Spor salonu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Altyapı Önerileri	Kapalı oyun alanı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Ders materyali	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Soyunma odası	Ö2, Ö4
	Sağlık açısından risk taşımayan oyun alanı	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10
	Kazanıma yönelik oyun alanları	Ö4, Ö5

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu okuldaki fiziki altyapıyı yetersiz ve sınırlı bulduğunu belirtmiştir. Sadece Ö10 kodlu öğretmen okulun mevcut altyapısının yeterli olduğunu belirtmiş olup düşüncelerini,

“Okulumuzun bahçesi uygun. Bahçede oynanabilecek oyunlar için çizilmiş alanlar mevcut. Evet, altyapı oluşturulmuş bence.”

ifadeleriyle dile getirirken Ö2 kodlu öğretmen;

“Uygun altyapı oluşturulduğuna inanmıyorum. Okulun kendine ait materyalleri yok. Kapalı oyun alanı yok, çok amaçlı küçük bir salonumuz var sportif faaliyet için uygun değil.”

şeklinde ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğretmen ise;

“Çok da müsait değil ama hiç de yok değil. Bahçede belli oyun alanları hazırlanmış. Ama hava kapalı, yağmurlu olduğunda oynayacağımız çok rahat korunaklı bir salonumuz yok. Materyal sıkıntımız var.”

biçiminde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler OFE dersi için okullarındaki mevcut altyapıyı en çok okul bahçesi sonra oyun alanı ve sportif faaliyet alanı olarak belirtmişlerdir. Katılımcılara “Okullarda bunların dışında nasıl bir altyapı oluşturulabilir?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlarda altyapı önerileri en çok spor salonu sonrasında kapalı oyun alanı, ders materyali, sağlık açısından risk taşımayan oyun alanı, soyunma odası ve kazanıma yönelik oyun alanı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin bununla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö1 kodlu öğretmen;

“Bunun dışında spor salonu yapılması gerekiyor kötü hava şartlarında uygulanabilmesi için. Çocukların oyun alanlarında düşmeye eğilimli olan oyunlarda altyapıya kauçuk, esnek malzemeler yapılarak düşme esnasındaki yaralanmalar azaltılabilir.”

Ö2 kodlu öğretmen;

“Araç gereç tam olmalı. Spor odası olmalı, soyunma odası olmalı çocuklar eşofman giyimini yapacağı yerler yok sınıfta giyinmeye çalışıyorlar.”

Ö4 kodlu öğretmen;

“Dersin kazanımına uygun olarak daha ayrıntılı malzemeler olabilirdi. Mesela dengeleme hareketleri falan yapabileceğimiz alanlar oluşturulabilirdi. Böyle kazanımlar var ama uygulayabileceğimiz alanlar yok. Materyal yönünden eksiklerimiz var.”

şeklinde belirtmişlerdir. Tablo 2’deki verilere göre öğretmenlerin okuldaki mevcut altyapıyı OFE dersi için yeterli görmedikleri, OFE dersi için okullarda mevcut olan altyapının bahçe olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarda olması gereken altyapı için sundukları farklı öneriler arasında en çok spor salonu olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların, OFE dersinin öğrenci gelişimine katkısına ilişkin düşünceleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. OFE dersinin öğrenci gelişimine katkısına ilişkin görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Öğrencilerde Geliştirdiği Beceriler	Kişisel beceriler	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Düşünme becerileri	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7
	Sosyal beceriler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10
	Fiziksel beceriler	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
Öğrenilmesine Katkı Sağladığı Kavramlar	Vücut farkındalığı kavramı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
	Dayanışma/İşbirliği	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10
	Arkadaşlık	Ö3, Ö6
	Temel hareket kavramları	Ö4, Ö5, Ö7

Öğretmenlere OFE dersinin öğrencilerde hangi becerileri geliştirdiği sorulduğunda en çok fiziksel becerileri geliştirdiği sonra sosyal beceriler, kişisel beceriler ve en az da düşünme becerilerini geliştirdiği yanıtları alınmıştır. OFE dersinin öğrencilerde geliştirdiği becerilerle ilgili Ö7 kodlu öğretmen;

“Fiziksel gelişim tabiki oluyor da ruhları dinleniyor daha çok. Zihinsel olarak da çok geliştiklerini hissediyorum.” Şeklinde ifade ederken, Ö9 kodlu öğretmen ise: “Harekete yönelik beceriler. Yapılan etkinliğe bağlı biraz ortam müsait olduğu sürece dışarıda yaptığımız için bunlar genelde hareket yönünden fiziksel yönden geliştirici hareketler.”

biçiminde ifadeler kullanmıştır. Öğretmenler OFE dersinin öğrencilerde öğrenilmesini sağladığı kavramlar sorulduğunda Tablo 3’te görüldüğü gibi en çok dayanışma ve işbirliği kavramlarının öğrenilmesini sağladığını sonra vücut farkındalığı kavramları, temel hareket kavramları ve en az da arkadaşlık kavramının öğrenilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Dersin öğrencilerde öğrenilmesini sağladığı kavramları Ö5 kodlu öğretmen;

“OFE dersinde kavramlar derken çocuklarda efor, hareket, denge o tarz kavramlar. Sağlıklı yaşama bilinci, kendine bakma, vücut alan farkındalığı oluşması, bu tarz gelişmesini bekliyoruz.”

şeklinde ifade ederken Ö3 kodlu öğretmen;

“Bir kere arkadaşlık en basitinden. Arkadaşlık, dayanışma ayrıca ne yapar akademik derslerle ilgili çocuğun ufkunu açmaya yardımcı olur.”

olarak belirtmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi OFE dersinin öğrencilerde birçok becerinin gelişimine katkı sağladığı ama bunlardan daha çok fiziksel becerileri geliştirdiği ve öğrencilerde kavram olarak da en çok işbirliği ile dayanışma kavramlarının öğrenilmesini sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, OFE dersi haftalık ders saati ile ilgili düşünceleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. OFE dersi haftalık ders saati ile ilgili düşünceler

	Kodlar	Katılımcılar
Ders Saati Yeterliği	Ders saati sayısı yeterli	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
	Ders saati sayısı yetersiz	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8
	Ders saati sayısı fazla	Ö4, Ö5, Ö10
Ders Saati Önerisi	Haftada 3 ders saati	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10
	Haftada 5 ders saati	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9

Tablo 4’e göre haftalık OFE ders saati sayısını dört öğretmen yeterli, dört öğretmen yetersiz, üç öğretmen fazla olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, OFE dersi için uygun ders saati sayısını ise haftada üç ders saati veya beş ders saati olarak belirtmişlerdir. Ö7 kodlu öğretmen;

“Yeterli bence her gün var çünkü. Her gün olması iyi aslında çünkü öğlen arası olan tam gün bir okul, öğlen arası çoğunlukla yorgun geliyorlar. Öğleden sonra ölü ders iki ders. 4. sınıfta iki saat çok az çünkü oyun çocuğudur bu, 4. sınıf çocuğu da oyun çocuğu yetersiz.”

şeklinde belirtirken Ö1 kodlu öğretmen;

“Ben 3. sınıf okuttuğum için haftada beş saat var. Bence yeterli. Çocuklara yeterince her gün birer saat olmak üzere yeterli görüyorum.”

biçiminde ifadeler kullanırken Ö4 kodlu öğretmen ise;

“Yeterli buluyorum fazla hatta. Çünkü her gün mesela bu ders var ama her gün bu dersi yapacak altyapı yok. Bir defa çocukların eşofmanlı olması lazım bu derste çünkü fiziğe yönelik kazanımlar söz konusu olduğu için mesela bunu her gün ayrıntılı bir şekilde üstlerini giydir biraz sıkıntılı bir durum oluşturuyor. Bence fazla üç ders saati olabilirdi beş ders fazla bence.”

biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bazıları OFE ders saati sayısını yeterli, bazıları yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin OFE dersi için uygun ders saati önerilerinin de haftada üç ders saati ve beş ders saati olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, OFE ders saatlerinin amacına yönelik kullanımı hakkındaki düşünceleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. OFE ders saatlerinin amacına yönelik kullanımı hakkındaki düşünceler

	Kodlar	Katılımcılar
Ders Saatlerinin OFE	Evet	Ö6, Ö8
Dersi İçin Kullanımı	Hayır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
	Matematik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9
OFE Dersinde Yapılan	Türkçe	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10
Diğer Dersler	Fen Bilimleri	Ö3, Ö5
	Hayat Bilgisi	Ö4, Ö5, Ö7
Farklı Ders Yapılmasının	Farklı ders yapılması uygundur.	Ö4, Ö5
Uygunluğu	Farklı ders yapılması uygun değildir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Diğer ders müfredatının yetişmemesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10
	Okuldaki altyapı yetersizliği	Ö1, Ö4, Ö5
Farklı Ders Yapılmasının	Öğretmenlerin kendini yetersiz görmesi	Ö1, Ö7
Nedenleri	OFE ders kazanım sürelerinin uzunluğu	Ö4
	Diğer derslerin daha önemli olması	Ö1
	Hava koşullarındaki olumsuzluklar	Ö1, Ö4

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerden sadece 2'si OFE için ayrılan ders saatlerinde sadece OFE dersini yaptıklarını; diğer 8'i ise OFE dersinde başka dersler de yaptıklarını belirtmişlerdir. OFE ders saatinde farklı dersleri işleyen öğretmenler bu derste en çok matematik dersi yaptıklarını sonra sırasıyla Türkçe, hayat bilgisi ve fen bilimleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu derste farklı dersler yapmalarının nedeni olarak en çok diğer derslerin müfredatının yetişmemesi, sonra okuldaki altyapı yetersizliği, kendilerini yetersiz görmeleri, hava koşullarındaki olumsuzluklar, en az da diğer derslerin OFE dersinden daha önemli olduğunun düşünülmesi ve OFE dersi kazanım sürelerinin uzunluğunu belirtmişlerdir. OFE dersinde farklı dersleri de işleyen öğretmenlerden Ö4 ve Ö5 bu kullanımlarının uygun olduğunu belirtirken; diğer 8 öğretmen OFE de farklı ders yapılmasının uygun olmadığını belirtmişlerdir. OFE dersinde farklı dersler yapılmasıyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmen;

“Maalesef diğer derslerin programlarını yetiştirmek için kullanıyoruz. Özellikle matematik dersi için. Fen bilimleri, Türkçe. Kesinlikle doğru bir uygulama değil yanlış bir uygulama.”

şeklinde ifade ederken Ö5 kodlu öğretmen aşağıdaki şekilde belirtmiştir;

“Hayır, OFE dersi için kullanmıyorum. Diğer derslere ek olarak bazen kullanıyorum. Bazen çocuklara sosyal olarak gelişimini sağlamak açısından farklı etkinlikler yaptırıyorum. Bazen soru çözümü, tombala oyunları gibi konu tekrarları eğlenceli şekilde. Bazen görsel sanatlar dersi gibi ya da çocuklarla gurup çalışması gibi çalışmalar yapıyoruz. Ve şöyle bir şey söyleyebilirim ki OFE dersi kullanımı için gerekli altyapımız olmadığı için tam olarak bunu

yapamıyoruz. Çocuklara belirli oyunları sürekli oynatmak zorunda kaldığımız için zaten 5 saatin 5'inin de oraya gitmesine gönlüm razı gelmiyor.”

OFE dersini sadece bu ders için kullanan Ö6 kodlu öğretmen ise;

“Mümkün meretebe her gün bir saat OFE dersi yaptırıyorum. Ama çok eğlenceli oyunlar sağlayacak sınıf şartlarımız yok bazı oyunlar için çok yeterli mekânlar oluşmuyor. Başka ders için kullanmıyorum dersi.”

biçiminde ifade ederken Ö1 kodlu öğretmen;

“Diğer derslerimizin öğretim programı ağır olduğu için programın yetişmeyeceği zamanlarda ve havanın kötü olduğu zamanlarda OFE dersini diğer dersler için kullanıyoruz. Matematik ve Türkçe yapıyorum genellikle. Yanlış yaptığımı düşünüyorum ama OFE derslerinde yeterli altyapımız olmadığından, gerek üniversitede olsun gerek kendimizi yetiştirmemiş olmamızdan kaynaklı biraz yetersiz olmamız, diğer derslere çocukların daha çok ihtiyacı var gibi düşünmemizden dolayı bu dersi diğer dersler için kullanıyoruz.”

olarak ifade etmiştir. Tablo 5'deki verilerden anlaşılacağı gibi öğretmenlerin OFE derslerinde başka dersler işledikleri en çok da matematik dersinin yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin diğer derslerin müfredatlarını yetiştiremedikleri için OFE dersinde farklı dersler yaptıkları ve dersin farklı dersler için kullanılmasını uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların, öğretim programında yer alan gelişim-öğrenme alanlarının neler olduğu ve OFE dersinin program çıktılarının neler olduğu konusundaki görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ders öğrenme-gelişim alanları ve program çıktılarına dair görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenme Gelişim Alanları	Hareket yetkinliği	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10
	Aktif ve sağlıklı yaşam	Ö2, Ö5, Ö8
	Kişisel, sosyal ve düşünme becerileri	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10
	Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve özgüvenle kullanır.	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9
	Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.	Ö5
	Oyun ve hareket stratejilerini/taktiklerini kullanır.	Ö5
	Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarını ve ilkelerini açıklar.	Ö1, Ö5
Program Çıktıları	Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekli ve düzenli olarak katılır.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6
	Oyun ve fiziki etkinlik dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki iki amaca ulaşılır: • Kültürümüzü ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunları ve dansları tanır, uygular. • Milli bayramlar/belirli gün ve haftalara ait kutlamalara isteyerek katılır.	Ö1, Ö2
	Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, başa çıkma, bireysel sorumluluk, özgüven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
	Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, işbirliği, adil oyun, sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9
	Oyun ve fiziki etkinliklerdeki deneyimlerini problem çözme, hedef belirleme, plan yapma gibi süreçlerde kullanır.	Ö3, Ö5, Ö6

Öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö7 OFE programında yer alan öğrenme ve gelişim alanlarını ifade edemediklerinden tablo 6’da “öğrenme ve gelişim alanları” kısmında bu öğretmenlere yer verilmemiştir. Bu öğretmenlerden Ö3 kodlu öğretmen;

“Bu konuda çok akademik bir şey yok aklımda, şu anda bir şey diyemiyorum.”

ifadelerini kullanırken Ö4 kodlu öğretmen;

“Bilmiyorum tam olarak”

şeklinde belirtmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü öğretmenlerden altısı programdaki gelişim ve öğrenme alanlarını belirtmiştir. Bunlardan sadece Ö2 ve Ö5 kodlu öğretmenler programdaki biçimiyle tam olarak ifade edebilmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmen;

“Hareket yetkinliği var kişisel, sosyal ve düşünme becerileri ve bir de aktif ve sağlıklı yaşam var bildiğim kadarıyla.” olarak belirtirken Ö5 kodlu öğretmen; “Hareket becerisi, aktif ve sağlıklı yaşam, çocuğun kişisel gelişimi, sosyal gelişimi ve düşünme becerisinin gelişimi olduğunu düşünüyorum.”

şeklinde ifade etmiştir.

Bunların dışındaki Ö1, Ö8, Ö9 ve Ö10 kodlu öğretmenler kendi ifadeleriyle gelişim ve öğrenme alanlarını belirtmişlerdir. Ö9 kodlu öğretmen;

“Bilişsel alan, duyuşsal alan, sosyal alan, ahlaki yönleri geliştirmeye yönelik alan.” olduğunu söylerken Ö8 kodlu öğretmen; “Sağlık yönünden, bedenini geliştirme yönünden, kişilik yönünden, duygusal yönden vardır ama yine bu yönde en fazla bedensel alanda gelişmekte” olarak ifade etmiştir.

OFE dersini program çıktılarının neler olduğu sorulduğunda Ö8 kodlu ve Ö10 kodlu öğretmenler bunları açıklamadıkları için tabloda bu öğretmenler kullanılmamış olup Ö10 kodlu öğretmen;

“Çok fazla açıkçası önem vermediğimiz için çok bilmiyorum yani.”

ifadesini kullanmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi sekiz öğretmen program çıktılarını ifade etmiş fakat öğretmenlerin hiçbiri OFE dersi öğretim programında yer alan program çıktılarının tamamını tam olarak ifade edememiştir. Ö1 kodlu öğretmen;

“Öğrenci temel ve birleştirilmiş hareketleri yapabilir. OFE dersini almış bir öğrenci kendi kültürü ve başka kültürlerdeki halk danslarını öğrenebilir hakkıyla verildiği zaman. İnsanlara karşı saygılı olmayı, haklarını savunmayı öğrenebilir, lider özelliğini kavrayabilir, kazanmayı kaybetmeyi öğrenebilir. Sağlık için spor yapmanın önemini anlayabilir.”

şeklinde belirtirken Ö6 kodlu öğretmen;

“Aslında çok da takip etmedik mezunları. Çocuk kendi algısını geliştirmiştir. Kendi yetilerinin nereye kadar ulaşabildiğini görmüştür. Bu diğer derslerine yansımıştır. Sosyal anlamda kendini daha iyi ifade edebildiğini düşünüyorum. Sosyal becerileri gelişmiştir.”

ifadeleriyle açıklamıştır. Tablo 6 verilerine göre öğretmenlerin dersin öğretim programında belirtilen gelişim ve öğrenme alanları ile yine öğretim programında belirtilen program çıktılarını tam olarak bilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların, OFE dersine nasıl hazırlandıkları ile ilgili görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ders hazırlığıyla ilgili görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Ders Hazırlığı	Evet	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
	Hayır	Ö2, Ö3, Ö8
	Kısmen	Ö9, Ö10
	Farklı oyun bulma	Ö1, Ö7
Yapılan Hazırlıklar	Oynatılacak oyunla ilgili bilgi edinme	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
	Oyun alanı seçimi	Ö6
	Malzeme temini	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10

Tablo 7’den anlaşılacağı gibi ders hazırlığıyla ilgili olarak öğretmenlerin 5 tanesi OFE dersi için hazırlık yaptıklarını, 3 tanesi hazırlık yapmadıklarını ve 2 tanesi kısmen hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere yaptıkları hazırlıkların neler olduğu sorulduğunda öğretmenler en çok malzeme temin ettiklerini ve oynatılacak oyunla ilgili bilgi edindiklerini sonra farklı oyun bulduklarını ve en az da oyun alanı seçtiklerini belirtmişlerdir. Ders hazırlığıyla ilgili olarak Ö4 kodlu öğretmen;

“Eğer bunu daha önceden planladıysam havanın durumuna göre tabiki hazırlık yapıyorum. Çocuklara malzeme getirmeleri için haber veriyorum. Top, eşofman, taş toplanacaksa oyunda gerekiyorsa onunla ilgili bir hazırlık yapıyorum. Onun dışında çok da bir hazırlığım yok.”

şeklinde ifade ederken Ö6 kodlu öğretmen;

“Oyun oynatacaksam, bahçeye çıkacaksam bakıyorum. Oyun araştırma içine giriyorum. Çocukları nasıl gruplayacağımı düşünüyorum. Top sektiremeyen öğrencim var hepsinin algısı veya bilişsel yeteneği farklı. Topla ilgili bir oyun oynatacaksam ona göre öğrencileri planlıyorum. Oyuna bakıp araç gereç hazırlıyorum o tür şeyler yapıyorum.”

olarak belirtmiştir. Hazırlık yapmadığını belirten Ö2 kodlu öğretmen ise şunları söylemiştir;

“Hayır. Hazırlık yapılacak o kadar fazla ders var ki fiziki etkinlikler dersi için hazırlık yapmıyorum. Bildiğimiz oyunlardan dön dolaş aynı oyunları oynuyoruz. Baya mesai sarf ediyoruz kalan zamanda ders olarak da Türkçe, matematiğe ayırıyoruz. Bizim ülkemizde sınavlar çok önemli sınavda soru sorulacak tarzda sınava yönelik dersler işliyoruz. Sınavlarda soru çıkmadığı müddetçe ne gerekli özeni biz ne de aileler göstermiyor, ne de öğrenciler.”

Buradan da anlaşılacağı gibi OEF dersi için öğretmenlerin ders hazırlığı yaptıkları; hazırlıklarının oynatılacak oyunla ilgili bilgi edinme ve materyal temin etme olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, OFE dersine ne şekilde katıldıklarına dair görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Derse katılımıla ilgili görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Derse Katılım	Evet	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Hayır	Ö3
Katılım Biçimleri	Oyun öğretimi aşamasında, kısa bir süre katılım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9
	Ders süresince katılım	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10
	Dışarıdan gözleme	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9
	Oyun esnasında kritik durumlarda katılım	Ö6

Tablo 8’de görüldüğü üzere Ö3 kodlu öğretmen dışındaki tüm öğretmenler derse katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere derse katılımı nasıl gerçekleştirdikleri sorulduğunda en çok oyun öğretimi aşamasında kısa bir süre katılım sonra ders süresince katılım, dışarıdan gözleme ve en az da oyun esnasında kritik durumlarda katılım biçiminde belirtmişlerdir. Ders katılımıyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmen;

“Sağlık koşullarım nedeniyle katılamıyorum fakat önceden katılırdım.”

şeklinde belirtirken Ö5 kodlu öğretmen;

“Evet katılırım. Çok da zevk alırım, çocuklar da çok zevk alır. Onlarla birlikte oynarız. Yakan top oynuyorsak ben kenarda olurum bazen içeride olurum. Mendil kapmaca oynuyorsak mendili tutuyorum. Bazen tren oynuyoruz ben oluyorum başta onlarla birlikte tren çekiyoruz. Oyunlarda bir çocukmuş gibi oynarım.”

olarak ifade etmiş, Ö1 kodlu öğretmen de;

“Oyun öğretimi esnasında belli bir süre katılıyorum. Artık belli bir süre katıldıktan sonra lider olmaları açısından oyunu onların kendilerine bırakıyorum ki liderlik özellikleri gelişsin, birbirlerinin haklarına saygı göstereyim diye ben ordayım diye yani itaat etmelerini beklemiyorum. Kendileri bazı davranışları sergilesin diye gösteriyorum belli bir süre oynayıp onlara bırakıyorum.”

şeklinde belirtmiştir. Buradan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin OFE dersine katıldıkları; bu katılımın daha çok oyun öğretimi aşamasında kısa bir süre katılım biçiminde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Görüşmeler kapsamında öğretmenlere, dersle ilgili sahip oldukları bilgi, beceri ve donanımlar hakkında neler düşündükleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Dersle ilgili sahip olunan bilgi, beceri ve donanıma ilişkin görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Bilgi, Beceri ve Donanımlar	Öğrencilerin gelişim özelliklerine dair bilgi	Ö7
	Oyun bilgisi	
	0-10 oyun bilirim	Ö2, Ö7
	10-20 oyun bilirim	Ö1, Ö6, Ö9
	20 ve üzerinde oyun bilirim	Ö3, Ö5
Bilgi, Beceri ve Donanım Yeterliliği	Oyun ile beceri ilişkisine dair bilgi	Ö5, Ö6
	Evet	Ö10
	Hayır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	İleri yaş faktörü	Ö6
Bilgi, Beceri ve Donanım Bakımından Yetersizlik Nedenleri	Sportif faaliyetlere ilgisizlik	Ö5
	Seminer ve hizmet içi eğitim düzenlenmemesi	Ö3, Ö5, Ö7
	Kendini geliştirme çabasının olmayışı	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9
	Üniversitedeki eğitimin yeterli olmaması	Ö1, Ö5
	Oyun bilgisi eksikliği	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcılar, OFE dersi için sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gereken bilgi beceri ve donanımların neler olduğu sorulduğunda en çok oyun bilgisi sonra oyun ile beceri ilişkisine dair bilgi ve en az da öğrencilerin gelişim özelliklerine dair bilgi şeklinde belirtmişlerdir. OFE dersi için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi beceri ve donanımları Ö1 kodlu öğretmen aşağıdaki şekilde belirtmiştir;

“Öğretmenler gerekli oyunları bilmiyorlar. Sonra hangi oyunun hangi beceriyi geliştirdiği ile ilgili bir bilgileri yok. Ama bu çocuğun birçok gelişim alanına hizmet edebilmek için hangi gelişim alanına hizmet ettiğini bilmesi gerekiyor ama biz bunları bilmiyoruz sadece boş vakti değerlendirmek amaçlı farklı oyunlar oynatıyoruz.”

Ö4 kodlu öğretmen; “Çocuk oyunu bilmek lazım. Bir de çocuklarla oynamayı bilmek lazım.” şeklinde ifade ederken Ö6 kodlu öğretmen ise;

“Oyun çok bilmesi gerekir. Çocukların gelişim özelliklerini bilmesi gerekir diye düşünüyorum. Çünkü oyun oynatırken her çocuğun farklı gelişim özelliği var ona göre yönlendirebiliyorsun.”

ifadeleriyle belirtmiştir.

Buradan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin, OFE dersinde sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve donanımı en çok oyun bilgisi olarak düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

OFE dersi için öğretmenlere kaç oyun bildikleri sorulduğunda en az on en çok elli oyun olarak belirtmişlerdir. Bildikleri oyunların isimlerini söylemeleri istendiğinde ise hiçbiri bildiğini söyledikleri oyun sayısı kadar oyun ismi belirtmemişlerdir. Bildiği oyun sayısını Ö5 kodlu öğretmen;

“Ortalama elli oyun diyebilirim.”

olarak belirtmiş ve oyunların isimleri sorulduğunda onyedisini sıralayabilmiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise;

“Ortalama on oyun biliyorum.”

şeklinde ifade etmiş ve oyun isimleri sorulduğunda üç oyunun adını söyleyebilmiştir. Ö7 kodlu öğretmen de;

“Yani bir on oyun vardır herhalde.”

derken oyun isimleri sorulduğunda beş oyunun ismini sıralayabilmiştir. Buradan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bildiklerini belirttikleri oyun sayısından aslında çok daha azını hatırlayabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, OFE dersi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve donanımlar bakımından kendilerini yeterli görüp görmedikleri konusunda sekiz öğretmen kendini bu ders için yetersiz görürken bir öğretmen ise yeterli gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenler kendilerini neden yetersiz gördüklerini en çok oyun bilgisi eksikliği ve kendilerini geliştirme çabasının olmayışı sonra seminer ve hizmet içi eğitim düzenlenmemesi, üniversitedeki eğitimin yeterli olmaması ve en az da ileri yaş faktörü olarak belirtmişlerdir. Ö10 kodlu öğretmen;

“Çok fazla üstüne düşmüyorum ama evet uygulayabileceğim bir ders.”

şeklinde belirtirken Ö1 kodlu öğretmen;

“Ben kendimi yeterli bulmuyorum. Biz üniversitede yeterli bilgi almadık, kendimizi geliştirmedik yani bu işi bizim yapmamız çok doğru değil gibi biz sadece kitaplardan okuduğumuz kadarıyla öğretebiliyoruz.”

Ö3 kodlu öğretmen;

“Kendimi yeterli görmüyorum kesinlikle. Bunun için çalışma, seminer yapılmıyor; talep de yok oyun ve fiziki etkinlikler dersi geçiştirilen bir ders.”

Ö5 kodlu öğretmen ise;

“Tam olarak bir donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum. En yetersiz olduğum derslerden biri. Çünkü biz sürekli buna hazırlıklı bir şekilde yetişemedik birincisi bu, okuldaki yetiştirilme tarzımızdan kaynaklı. İkincisi vücudumuzun gelişiminden kaynaklı biz bir beden eğitimi öğretmeni gibi vücudumuzu sürekli kullanmıyoruz. Beceri ne kadar öğresek de sınırlı oluyoruz, hepsine hakim olamıyoruz. Üniversitedeki eğitim yeterli değildi. Bizi geliştirecek bir hizmet içi eğitimimiz yok.”

ifadeleriyle dile getirmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi OFE dersinde öğretmenlerin kendilerini bilgi, beceri ve donanım bakımından eksik gördükleri ve bunun nedeninin kendilerini geliştirme çabasının olmayışı ve oyun bilgisi eksikliği olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların, OFE dersi yürütücüsünün hangi öğretmen olması gerektiği ile ilgili görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. OFE dersi öğretmenin kim olması gerektiğiyle ilgili görüşler

	Kodlar	Katılımcılar
Ders Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Ö3, Ö4
	Beden Eğitimi Öğretmeni	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Nedenleri	Beden eğitimi öğretmenlerinin dersle ilgili daha bilgili ve bilinçli olmaları	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Sınıf öğretmenlerinin OFE dersini dinlenme dersi gibi görmesi	Ö5, Ö8
	Sınıf öğretmenlerinin OFE dersini ikinci plana atıp diğer dersleri daha önemli görmesi	Ö2, Ö6, Ö7, Ö10

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Öğretmenlerin tamamı OFE dersi öğretmenin branş (beden eğitimi) öğretmeni olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö3 ve Ö4 sınıf öğretmenin de olabileceğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili Ö8 kodlu öğretmen;

“Sınıf öğretmeni tüm derslere girdiği için kendi de dinlenme olarak görmekte. Alanında uzman kişi olduğunda planlama daha iyi olur, materyalini de hazırlar.” şeklinde ifade ederken Ö4 kodlu öğretmen; “Sınıf öğretmeni olabilir ancak daha iyi eğitilmiş olursa bu konuda. Şu anki şartlarda bir beden eğitimi öğretmeni olmadığımız için sınıf öğretmeni olabilir. Tabii ki beden eğitimi öğretmeniyle daha iyi uygulamalar çocuklar ama donanımlı bir sınıf öğretmeniyle de bu yürütülebilir.”

derken Ö9 kodlu öğretmen;

“Kendi alanı dahilinde beden eğitimi öğretmeni olabilir bence.”

şeklinde belirtmiştir.

Katılımcılara, OFE dersi öğretmenleri branş (beden eğitimi) öğretmenleri olmalıdır yanıtlarının nedeni sorulduğunda katılımcılar en çok beden eğitimi öğretmenlerinin dersle ilgili daha bilinçli ve bilgili olmaları sonra sınıf öğretmenlerinin OFE dersini ikinci plana atıp diğer dersleri daha önemli görmesi ve en az da sınıf öğretmenlerinin OFE dersini dinlenme dersi gibi görmesi olarak belirtmişlerdir. Ö6 düşüncesini;

“Fiziki gelişim ve beden gelişimi konusunda ders alıyorlar. Oyun nedir konusunda ders alıyorlar ve bunu nasıl işleyeceğini biliyor. Biz bu dersi biraz diğer dersler için çalışıyoruz ama beden eğitimi öğretmenleri dersine hakim ve kimseye kaptırmıyor.”

Şeklinde ifade ederken Ö10 kodlu öğretmen;

“Hani daha hakim olur konuya. Çünkü biz birçok derse hazırlanmak anlatmak zorunda olduğumuz için onu ikinci plana itebiliyoruz. Beden eğitimi öğretmenleri olsa çok daha konuya hakim olabilir.”

Olarak ifade etmiş, Ö5 kodlu öğretmen ise;

“OFE dersi öğretmenin kendine dinlenmeye ayıracağı bir dersmiş gibi sınıf öğretmenleri tarafından kullanılıyor. O yüzden gerçekten çocukları bu anlamda yetiştirecek, bunun tam olarak eğitimini almış, onların düşünme ve sağlıklı olma bilinci oluşturabilecek bir kişi olması gerektiğini düşünüyorum.”

şeklinde belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi beden eğitimi öğretmenlerinin dersle ilgili daha bilgili ve bilinçli olmaları nedeniyle OFE dersi öğretmenin branş (beden eğitimi) öğretmeni olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin OFE dersi ile ilgili görüşlerinin ortaya konulduğu araştırmada öğretmenler OFE dersi için okuldaki mevcut altyapının yetersiz ve sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, altyapı eksikliğini spor salonunun olmamasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin Karadeniz Bölgesi’nde görev yapmaları böyle düşünmelerinin nedeni olabilir. Çünkü Karadeniz Bölgesi’nde havaların her mevsimde genellikle kapalı ve yağışlı olması derslerin bahçede yapılmasını engelliyor olabilir. Bu yüzden de öğretmenler bahçede yapamadıkları dersi sınıfta yapmak zorunda kalıyor olabilirler. Öğrencilerin de sınıf ortamında serbest hareket edemiyor olmaları, öğretmenlerin dersin kazanımlarına yönelik yapacakları etkinliklere engel oluyor olabilir. Bu sebeple öğretmenler spor salonunun olmamasını alt yapıdaki en büyük eksiklik olarak gösteriyor olabilirler. Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir (2015) de çalışmalarında aynı sonuca ulaşarak ilkokullarda beden eğitimi derslerinin yapılması için gerekli olan spor salonlarının yetersiz olduğunu ve hava şartlarının uygunsuz olduğu dönemlerde ise sınıflarda yani kapalı ortamlarda derslerin yapılmaya çalışıldığını

belirtmişlerdir. Diğer yandan literatürde yer alan çalışma sonuçlarında spor salonunun olmamasının yanı sıra araç ve gereç eksikliği de altyapı eksikliği olarak görülmektedir (Bayat vd., 2016; Boz ve Yıldırım, 2014; Kazu ve Aslan, 2014; Mamak, 2012; Şirinkan, Şirinkan, Çalışkan ve Kaldırım, 2006; Tokat, 2013). Altyapıdaki eksikliklerin genellikle fiziksel ortam ve materyal eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler OFE dersinin, öğrencilerin en çok fiziksel becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte OFE dersi öğrencilerin sosyal gelişimlerine, motivasyonlarına, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine, paylaşma alışkanlıklarına, rekabet ve sorumluluk duygularının gelişmesine katkı sağlar (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015). Buradan da oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrenciyi sadece fiziksel yönden değil zihinsel ve sosyal yönden geliştirdiği düşünülebilir. Ayrıca araştırmada OFE dersinin en çok dayanışma ve işbirliği kavramlarının öğrenilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Şahin'in (2013) araştırmalarında da benzer bir sonuç ortaya çıkmış; araştırmacılar çocukların kendi yaşında çocuklarla bir arada, paylaşma ve yardımlaşmayı öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Oyunun gelişim alanlarının hemen hepsine katkı sağlaması, çocuğun gelişiminin bir bütün olarak en iyi şekilde devam etmesi açısından önemlidir (Koçyiğit vd., 2007). Bu açıdan OFE dersinin öğretim programında vurgulanan ders uygulamalarının öğrenci gelişimini bütüncül açıdan ele almasıyla araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonucunda haftalık OFE ders saati sayısını öğretmenlerden bazıları yeterli bazıları da yetersiz olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 1, 2 ve 3. sınıf okutan öğretmenlerin haftalık ders saati sayısını yeterli gördükleri; 4. sınıf okutan öğretmenlerin ise yetersiz olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin haftalık ders saati sayısı ile ilgili düşüncelerinin okuttukları sınıfa göre farklılaştığı söylenebilir. İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde OFE dersi 1, 2 ve 3. sınıfta 5 ders saati, 4. sınıfta ise 2 ders saati olarak belirlenmiştir. Türkiye'de okul çağı çocuklarında (6-10 yaş grubu) büyümenin izlenmesi (TOÇBİ) projesi araştırma raporu (2011) verilerinde öğrencilerin sağlıklarını korumaları için günde en az bir saat oyun ve fiziki etkinliklere katılma ihtiyacı duydukları ortaya konmuştur. Bu bakımdan 1, 2 ve 3. sınıfta haftada 5 saat olan dersin 4. sınıfta 2 saate düşmesinin öğrenciler için olumsuz bir durum oluşturacağı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OFE dersinin amacı dışında başka dersler için kullanılmasını uygun bulmamalarına rağmen diğer derslerin müfredatını yetiştirmek için OFE dersinde farklı dersler yaptıkları hatta bu derslerden de en çok matematik dersini yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir uygulamayla öğrencilerin dersin hedeflenen kazanımlarına ulaşmasının mümkün olmayacağı ve öğretmenlerin düşündükleri ile yapmış oldukları uygulamalar arasında tutarsızlık olduğu söylenebilir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Altun (2016) yaptığı çalışmada günümüz eğitim sisteminde ağırlığın diğer derslere verildiği ve oyun ve fiziki etkinlikler dersine sınıf öğretmenlerinin yeterince zaman ayıramadıkları için hedeflerin tamamını kazandırmakta zorluk yaşadıkları

sonucuna ulaşmıştır. Şentürk vd. (2015) de oyun ve fiziki etkinlik dersinin diğer dersler kadar önem verilip amacına uygun olarak uygulanmadığını ve öğretmenlerin genellikle oyun ve fiziki etkinlik ders saatlerini diğer derslerdeki açıkları kapatabilmek için kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bayat vd. (2016), öğretmenlerin çoğunluğunun OFE derslerinde başka derslere ilişkin etkinlikler yaptıkları ve ders saatlerini etkin bir şekilde işlemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Morgan ve Hansen (2007) çalışmalarında, genel olarak öğretmenlerin akademik konulara daha fazla değer verdiklerini, sadece okuryazarlık ve aritmetik dersler vermeye fazla odaklandıklarını ve bu durumun ilköğretimde beden eğitimindeki başarısızlığın ana nedenlerinin başında geldiğini belirtmişlerdir. Güven ve Yıldız (2014) da sınıf öğretmenlerinin OFE dersinden beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında, bu derste başka derslerin işlenmemesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin dersin öğretim programında belirtilen gelişim ve öğrenme alanlarını ile yine öğretim programında belirtilen program çıktılarını tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu derste başka dersler yapmaları ve derse gereken önemi vermemeleri yüzünden dersin öğretim programını okuma gereği duymadıkları ve bu yüzden de ve programa dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin OFE dersine katıldıkları fakat bu katılımın daha çok oyun öğretimi aşamasında kısa bir süreliğine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin karar verme becerilerinin, liderlik özelliklerinin, başkalarına saygı gösterme davranışlarının gelişmesi açısından derse kısa süreli katıldıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin oyun esnasında kendilerini otorite olarak görüp doğal davranışlar sergilemekten kaçınacakları düşüncesinde olmaları, onların oyuna kısa bir süre katılmalarının sebebi olabilir. Öğretmenler, OFE dersinde sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve donanımı en çok oyun bilgisi olarak düşündükleri tespit edilmesine rağmen öğretmenlerin bildiklerini belirttikleri oyun sayısından çok daha azını bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların hali hazırda daha çok oyun bildiklerini zannetmeleri ve bildikleri oyunların da bu dersi yürütmede yeterli olduğunu düşünmelerinden dolayı kendilerini geliştirme yoluna gitmedikleri söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine Tortop ve Ocak (2010) ise sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun bilgisi açısından kendilerini yeterli bulduklarını sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca OFE dersinde öğretmenlerin kendilerini bilgi, beceri ve donanım bakımından yetersiz gördükleri ve bunun nedeninin kendilerini geliştirme çabasının olmayışı ve oyun bilgisi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, OFE dersinden çok diğer derslere odaklanmaları nedeniyle bu dersle ilgili kendilerini geliştirmek ve daha fazla oyun bilgisine sahip olmak için çaba göstermiyor olabilirler. Bozdemir vd. (2015) ve Altun (2016) da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin OFE alanında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi öğretmenleri bu dersle ilgili daha bilgili ve bilinçli oldukları için OFE dersi öğretmenin branş (beden eğitimi) öğretmeni olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Altun'un (2016) çalışması da bu sonuçla benzerlik göstermekte; çalışmada öğretim programı felsefesinin hizmet içi eğitim ve seminerler

yoluyla ilkokullarda görev yapan tüm sınıf öğretmenlerine aktarılması ya da bu derslere beden eğitimi öğretmenlerinin girmesi gerektiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri bu derse yönelik lisans düzeyinde iki ders görürken beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik daha fazla ders görüyor olmaları katılımcılara beden eğitimi öğretmenlerinin daha bilinçli ve bilgili olduğunu düşündürüyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin OFE dersiyle ilgili görüşlerinin belirlendiği çalışma sonuçlarına yönelik olarak bazı önerilerde bulunulabilir. Bu bağlamda dersin gerçekleştirilebilmesi için okulların bulunduğu bölgenin iklim koşulları da dikkate alınarak altyapı oluşturulmalı; bakanlık okul bünyelerine kapalı spor salonları veya kapalı oyun alanları eklenmesini sağlamalıdır. 4. sınıfta haftada 2 ders saati olan OFE dersi için ders saati sayısını arttırmaya yönelik bir düzenlemeye gidilebilir. OFE dersinde başka derslerin yapılmasını önlemek, dersin gerekli ve değerli olduğu bilincini oluşturmak için öğretmenleri bilinçlendirici faaliyetler gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin dersle ilgili bilgi, beceri ve donanımını arttıracak hizmet içi eğitimler verilebilir. Özellikle öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüğü oyun bilgisine yönelik olarak güncel oyunların uygulamalı olarak öğretmenlere gösterildiği, hizmet ettiği kazanım ile oyunların ilişkisinin açıklandığı kurs ve seminer çalışmaları düzenlenebilir. Sınıf öğretmenleri OFE dersinde yetersiz kaldığından dersle ilgili daha bilgili ve bilinçli oldukları düşünülen beden eğitimi öğretmenlerinin dersi yürütmesi veya bu uygulamanın yapılamayacağı durumlarda da sınıf öğretmenlerine kurs, hizmet içi eğitim çalışmaları yapılarak sınıf öğretmenlerinin dersle ilgili daha donanımlı hale getirilmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Alemdağ, S., Öncü, E. ve Sakallıoğlu F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlilikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 45-60.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Aracı, H. (2006). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, Y. ve Altay, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin bazı eğilimleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(1), 14-23.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bayat, S., Kaymak, M. N. ve Balcı, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4917-4930.
- Boz, T. ve Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. ve Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim, 221-234.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. (Çev., M. Bütün, S. B. Demir) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çelik, A. ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Dalaman, O. ve Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim birinci kademede beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 172-185.
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 97-128.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. ve Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed. pp. 1-33). Sage Publications: California.
- Doğan, E. (2000). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emin, O. (2016). Oyunun çocuk psikolojisi ve gelişimi üzerine etkileri. *Hikmet Uluslararası Hakemli İlimi Araştırma Dergisi*, 28, 86-97.
- Gökmen, H. (1988). *Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü (fiziksel psikolojik ve sosyal gelişmede), orta öğretim kurumlarında beden eğitimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi.
- Green, K., Smith, A. ve Roberts, K. (2005). Young people and lifelong participation in sport and physical activity: a sociological perspective on contemporary physical education programmes in England and Wales. *Leisure Studies*, (24)1, 27-43.
- Güven, Ö. ve Öncü, E. (2007). Beden eğitimi, spor ve aile. *Türk Yurdu*, 27(233), 48-56.
- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazu, H. ve Arslan, S. (2014). Oyun ve fizikî etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Mamak, H. (2012). İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarına ulaşma düzeyini etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1), 109-115.
- MEB (2012a). <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/ogretimprogrami.pdf> (erişim tarihi: 09.11.2016).
- MEB (2012b). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 29.08.2012 tarihli ve 139 sayılı kararı. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/06051805_cilt1.pdf. (erişim tarihi: 09.11.2016).
- Morgan, P. ve Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-112.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, Z., Dönmez, B. ve Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 51-62.
- Penney, D. ve Jess, M. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education and Society*, 9(2), 269-287.
- Pettifor, B. (1999). *Physical education methods for classroom teachers*. USA: Human Kinetics. Champaign, IL.
- Portman, P. A. (1996). Preservice elementary education majors beliefs about their elementary physical education classes (Pt. 1). *Indiana Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, 25(2), 25-28.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. ve Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine Science in Sport and Exercise*. 32(5), 963-975.

- Saydam, R. (2003). İlköğretim okulu I ve II. devre müzik eğitiminde eğitimci sorunu. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Siedentop, D. (2001). *Introduction to physical education, fitness, and sport* (4th Ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Şentürk, U., Yılmaz, A. ve Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 22-30.
- Şirinkan, A., Şirinkan, S., Çalışkan, E. ve Kaldırım, M. (2006). İlköğretim 1. Kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin beden eğitimi ve spor ihtiyacını karşılayabilme düzeyleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 10-21.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *J Sch Health*, 75(6), 214-218.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). Türkiye’de okul çağı çocuklarında (6-10 yaş grubu) büyümenin izlenmesi (TOÇBİ) projesi araştırma raporu. http://beslenme.gov.tr/content/files/yayinlar/kitaplar/diger_kitaplar/tocbi_kitap.pdf (Erişim Tarihi: 16.12.2016)
- Thompson, K. (1996). Physical education and sport in Hunter region primary schools. Unpublished doctoral dissertation, Newcastle University, New South Wales.
- Tokat, S. (2013). Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Büyük Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58c838a2cb7f44.79218396 adresinden 12.11.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Xiang, P., Lowy, S. ve McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers’ beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 145-161.
- Yenal, T., Çamlıyer, H. ve Saracaloğlu, A. (1999). İlköğretim ikinci devre çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 15-16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Özgür Yayınları.

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ABOUT THE GAME AND PHYSICAL ACTIVITIES LESSON

Extended abstract

Introduction

Educational institutions aim to educate children in the best possible way. The realization of this aim in education in accordance with modern understanding depends on the cognitive, emotional, social and physical development of children as a whole. For this reason, education programs are structured with courses that will serve these development areas. It can be said that the lesson that contributes most to the physical development of children is Game and Physical Activities (GPA) in primary school and the Physical Education (PE) lesson in other stages. In addition to physical, mental, psychological and social contributions to child development, gaming activities within the scope of the GPA lesson have a great importance in terms of directing children to the sports, having them develop an aptitude for sports, and keeping them healthy. For this reason, it can be said that gaming and physical activities courses may be an important tool for the physical activity to continue throughout a lifetime. The responsibility for managing the GPA lesson at the primary level in our country is left to class teachers as in many other countries. It is thought that collecting the opinions about the GPA curriculum and learning the practices of the teachers who deliver the GPA courses will help students to be able to teach basically more healthy games and physical activities lessons. From this point of view, the aim of this research was to determine the opinions of classroom teachers about the GPA lesson. In this respect, answers were sought for the following research questions:

1. What are your views on the physical infrastructure in your school for the GPA lesson?
2. What are your views on the contribution of the GPA lesson to the student development?
3. What do you think about the weekly course hours of the GPA lesson?
4. What are your thoughts about the use of the GPA class time in line with the lesson aims?
5. Do you know what learning-development areas and program outputs are in the GPA curriculum?
6. How do you get ready for the GPA lesson?
7. How do you participate in the GPA lesson?
8. What are your views on the knowledge, skills and qualifications that must be required for the GPA lesson?
9. Which teacher should be responsible for the delivery of the GPA lesson?

Method

A qualitative approach was taken in the study to examine the opinions of classroom teachers about the GPA lesson. The research group of the study consisted of 10 classroom teachers (7 female, 3 male), whose work experiences ranged from 10 to 33 years. The data were gathered using the interview technique. Semi-structured interview form was used as the data collection

tool. The interview questions were prepared by searching the related literature. In the first part of the form, there were questions about the participants' gender, the class they were managing, the faculty they graduated from and their professional experience. In the second part, there were 10 open-ended questions about participants' opinions on the GPA lesson. A tape recorder was used to collect the data. For the reliability of the study, the answers were confirmed with the participants. The confirmation of the study was further strengthened with the information given on the purpose, objectives, and expectations of the study. Also, the raw data, analyzed data, and data collection and analysis processes as well as the scale development processes were included in the study. Descriptive analysis method was used in the study. The data were firstly read and coded. Based on the inference made from the codes, the themes were created and made meaningful for the reader. The results of the analysis were presented in the tables and through the direct citations from the interview records.

Results

The teachers who participated in the research stated that the existing infrastructure in their school was inadequate and limited for the GPA lesson. They also stated that the GPA lesson contributed to the improvement of the physical skills of the students. As a result of the research, while some of the teachers indicated that the number of weekly GPA lesson hours was insufficient, others thought it was sufficient. Although the teachers who took part in the research did not find the use of GPA class hours for other lessons appropriate, they still went on teaching different lessons in the GPA class time. At the end of the research, it was understood that the teachers did not fully know the development and learning areas indicated in the curriculum and also the program outputs. It was further concluded that the teachers participated in the games for a short period of time during the lessons. According to the classroom teachers, physical education teachers should deliver the GPA lessons because they are more informed and conscious about this type of lesson.

Conclusion

The study showed that the school infrastructure for the GPA lesson was inadequate and limited; the number of weekly course hours was sufficient for the 1st, 2nd and 3rd classes, and was insufficient for the 4th class. A sort of reorganization can be made directed towards increasing the allocated weekly two hours for the GPA lesson for the 4th class. Additionally, teachers teach different courses in the GPA class time. For the teachers, various activities can be planned in order to create awareness about the importance of the lesson and to prevent the replacement of the GPA lesson with other lessons. The teachers think that the lesson develops students' physical skills and contributes to the learning of the concepts of solidarity and cooperation. Yet, they do not fully know the areas of development and learning outlined in the curriculum and program outputs. In-service training can be developed for increasing the knowledge, ability and competency of the teachers. Teachers can also participate in the games for a short period of time during the lesson. Courses, workshops and seminars geared towards explaining the relationship between the games and the targeted outputs can be organized to train teachers about the games that they especially feel incompetent. As last, our study recommends that the physical education teachers can take the responsibility of teaching these lessons.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 15 / Yaz 2017

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 15 / Summer 2017

**ÖĞRETMENLERİN E-İÇERİK GELİŞTİRME BECERİLERİ:
BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM DENEYİMİ**

**E-CONTENT DEVELOPMENT SKILLS OF TEACHERS:
AN IN-SERVICE TRAINING EXPERIENCE**

**Veysel Karani CEYLAN
Kerim GÜNDOĞDU**

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMENLERİN E-İÇERİK GELİŞTİRME BECERİLERİ: BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM DENEYİMİ

Veysel Karani CEYLAN¹

Kerim GÜNDOĞDU²

Öz: Bu çalışmada öğretmenlerin e-çerik geliştirme becerilerinin artırılmasına yönelik uygulanan bir hizmet içi eğitim (HİE) programı öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya Milas ilçesinde çeşitli okullarda görev yapan farklı branşlardan bir araya gelen toplam 21 branş öğretmeni katılmıştır. Çalışma için geliştirilen HİE programı 9 saatlik olup, 3 günde öğretmenlerin ders dışı zamanlarında uygulanmıştır. Çalışma yöntem olarak karma yapıda olup, hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; öğretmen görüşme formları ve akademik başarı testi kullanılmıştır. Öntest-Sontest puanlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Görüşme formlarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre katılımcılar kursun hedef-içerik, süre, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Kursun uygulama sürecine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini, e-çeriklerin sınıf ortamında kullanılarak daha etkin eğitim-öğretim yapılabileceğini, eğitim teknolojilerinin şimdiye kadar etkili bir şekilde kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, teknopedogojik yeterlik, e-çerik geliştirme

Giriş

İyi bir öğretmen kimdir sorusunu Hargreaves (2000) ‘eğitimin ve okulların gelişiminin anahtarı’ ve Beane, Toepfer ve Alessi (1986) ise ‘eğitim programlarının lideri’ şeklinde cevaplamıştır. Öğretmenin tanımındaki farklılıkların, öğretmenlik eğitiminin doğasından ve yeterlik alanlarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Berliner, 1984). Öğretmenliğin bilinen en eski uğraş alanlarından birisi olduğu söylenebilir. Öğretmen olacak bireylerin eğitilmesinde farklı yaklaşım ve modeller vardır. Yirminci yüzyıla adım atıldığında eğitim bilimleri alanının da ivme kazanmasıyla birlikte on yıllar boyunca birçok farklı ülke sisteminde öğretmenlerin eğitimi çoklu bakış açılarıyla ele alınmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlik eğitiminin iki

1) Doktora Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, vceylan@gmail.com

2) Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, kerim.gundogdu@adu.edu.tr

temel kademedeki verildiği konusunda genel bir görüş birliği vardır. Bunlardan ilki meslek öncesi süreci kapsayan hizmet öncesi eğitim, diğeri ise meslek hayatı boyunca devam eden hizmet içi eğitimidir (Randi ve Zeichner, 2004). Wyatt ve White (2007) etkili ve verimli bir öğretmen olabilmek için bu iki aşamanın öğrencilik dönemi eğitimi ile başlayıp emekliliğe dek yaşam boyu öğrenmeyle sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

21. yy'ın getirdiği yenilikler ile hizmet içi eğitim ve personel geliştirme çabaları, 'verimlilik' değişkeninin öneminin artmasıyla birlikte, kurumların önem verdikleri temel işlevlerden olmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da personel eğitimine yönelik programlı eğitim etkinliklerinin düzenlenmesine uzun yıllardan bu yana büyük önem vermektedir. Doğal olarak, bu etkinliklerin düzenlenmesi ve planlanmasında personele kazandırılmak istenen davranış, bilgi ve beceriler günün ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Bu ihtiyaçlar belirlenirken günümüzün gelişen teknolojileri, değişen öğrenen profilleri ve toplumsal yapıların incelenmesi gerektiği açıktır. Öğretmenlerin günümüz şartlarında taşıması gereken temel beceriler arasında kabul edilmeye başlanan 'teknopedagojik içerik bilgisi' yeterliğinin kazandırılması bu eğitim etkinliklerinin önemini artırmaktadır. MEB'in yakın zamanda kamuoyuna açıkladığı 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri' çalışmasında da, öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden biri, 'bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak farklı öğrenme ortamlarının hazırlanması, teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi' şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2016). Bu kapsamda, öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında verimli bir şekilde kullanmaları için yeterli sayıda hizmet içi eğitim programları ile desteklenmeleri önem arz etmektedir (Hurst, 1994).

Hizmet içi eğitim

Hizmet içi eğitimin tarihçesi incelendiğinde ilk örneğinin Mısırlılarda görüldüğü belirlenmiştir. Antik mısırlılar deniz aşırı yerlerden getirdikleri esirleri ülkede var olan iş gücüne katmayı amaçladıklarından, onlara meslek edindirmeye yönelik eğitim çalışmaları yapmışlardır. Eski dönemlerde yalnızca işbaşında düzenlenen eğitimler mevcut iken, günümüzde personelin uyum eğitimi, iş başında eğitim, göreve dayalı eğitim, el becerisi kazandırmaya yönelik çıraklık eğitimi gibi farklı kategorilerde hizmet içi eğitim sağlandığı görülmektedir (Sims, 1990).

Hizmet içi eğitim kavramı çok farklı biçimlerde tanımlanmış olsa da en kapsayıcılarından biri Taymaz'a (1981, s.4) ait olan, "özel veya tüzel kişilere ait işyerlerinde maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili konularda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim" tanımlamasıdır. Harris ve Bessent (1969, akt. Altınışık, 1996) göre ise hizmet içi eğitim en yalın anlamda bir mesleğin üyelerini geliştirmek için düzenlenen planlı etkinliklerdir. Hizmet içi eğitim bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi gelişigüzel ya da informal olmaktan çok, her süreci uzmanlarca tasarlanan planlı eğitim etkinlikleridir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerini geliştirme sürecinin ilk basamağı ihtiyaç analizidir. İhtiyaç saptama basamağında çeşitli analizler kullanılır. Bunlardan bazıları “örgüt analizi, iş/görev analizi ve kişi/personel analizi” dir. Kişi/personel analizinde ise kurumlardaki personelin ne gibi özellikler taşıması gerektiği, kimin eğitime ihtiyacı olduğu ve bu kişilerin ne tür eğitime ihtiyaç duydukları saptanmaya çalışılır (Aydın, 2014). Örgüt ihtiyaç analizi nerede eğitime ihtiyaç olduğunu ve eğitimi etkileyebilecek faktörlerin ne olduğunun belirlenmesini amaçlar. Bu faktörlerin belirlenmesinde kurumsal amaçlar-hedefler, kurum iklimi, kurum verimliliği gibi argümanların bilinmesi önemlidir. İş analizinde ise, kurum içindeki personelin kazanması beklenen işe yönelik becerilerin tespiti ve iş ya da rol için gerekli davranışların önceden saptaması yapılır (Schuler, 1998). Ayrıca iş analizleri, planlanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin başarı ile yerine getirilmesi için gerekli olan eğitim programlarındaki bilgi, beceri ve tutumların belirlenmesinde kritik bir süreçtir (Noe, 2005). Bu analizlerin ardından elde edilen somut, açık eğitim hedefleri ve çıktıları yazılmalıdır. İyi yazılmış eğitim hedefleri gözlenebilir ekinlikleri, ölçülebilir kriterleri ve performans koşullarını tanımlamalıdır (Arnold, Cooper & Robertson, 1998). Öğretimsel hedefler çalışanların göstermesi gereken performansı açık şekilde tanımlamalıdır. Bu anlamda, öncelikli olarak geçerli bir eğitim programının en önemli aşamalarından olan hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin ışığı altında içeriğin, bireyin geçireceği öğrenme yaşantılarının ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılabilmesi için bir ölçme değerlendirme yaklaşımı belirlenmelidir (Bilen, 2002; Demirel, 2003; Ertürk, 2013; Şeker, 2012)

Bir sonraki adım ise katılımcıların belirlenmesi ile geliştirilen programın uygulanmasına geçilmesidir. Hizmet içi eğitimin uygulanması sürecinde eğitim ortamı, oturma düzeni, eğitim araçları, eğitmenin becerileri ve uygulanan yöntem-teknikler verimliliği etkileyen diğer önemli değişkenlerdendir. Uygulama sonunda çeşitli alanlardan becerileri barındıran hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir. Değerlendirme araçları katılımcıların ve verilen eğitimin ne tür bir beceriyi geliştirmeye yönelik olduğuna göre farklılıklar arz eder. Bu ölçme araçlarının başında farklı soru tiplerini barındıran testler, çevrim içi ortamlarda tasarlanmış etkileşimli değerlendirme türleri, kısa-uzun cevaplı formlar, portfolyolar, likert tipi ölçekler ya da ihtiyaca göre daha farklı ölçme araçları kullanılabilir. Katılımcılar, öğrendiklerini işbaşında uygulamak konusunda yeterli fırsatları bulduklarında dışsal denetim süreci başlar ve bu süreç dış geçerlik ve eğitim programlarının değerlendirilmesini kapsar (Buckley ve Caple, 2007). Son adım olan programın değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi aşamasında ise amaç, uygulanan eğitimin hedeflere ne düzeyde ulaştığının derecesi hakkında tarafsız ve sağlam bir yargıya ulaşmaktır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde model olarak en yaygın kullanılanlardan biri Kirkpatrick değerlendirme modelidir. Bu modele göre katılımcıların tepkisi, öğrenme, davranış ve sonuçlar olarak dört düzeyde eğitim etkinliklerinin değerlendirileceği belirtilmiştir (Kirkpatrick, 1998).

Teknoloji entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim

Öğretmenlerin sınıf içi ortamlarına teknolojinin entegrasyonu konusunda bir çok çalışma ve yatırım uzun bir süredir yapılmaktadır. Lawless ve Pellegrino (2007) çalışmalarında ABD’de şimdiye kadar yapılmış proje ve programlarla ilgili çeşitli detaylar vermişlerdir. Bu çalışmalar yöntem olarak okul desteklemeleri, seminerler, yapılandırılmış kurslar, uzaktan eğitimler, teknoloji entegrasyonu projeleri şeklinde planlanmıştır. Planlanan bu eğitimlerde içerik eğitim teknolojileri paralelinde güncellenen öğretim programları, yöntem-teknikler ve değerlendirme süreçleri olarak belirlenmiştir. Günümüzde öğretmenlerin öğretim ortamlarında ihtiyaç duydukları-içeriği düzenleyebilmesi ve kullanabilmesi günümüz öğretmen yeterlikleri için standart beceriler arasında gösterilmektedir (ISTE, 2015).

Öğretmenlerin eğitim teknolojileri ile alana özgü etkili öğretim yapabilmelerinde teknoloji, pedagoji ve içeriğin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olduğunun bilgisini teknopedagojik içerik bilgisi olarak adlandırılmıştır. Bu yapı içerik bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisi olmak üzere üç temel bileşeni kapsamaktadır, (Koehler ve Mishra, 2005; Mishra ve Koehler, 2006; Şimşek, Kınay, Bağçeci ve Çetin, 2013). Sınıf ortamlarına teknoloji entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanması için geliştirilen eğitim politikaları sonucu Türkiye’de hayat bulan ‘Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi’ ile öğretmenlere teknopedagojik içerik bilgisi becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. FATİH projesi kapsamında öğretmenlere kazandırılmaya çalışılan teknopedagojik içerik bilgisi yeterlik alanında elektronik içerik (e-içerik) geliştirmenin ve bu içeriğin uygun yöntem ve tekniklerle sınıf içinde kullanımının önemli bir yeri bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, mevcut e-içeriklerin ihtiyaçları karşılamadığı, öğretmen ve öğrencilerin e-içerik konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Keleş, Öksüz ve Bahçekapılı, 2013; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). MEB bu tarz e-içeriklerin tedarikinde öncelikle içerik sağlayıcı firmaları ve sonrasında görevdeki öğretmenleri kaynak olarak görmektedir (Alkan vd., 2011). Ancak, şu ana kadar üretilen e-içeriklerin birçoğunun öğrenme-öğretme ortamına uygun olmadığı, bu içeriklerin güncelliği, öğrenenin seviyesine uygunluğu, sınıf içi ortamlarda uygulanabilirliğin zor olması gibi nedenlerle bu içerikler öğretmenler tarafından çok tercih edilmemektedir. Bununla birlikte Keleş, Öksüz ve Bahçekapılı’nın (2013) yaptıkları çalışmada materyal hazırlama konusunda öğretmenlerin yetersiz kaldıkları açıkça belirtilmiş ve bu becerileri kazandırmada etkili hizmet içi eğitim programlarının uygulanması gerekliliği özellikle vurgulanmıştır. FATİH projesinin beş ana bileşeninden birisinin de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ile e-içerik düzenleme ve geliştirme becerilerinin geliştirilmesi olarak belirlendiği görülmektedir. E-içerik geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi öğretmen eğitimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin projenin en önemli unsuru olduğu belirtilmektedir.

FATİH Projesi kapsamında planlanan öğretmen eğitimleri 25 saatlik ‘Eğitimde Teknoloji Kullanımı’ ve uzaktan eğitim yöntemi ile verilen ‘Etkileşimli Sınıf Yönetimi’ kurslarıdır. Bu kursların içeriklerinde e-çerik bulma, düzenleme, değiştirme, materyal geliştirme, öğretim sürecinde materyal kullanımı bulunmaktadır. Kursların öğretmenlere verilmesi sürecinde, ilçelerde görevli FATİH Projesi ilçe eğitimcileri aktif bir rol almaktadır. Eğitimcilerin sağladığı bu kurslar özellikle derslerin bitiminde okul sonrası zamanlarda; uzaktan eğitim yöntemi ile verilen kurslar ise internet aracılığı ile mekan ve zamandan bağımsız bir şekilde sürdürülmektedir. Ancak bu eğitimlerde e-çerik geliştirme konusunun tam olarak içselleştirilmeden kazanımlara ulaşılmaya çalışıldığı noktasında sorunlar yaşandığı öğretmen görüşleri ile belirlenmiştir (Dursun, Kuzu, Kurt, Güllüoınar ve Gültekin, 2013).

Öğretmenlerin sınıf ortamlarında Eğitim Teknolojisi (ET) olarak sadece projeksiyon cihazı kullanabildikleri; ET’lerin sahip oldukları diğer bir çok fonksiyondan yararlanamadıkları; etkileşimsiz içeriklerle, sunumlarla, slayt, film, animasyon gibi öğrencileri pasif bırakan seyretmeye, göstermeye dayalı materyallerle öğretim yapmaya çalıştıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Ağca, 2015; Çiçekli 2014; Keleş, Öksüz ve Bahçekapılı, 2013; Turan, Küçük ve Gündoğdu, 2013). Bu sorunların ortaya çıkmasındaki temel nedenleri ise sınıf ortamında sunmaları gereken zenginleştirilmiş içeriklerin eksik olması, bu içeriklerin kurs kapsamında uygulamalı olarak işlenememesi, kurs süresinin içeriğe göre yetersizliği ve konunun karmaşıklığı olarak göstermişlerdir (Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014; Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013). FATİH Projesi kapsamında öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim uygulamalarında materyal geliştirme, bulma ve düzenleme konularına ayrılan sürenin de yeterli olmadığı alanda yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Bu açıdan MEB tarafından uygulanan hizmet içi eğitimlerde öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi bir ihtiyaç olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, mevcut literatür kapsamında yularıda sunulan eksiklikleri gidermek amacıyla öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi planlanmıştır. Bu program tasarlanması aşamasında öncelikle MEB’e bağlı olarak Muğla ili Milas ilçesinin merkezinde hizmet vermekte olan altı farklı okulda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında ihtiyaç duydukları teknoloji kullanımı ile ilgili eksiklikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ihtiyaç analizi kapsamında kursun genel hedefleri MEB’de görevli branş öğretmenlerinin;

- ders içi uygulamalarında ET’yi etkin bir şekilde kullanmaları,
- zenginleştirilmiş e-çerikleri bulma, düzenleme, kullanma ve yeniden üretebilmelerinin sağlanması,
- teknopedagojik yeterliliklerinin artırılması, olarak belirlenmiştir.

Geliştirilen bu kurs aracılığıyla, mevcut materyal geliştirme araçlarına ek olarak farklı araçların da öğretmenlerin kullanımına sunulması ve içerik geliştirme çalışmalarında kullanabilecekleri web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Bu genel amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Öntest-sontest puanlarına göre uygulanan hizmet içi eğitimin etkililiği ne düzeydedir?
2. Katılımcıların kurs ve kurs ortamı değişkenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların kurs programının hedeflerine, içeriğine, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerine dair görüşleri nelerdir?
4. Katılımcıların kurs sonundaki kazanımlara yönelik görüşleri nelerdir?
5. Katılımcıların teknoloji entegrasyonuna ve ders geliştirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, kökenini pragmatist dünya görüşünden alan hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını içerisinde barındıran karma araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için, öğretmen katılımcıların sayısı ve bunların iki gruba ayrılmasının mümkün olmaması nedeniyle tek gruplu zayıf deneysel desene başvurulmuştur. Planlanan etkinlikler için derinlemesine nitel veri elde edilmesi amacıyla da araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘e-içerik geliştirme’ konulu model hizmet içi eğitim kursuna ilişkin katılımcı görüşlerine başvurulmuştur. Nitel veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılırken, nicel verileri elde etme konusunda akademik başarı testi ve ürün değerlendirme formu kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Milas ilçesindeki farklı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Katılımcıları belirleme konusunda ‘ölçüt örnekleme’ yönteminden (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yararlanılmıştır. Bu çalışmada uygulanan ölçüt, katılımcıların FATİH Projesi-Eğitimde Teknoloji Kullanım Kursunu (25 saat) başarı ile tamamlamış olmalarıdır. Katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların branşları çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların 10’u ortaokul düzeyinde, 11’i ise lisede görev yapmaktadır. Buna göre 7 öğretmen İngilizce, 3 öğretmen Türkçe, 3 öğretmen Türk Dili ve Edebiyatı, 2 öğretmen Almanca, 2 öğretmen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve birer öğretmen de Matematik, Kimya, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanından gelmektedir. Bunlardan 10’u erkek (%47), 11’i ise kadındır (%53). Öğretmenlerin 12’sinin (%56) 10-20 yıl arası görev yaptığı, 5’inin (%24) 1-10 yılı arası deneyimi olduğu, 4’ünün (%20) 20 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

	Cins.	Branş	Kıdem		Cins.	Branş	Kıdem
Ö1.	E	Türkçe	11-20 Yıl	Ö11.	E	Sosyal Bilgiler	21 ve üstü
Ö2	E	Matematik	11-20 Yıl	Ö12.	K	İngilizce	21 ve üstü
Ö3	K	Fen Bilgisi	11-20 Yıl	Ö13	K	Almanca	11-20 yıl
Ö4	E	İngilizce	11-20 Yıl	Ö14	E	Din K .ve Ahl .Bil.	11-20 yıl
Ö5	E	İngilizce	11-20 Yıl	Ö15	E	Türkçe	11-20 yıl
Ö6	K	Türkçe	11-20 Yıl	Ö16	E	Türk Dili ve Edb.	21 ve üstü
Ö7	K	Türk Dili ve Edb.	11-20 Yıl	Ö17	K	Almanca	11-20 Yıl
Ö8	K	Türk Dili ve Edb.	1-10Yıl	Ö18	K	İngilizce	1-10 Yıl
Ö9.	E	İngilizce	1-10 Yıl	Ö19.	K	İngilizce	1-10 Yıl
Ö10.	K	Kimya	21 ve üstü	Ö20.	E	Din Kül .ve Ahl .Bil.	11-20 yıl
				Ö21.	K	İngilizce	1-10 Yıl

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testi, ürün değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Akademik başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilen, toplam 20 sorudan oluşan ve kurs kazanımlarını kapsayan bir testtir. Kurs sonucunda geliştirilecek becerilerin üst seviyedeki kazanımları yansıttığı belirlenmiştir. Geliştirilen akademik başarı testinin bu kazanımları yoklama konusunda fikir birliği sağlanamamasından dolayı, yine araştırmacılar tarafından ürün değerlendirme formu geliştirilerek kullanılmıştır. Katılımcıların kurs sonunda geliştirdikleri e-içerikleri üretme sürecini de göz önünde bulunduran likert tipi ürün değerlendirme formunda yer alan bazı değerlendirme maddeleri aşağıda gösterilmiştir.

- Videoya etkileşimli metinler ve resimler ekler,
- Videoya altyazı ve jenerik ekler,
- Video dosyasını kırpar,
- Video dosyalarını birleştirir.
- Ders planına uygun olarak metin, resim, video/ses, simülasyon/animasyon/e-içerik materyallerini etkileşim tahta yazılımında kullanır ve tasarımını planlar,

- Resim ve fotoğraf üzerinde düzenleme yapar,
- Ses dosyalarını işler (kırpma/birleştirme/kaydetme/düzenleme)

Alanda görev yapan bazı öğretmenlerle yapılan pilot çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak geliştirilen görüşme formu 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular belirlenirken katılımcıların geliştirilen hizmet içi eğitim kursuna yönelik görüşlerinin, ilgilerinin, deneyimlerinin ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca soruların açık uçlu olmasına, katılımcıları yönlendirmekten uzak olmasına, kolay anlaşılabilir olmasına ve çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Uygulama

Çalışmada uygulanan hizmet içi eğitim kursu toplam 9 saat olarak planlanmıştır ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kurs öğretmenlerin derslerinin de olmasından dolayı üç güne yayılarak, ders sonrası zamanlarında yapılmıştır. Kursun yapıldığı sınıf ortamı, FATİH Projesi kapsamında internet bağlantısı bulunan ve etkileşimli tahtanın olduğu bir ortamdır. Katılımcıların kendi kişisel dizüstü bilgisayarlarını beraberlerinde getirerek kursa katılmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerini artırmak için, e-materyalleri öğretim ortamlarında kullanma, e-materyal arama-bulma-düzenleme, yeni eğitsel ürün geliştirme ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) konuları içeriği oluşturmuştur. Kurs süresince katılımcılara uygulamalı bir şekilde dersin farklı süreçlerinde kullanabilecekleri web 2.0 araçlarının kullanımı anlatılmıştır. Bu araçların arasında video düzenleme aracı (Edpuzzle), çevrim içi değerlendirme aracı (Kahoot), görsel içerik oluşturma aracı (Canva) ve işbirlikli öğrenme aracı (Padlet) detaylıca anlatılıp, bu programlarla ilgili örnek uygulamalar geliştirilmiştir.

Verilerin analizi

Kursun başında ve sonunda uygulanan öntest-sontest ile kursun etkililiğinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, katılımcılar ile kurs sonunda yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Bu görüşme formlarının analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öncelikle görüşme formlarının tamamı bilgisayar ortamına aktarılarak belirlenen temalar çerçevesinde elde edilen kodların çözümlemesi yapılmıştır. Kod çözümlemesi bir başka araştırmacı tarafından da yapılarak kodların uyum oranı %74 oranında tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın aktarılabirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada kursa katılan öğretmenlerin görüşleri aktarılırken öğretmenleri belirtmek için kısaca ‘Ö’ kodu kullanılmış ve ‘Ö1, Ö2...’ şeklinde kısaltmalarla alıntılar gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu kısımda sunulmaktadır. Bölümler şeklinde verilmeye çalışılan bulgular kısmında bölümlerin belirlenmesinde görüşme formundaki soru başlıkları esas alınmıştır.

Öntest-sontest puanlarına göre hizmet içi eğitimin etkililiğinin belirlenmesi

Kursiyerlere hizmet içi eğitimlerin kazanımlarını kapsayan akademik başarı testi hem kurs öncesi hem de kurs sonrasında uygulanmış olup, kursiyerlerin uygulanan test sonuçlarına göre aldıkları puanları incelenmiştir. Aldıkları puanların detaylı bilgileri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Öntest-sontest puanların karşılaştırması

	N	En Düşük	En yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Ön Test	21	23,00	64,00	47,9767	37106,
Son Test	21	50,00	90,00	76,2458	40112,

Buna göre katılımcıların kurs öncesi süreçteki puanları ile kurs sonrası puanları karşılaştırıldığında; ön test sonuçlarına göre en düşük puan 23 iken son test sonuçlarında en düşük puan 50 olmuştur. Ön test puanlarının ortalaması 47 iken, son test puanlarında bu ortalama 76 olarak gerçekleşmiştir. Ön test sonuçlarına göre en yüksek puan 64 iken son test puanlarında bu değer 90'dır. İstatistiksel ölçümlerin dayanak noktası olan sayıtların başında normallik dağılımı gelmektedir. Bu bağlamda parametrik testlerin kullanımı için her bir değişkenin tek başına normal dağılıma sahip olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Çalışmanın değişkenlerden birisi olan akademik başarı puanlarına ait oluşturulan normallik dağılımı tablosu aşağıda Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Normallik dağılımına ait değerler

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p.	İstatistik	df	p.
Ön Test	131.	21	*200.	942.	21	238.
Son Test	218.	21	010.	870.	21	010.

Normallik tablosu incelendiğinde; katılımcı sayısı $N < 30$ olduğu için Shapiro-Wilk testi baz alınmalıdır. Yapılan analizler sonucunda sontest ve öntestin ölçüm değerlerinin farklarının oluşturmuş olduğu veri dizisinin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Bu açıdan değişkenlerin değerlendirmesinde, parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Bu analize ait değerler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öntest-sontest puanları arasındaki farklılık

	N	x	Sd	z	p
Öntest	21	44.9524	11.94770	3.981-b	000.
Sontest	21	75.5238	12.74998		

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ön testteki başarı puanları aritmetik ortalamasının 44.9, standart sapmasının ise 11.9 olduğu; buna karşılık son testteki başarı puanları ortalamasının 75.5, standart sapmasının ise 12,7 olduğu görülmektedir. İki test arasındaki ortalamalara bakıldığında, son test başarı ortalamasının ön test başarı ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç geliştirilen hizmetiçi eğitim programının katılımcıların sontest başarı puanlarına olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin de anlamlı bir fark oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir ($p < .05$).

Katılımcıların kurs ve kurs ortamı değişkenlerine yönelik ilgi ve görüşler

Kurs ortamı ile ilgili incelenen değişkenler ‘katılımcıların kursa katılım durumları, kurs ortamının fiziksel durumu, kursun başlama ve bitiş saati, katılımcı sayısı, kurs merkezinin durumu ve konumu’ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kursa katılımları konusunda ki durumları (istekli, zorunlu ve görevlendirme) sorulduğunda alınan cevaplar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılım durumu

Katılım Durumu	İstekli	Zorunlu	Görevlendirme
Katılımcı Sayısı	6	4	11

Katılımcıların çoğunluğu buldukları okuldan görevlendirme yolu ile kursa katıldığını belirtmiştir. İstekli olarak katılanların sayısı 6, kursa katılımı zorunlu olarak görenler ise 4’dür. Görevlendirme yolu ile alınan katılımcıların görüşlerinde kurs sonrasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerden üçü aşağıdaki gibi görüş beyanında bulunmuşlardır.

Ö1. Kursa katılım konusunda istekli değildim, İdaremin görevlendirmesiyle katıldım. Ama sonradan İsteklilik duydum. Konuya ilgi duymamı sağladı.

Ö3. Kursa katılmak isteyip istemediğimiz bize sorulmadı. Okullarımıza gelen yazıda ismimiz olduğu için katıldım. Bu konuda istekli değildim. Bu konunun bir alt temel kursu olması gerektiğini düşünüyorum. Önce temel kursu almamız gerektiğini düşünüyorum. Konuya biraz yabancıyım.

Ö11. Kursa kendi isteğimle katılmadım. Okulumuzdan seçilen öğretmenlerden birisiyim. Kurstan haberim yoktu. Kursun sonunda yararlı bilgiler aldığımı düşünüyorum.

Görüş bildiren kursiyerlerin kurs içeriği ile ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğu, ayrıca hizmet içi eğitim kurslarına karşı genel bir olumsuz önyargıya sahip oldukları bundan dolayı da planlanan kurs için başlangıçta olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Ancak, bazı katılımcılar kurs sonunda edindikleri bilgi ve becerilerle olumsuz önyargılarının yersiz olduğunu gördüklerini ve bu olumsuz tutumun yerini olumluya bıraktığını belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların önceki yıllarda FATİH projesi hizmet içi eğitimlerini almalarına rağmen ön bilgilerinin yetersiz olduğu şeklinde görüş bildirmeleri de önceki düzenlenen kursların etkililiğinin sorgulanmasına neden olmaktadır.

İstekli katılımcılardan bazılarının aşağıda belirttikleri hususlar, kurs öncesi süreçte bu kursta kazanacakları becerilere ihtiyaçlarının olduğu yönündedir.

Ö4. Kursa katılım konusunda istekliydim. Kursa resen görevlendirildim. Ama böyle bir kursa katılmayı istiyordum zaten.

Ö5. Evet istekliydik. Bu konularla zaten ilgiliydik. Bilgimiz artınca isteğimizde de artış oldu.

Ö20. Evet istekliydim. 21. yy öğretmeni teknolojiyi tüketen değil onu uygulayan ve üreten olmalı. Çok fazla şeyi bilmediğimi hissettim. Çok faydalı oldu.

Çalışma kapsamında geliştirilen hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu katılımcıların branşlarına ya da kıdemlerine göre farklılık göstermemiştir. Kurs etkinliği FATİH Projesi kapsamında altyapısı ve internet erişimi tamamlanmış bir Anadolu lisesinde, ET'si olan bir seminer salonunda katılımcıların kendi kişisel bilgisayarlarını getirdikleri bir ortamda yapılmıştır. Ancak kurs sürecinde elde olmayan nedenlerden dolayı ve MEB'in yüksek korumalı internet bağlantısından dolayı kurs içeriğinde bulunan araçlara çevrimiçi ortamda erişim zaman zaman gerçekleştirilememiştir. Sorunun çözümüne yönelik kişisel internet bağlantıları kullanılmıştır. Bu açıdan katılımcıların çoğu bu sorunu dile getirmişlerdir:

Ö3. Fiziksel koşullarda bir problem olduğunu düşünmüyorum. İnternete bağlanmak zaman zaman problem oldu.

Ö13. Kurs gördüğümüz okulun internet vericisi iyi değildi. Bazı sayfalara giremedik. Kurs genel olarak başarılı geçti.

Ö14. Sınıf ortamı iyiydi. Karşılaştığımız sorun internet bağlantısında sorunun olmasıydı.

Ö15. Uygundu ancak, internete bağlanma konusunda sıkıntı vardı: internet altyapısı güçlendirilebilir.

Katılımcıların kursun uygulama saati ve kurs merkezinin yönelik uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 6.'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Kursun uygulama saati ve konumu

	Kursun Zaman		Kurs Merkezinin Konumu	
	Uygun	Uygun değil	Uygun	Uygun değil
Katılımcı Sayısı	17	4	18	3

Katılımcıların çoğunluğu kursun uygulama saatini ve uygulamanın yapıldığı kurs merkezinin konumu konusunda olumlu yanıt vermişlerdir. Dört katılımcı kursun zamanın okuldaki uygulamalar ile çakıştığını belirtmişler, üçü ise kurs merkezinin konumunu uygun bulmamışlardır. Buna yönelik öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1. Kursun saati, kursiyer sayısı ve oturma düzeni gayet iyiydi.

Ö11. Saat ve okulun konumu uygundu. Kursiyer sayısı ve oturma düzeni kurs, süresi yeterliydi.

Ö18. Okul mesaimize uygun saatteydi.

Ö19. Kursun saati, okulun konumu, kursiyer sayısı gayet iyiydi.

Çalışmaya farklı okullardan katılan katılımcıların okul çıkış saatlerindeki farklılıktan dolayı kursa zamanında katılamadıkları da dikkati çekmiştir. Bu duruma yönelik bir öğretmenin ifadesi aşağıda verilmiştir:

Ö17. Uygulama saati hiç uygun değildi. Okullarımızda yabancı dil uygulama sınavları olduğu için sıkıntı yaşadık.

Kurs programının içeriğine, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerine dair görüşler

Katılımcılara, hazırlanan kursun içeriğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Kursun içeriği ile ilgili katılımcıların görüşleri Tablo 7’de özetlenmiştir ve konuya ilişkin yorumlar aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur:

Tablo 7. Kurs içeriğinin uygunluğu

Kurs İçeriği	Uygun	Uygun değil	Yeterli	Yetersiz
Katılımcı Sayısı	10	6	3	2

Katılımcıların %64’ü kurs içeriğini uygun ve yeterli bulurken, %27’si uygun değil ve %9’u da yetersiz olarak nitelemişlerdir.

Ö1. İçerik ve seviyesi bize uygundu. Antropi programını kullanmayı düşünüyorum.

Ö2. Kurs programının içeriği güzel fakat uzak olduğumuz terimler ve bilgisayar programları var.

Ö3. İçerik ve seviye benim bildiklerimin üzerinde. Konular hakkında çok bilgim yok.

Ö10. Seviye biraz üst düzeydeydi. Fakat animasyon hazırlamak ve paylaşmak için kullanacağım.

Katılımcıların kurs öncesi süreçte almış oldukları hizmet içi eğitimler nedeniyle bu kursun içeriğini olumsuz karşılamamaları beklenirken, katılımcılardan kurs içeriğinin ağır olduğu ile ilgili olumsuz dönütler alınmıştır. Katılımcıların kurs süresince kullanılan web araçlarının kullanılabilirliğiyle ilgili olarak görüşleri farklılık göstermiştir. Bir katılımcı animasyon hazırlama konusuna ve animasyon yapma aracına daha çok ilgi gösterirken, diğer araçları önemsemeyip, bu araçların kurs içeriğinde olmaması gerektiğini belirtmiştir. Buna yönelik olarak ifade edilen bazı hususlar aşağıda verilmiştir.

Ö5. Yeni şeyler öğrendik. Grafik oluşturma programlarını arkadaşlarıma tavsiye ettim.

Ö13. ET'yi kullanma konusunda arkadaşlarıma faydalı olabilirim. Kurs içeriği ve seviyesi buna uygundu. Kendi açımdan bana gerekli olan bilgileri öğrendim. Öğrencilerime ders işlerken uygulayabilirim.

Katılımcılara kurs sonunda hangi içerikleri kullanıp, hangilerini diğer meslektaşları ile paylaşacağını bilmesi sorulduğunda, kurs içeriğindeki birçok aracı kullanacaklarını belirtmişlerdir. ET'yi kurstan sonra daha etkin kullanacaklarını dile getirerek, bunu diğer meslektaşları ile de paylaşacaklarını belirtmişlerdir. Bu araçların başında web 2.0 araçlarından padlet (çevrimiçi pano oluşturma), infografik (görsel poster ve bilgi grafiği) ve edpuzzle (etkileşimli video oluşturma) araçları gelmektedir. Buna yönelik ifadelerden bazıları aşağıdadır:

Ö12. Antropi Teach programı, padlet infografik içeriklerini arkadaşlarımla paylaşmak isterim.

Ö15. Diğer meslektaşlarımıza EBA dersi daha etkin kullanmalarını tavsiye edeceğim.

Ö19. Öğretmenlerin seviyesine göre olabilir. Fakat kişisel olarak bilgisayar bilgimin zayıf olduğundan kaynaklı problemlerim oldu. En çok kullanacağım program Edpuzzle olabilir.

Ayrıca kursun içeriğinin sınırlandırılması gerektiğini, konuların ve araçların süre göz önünde bulundurulduğunda fazla olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Örneğin, Ö21 konuyla ilgili olarak “ Daha basit olabilirdi. Sadece bir video hazırlanması gösterilip, onun üstünde çalışmamız sağlanabilirdi” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kurs süresince sadece video düzenleme konusunun ele alınması gerektiğini belirten katılımcılar diğer içeriklerin farklı zaman dilimlerinde ya da başka bir kurs konusu olabileceğini ifade etmişlerdir. Burada araçların kullanımının fazla zaman alması ve bu

araçlarla üretilen içeriklerin kullanımının sınırlı olduğu da belirtilmiştir. Kurs içeriğinin daha fazla bir zamana yayılmasının gerektiği de bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu zaman yetersizliğinin e-içerik kullanım düzeyi düşük olan katılımcılar tarafından daha fazla dile getirilmesi dikkate değer görülmektedir. Kurs sürecinde başarılı olan katılımcılar da kurs süresini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum iki katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Ö15. İçerik zamana daha geniş bir şekilde yayılmalıydı. Bu kısa süre, seviyesi daha iyi arkadaşlara hitap ediyordu

Ö18. İçerik rahat bir şekilde yetişti. Zaten kurs süresince eğitmenin anlattıkları ve bizim uygulamalarımız aynı anda oldu.

Katılımcıların ‘Kurs sürecinde uygulanan yöntem-teknikleri nasıldı? Nasıl geliştirilebilir, daha farklı neler kullanılabilir?’ sorusuna karşılık yanıtları incelendiğinde (Tablo 8), çoğunluğun (%85) kursta uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğunu onayladıkları görülmüştür.

Tablo 8. Kursta uygulanan yöntem ve tekniklere yönelik görüşler

Kursta Uygulanan Yöntem-Teknikler	Uygun	Uygun değil
Katılımcı Sayısı	18	3

Kurs sürecinde yaşanan internet erişiminden kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı katılımcılar yeterince uygulama yapma şansı yakalayamamışlardır. Ayrıca, birkaç katılımcı bazı uygulamaların gösterimine daha uzun süre verilmesi gerektiğini ve uygulamaların kurs sürecinde daha çok gösterip yaptırma şeklinde yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde eleştirilmiştir:

Ö12. Yöntem ve teknikler güzel, geliştirmek için daha çok uygulama yapılabilirdi. Uygulama yeterli değil.

Ö13. Daha geniş bir zaman dilimine yayılabilirdi. Kurs uygulama daha çok anlatım ve gösterme ile yapıldı. Biz kursiyerlerin uygulama yapma şansımız pek olmadı.

Ö14. Sunumlar güzeldi. Tek konu üzerinde uygulamaya dayalı olursa daha faydalı olurdu.

Ö15. Kurs sürecinde kullanılan teknik ve yöntemler sürece uygundu.

Ö16. Yöntem ve teknikler iyiydi. Daha uzun süreli ve isteğe dayalı olursa daha verimli olurdu.

Katılımcılara kurs sonunda değerlendirilmesi yapılacak olan ürün geliştirme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve sorunlar ile kurs sonu değerlendirme testi sorulduğunda katılımcılar,

değerlendirme testindeki soruların açık ve net olduğunu, kurs içeriği ile de uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2. Katılımcıların kurs süresinde elde ettiği kazanımları değerlendirmesi adına gerekli olduğunu düşünüyorum.

Ö4. Sorular açık ve netti.

Ö19. Akademik başarı testi beni çok zorlamadı ancak ürün dosyasında çok zorlandım. Zaten EBA'da alanımla ilgili de fazla bir e-içerik bulamadım.

Ö10. Ürün geliştirirken İngilizce siteler biraz zorladı.

Ö11. Kurs sonu değerlendirme soruları yapılan etkinliğe uygundu. Ürün geliştirme sürecinde ise başvurulanan sitelerin İngilizce olması beni zorladı.

Ürün değerlendirme konusuyla ilgili olarak beş katılımcı bazı uygulamaların İngilizce olmasından dolayı sorun yaşadıklarını, üç katılımcı ise kurs süresi sonunda hazırlamaları gereken yazılımsal ürün dosyası için zamanının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Altı katılımcı ise yazılımsal ürün dosyasını geliştirmek için yeterli uygulamayı yapamadıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik cevaplar Tablo 9'da görülebilir.

Tablo 9. Kurs sonu değerlendirme sorularına yönelik düşünceler

	Ürün Geliştirme			Değerlendirme Soruları		
	Dil Sorunu	Zaman	Uygulama-Pratik	Teknik Sorunlar	Açık ve Net	Uyumlu
Katılımcı Sayısı	5	3	6	6	12	11

Katılımcıların tabloda yer alan konularla ilgili belirtmiş oldukları hususlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö17. Edpuzzle'ı tam anlamadım. Uygulayabileceğimi sanmıyorum

Ö19. Video indirme gibi bazı sorunlar yaşadığım için değerlendirme kapsamında zorluklar yaşadım.

Katılımcıların web 2.0 araçlarındaki İngilizce olan uygulamalarda sorunlar yaşadığı (branşı İngilizce dışında olanlar), kurs süresinin mutlaka daha fazla bir zamana yayılması gerektiğini ve uygulamaya ayrılan zamanında daha fazla olması konusunda görüşleri tespit edilmiştir.

Kurs sonundaki kazanımlara (bilgi, beceri ve davranış) yönelik görüşler

Katılımcıların ‘Aldığımız eğitim mesleki ve kişisel gelişiminize nasıl bir katkı sağladı? Kursta edindiğiniz bilgileri meslek hayatınızda kullanmayı düşünüyor musunuz? Nasıl? Kısaca açıklayınız’ sorusuna yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen kodlara ait frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki ve kişisel gelişimlerin katkısı ile ilgili kodlar

	Unutma	İsteklilik	Olumlu	Etkili Sınıf Yönetimi	Yeni Programlar ve Materyaller
Katılımcı Sayısı	2	4	6	5	7

Kursa katılan katılımcılardan üçünün okuluna hala ET montajı yapılmamış olmasından dolayı bu katılımcılar öğrendikleri bilgileri unutma veya kullanamama konusunda endişeli olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden birisi (Ö1) “meslek hayatımda kullanmayı düşünüyorum, ancak kurumumda akıllı tahta olmadığı için uzun süre kullanamayacağımdan dolayı öğrendiklerimin unutulacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu kursun kazandırdıklarını meslek hayatlarında mutlaka değerlendirip, kullanacaklarını belirtmişlerdir. Derslerinin belirli süreçlerinin daha verimli geçmesi için anlatılanların çok yerinde ve uygun bulduklarını belirten bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö2. Aldığımız eğitim yeni programlar hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı.

Ö3. Mutlaka meslek hayatında kullanmak isterim tabii ki. Ama bu kurs benim için çok verimli değildi. Daha ayrıntılı ve uygulamalı olsaydı tabii ki meslektaşlarımla da paylaşırdım.

Ö8. Mesleki gelişim konusunda daha etkili olmam gerektiğini anladım. Uygulayabildiğim kadarıyla yapmaya çalışacağım.

Ö10. Animasyon kullanmayı düşünüyorum.

Ö11. Mesleki gelişimime olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum. Edindiğim bilgileri mesleki hayatımda ders işlenişinde öğrencilerin dikkatini çekmek ve konu anlatımlarında kullanmayı düşünüyorum.

Bazı katılımcılar bu kurstan elde ettikleri bilgi ve beceriler ile etkili sınıf yönetimi konusunda daha yeterli olacaklarını belirtmişlerdir. Geliştirecekleri etkili e-içeriklerin öğrencilerin dikkatlerini, ilgilerini ve motivasyonlarını daha yükseğe çıkaracağına, bundan dolayı da ders dışı mevzulara olan ilgilerini azaltacağını düşünmektedirler.

Ö4. Mesleki anlamda İngilizceyi nasıl daha eğlenceli öğretebileceğimi ve etkili sınıf yönetiminin nasıl sağlanabileceğini öğrendim.

Ö19. Kursta aldığımız eğitimi okulda uygulayabilirim. Öğrencilerin ilgisini çekecek videolar yaratabilirim. Bu da onları sınıf içinde daha kolay idare edilebilir yapacaktır.

E-içerik kullanımında sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini ve daha çok akademik çalışmaların yoğun olduğu okul türlerinde daha etkili kullanılabileceğini söyleyen bir katılımcı (Ö17) “daha çok mevcudu az olan sınıflarda e-içerik uygulanabilir. Akademik eğitim –öğretim veren liselerimizde öğrenmelerin çok yoğun olduğu ortamlarda sürekli uygulanması zor” şeklinde görüş beyan etmiştir. Bir diğer öğretmen (Ö3) “mutlaka meslek hayatında kullanmak isterim tabii ki. Ama bu kurs benim için çok verimli değildi. Daha ayrıntılı ve uygulamalı olsaydı tabii ki meslektaşlarımla da paylaştırdım” düşüncesini taşımaktadır. Kursu yeterince verimli görmeyen, kursun seviyesini kendi seviyesi ile farklı gören katılımcıların belirttikleri temel çıkış noktasının kursta daha ayrıntıya girilmesi olduğu söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğu ise kursun mesleki anlamda kazandırdıkları ile ilgili olarak yeni programları, araçları ve materyal türlerini daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu materyallerin sınıf ortamında ki öğrenmeyi daha eğlenceli ve daha kalıcı hale getireceğine yönelik bazı ifadeler aşağıda görülebilir:

Ö4. Mesleki anlamda İngilizceyi nasıl daha eğlenceli öğretebileceğimi ve etkili sınıf yönetiminin nasıl sağlanabileceğini öğrendim.

Ö5. Program video ve grafik oluşturma konularında bilgimizi daha da artırdık. Derslerde kullanacağız.

Ö13. Kullanmayı düşünüyorum. Öğrendiğim bilgileri unutmadan her konuda ders anlatırken içerik üretimini kullanmayı düşünüyorum. Faydalı içerik üretip kullanmayı düşünüyorum. Faydalı ve gerekli buluyorum.

Ö14. Materyal temininde yardımcı olabilirim.

Teknoloji entegrasyonuna (Teknopedagojik İçerik Bilgisi) ve ders geliştirme sürecine yönelik görüşler

Katılımcılara ‘böyle bir kursu düzenleme yetkisi ve sorumluluğu size verilmiş olsaydı, şimdikinden farklı olarak ne yapardınız?’ şeklinde hipotetik bir soru yöneltilmiştir. Buna yönelik verilen cevaplara ait elde edilen kodlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Tasarlanacak kurs ile ilgili kodlar

	Katılım Durumu	Uygulama	Zaman	Altyapı	İçerik
Katılımcı Sayısı	4	6	4	3	3

Kursiyerlerden bazıları kendi planlayacakları kursa katılım konusunda kesinlikle gönüllüğün temel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Gönüllü katılım sağlandığında kursun daha verimli olacağını belirten katılımcılar, aynı zamanda kursun içeriği ile ilgili aşağıdaki hususlara dikkati çekmişlerdir:

Ö8. Daha istekli öğretmenlerle daha verimli olabilmeyi amaçladım.

Ö14. İsteğe bağlı olursa daha faydalı olur. Birçok konu değil de tek konu hakkında daha fazla bilgiler verilmesini sağladım.

Ö15. İstekli kişileri ve bu konuda seviyesi çok iyi olan kursiyerleri sürece dahil ederdim. Ya da grubun seviyesini düşürerek konuları daha ayrıntılı anlatırdım.

Yedi katılımcı kursta mutlaka uygulama ağırlıklı bir içerik planlayacaklarını belirtmişler, kurs ortamında da mutlaka her kişi için birer adet bilgisayar bulunduracaklarını ifade etmişlerdir. Bu durum şu ifadelerle daha anlaşılır kılınabilir:

Ö3. Öğretmenimizle birlikte kendi kişisel bilgisayarımızda da senkronize uygulanmalıydı.

Ö4. İçerik olarak uygulamalı eğitim süresini daha uzun tutardım.

Ö12. Öğrencilerimle birebir uygulama yapardım.

Ö20. Biraz daha uygulama yapmaya yönelik zaman ve süre ayarladım.

Katılımcılardan üçü kursun süresini mutlaka daha uzun tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen (Ö13) “daha geniş zaman dilimine yayardım kursu. Bol bol pratik yaptırırdım” derken, diğer öğretmen (Ö19) “kurs süresini daha uzun yapardım. Her gün ayrı bir programı anlatırdım. Daha basit ve yalın olmasını sağladım” şeklinde beyanda bulunmuşlardır. Ayrıca ilk öğretmen kursun içeriğine yönelik görüşünü de ‘kursta gösterilen program sayısını azaltarak daha yoğun bir uygulama yaptırırdım’ şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlere ‘alanınızın öğretimi ile ilgili olarak teknoloji entegrasyonu nasıl olabilir? Bunun yarar getireceğini düşünür müsünüz? Bir örnek verebilir misiniz?’ sorusuna verilen yanıtlara ait kodlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Teknoloji entegrasyonu kodları

	e-içerik	Dikkat ve İlgi çekme	Teknoloji	Altyapı	Öğretmen Donanımı
Katılımcı Sayısı	7	6	3	3	1

Katılımcılar teknoloji entegrasyonun en çok ‘dikkati ve ilgiyi çekme’ ve ‘içerik’ sürecinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Branşları İngilizce olan katılımcılar teknopedagojik içerik bilgisinin kazanımında, teknolojiyle ilgili literatürün yabancı dil ağırlıklı olmasından dolayı kendilerini daha avantajlı görmüşlerdir. Ayrıca, teknopedagojik becerinin özellikle dil öğretiminde oldukça etkili olduğunu, sınıf sınırlarını kaldırarak, sanal ortamda da dil öğrenilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö12. İngilizce öğretiminde ya da başka deyişle dil öğretiminde teknolojinin önemini hepimiz biliyoruz. Şarkıyla kelime öğretebiliriz.

Ö19. İngilizcenin teknoloji ile kullanımı görsellik katacağı için bu dersleri daha etkili işlememi sağlayacaktır.

Ö20. Öğrenme artık sadece sınıf ortamı ile sınırlı değil. Bu kurs sayesinde ve yaşanan teknolojik gelişmeler ile 21. yy öğretmeni çocuğa her ortamda 24 saat ulaşabilir hale gelmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu kurs sonrasında e-içerikleri sınıf ortamlarının değişmez parçası olarak görmekte olduklarını ve bu içerikleri alanları ile ilgili kurs ve derslerde mutlaka kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Ö4. Her konu ile ilgili mutlaka ilgi çekici ve eğlenceli bir video veya flash animasyonla derse başlanması etkili olacaktır.

Ö6. Alanıma uygun video veya animasyonlarla ders daha ilgi çekici hale getirilebilir.

Ö8. Animasyonlar videolar, sunumlar kullanılabilir.

Ö13. Almanca dilini öğretirken bol bol konuşma diyaloglara ve videolar kullanmak gerekiyor. Günlük hayatta Almanların nasıl konuşup davrandıkları gösterilir. Yararlı olacağını düşünüyorum. Her konuyla ilgili Almanya'dan Almanlardan örnekler verilebilir.

Ö18. Yararlı, mesela kendi branşım için readinglerin warm up bölümleri ile ya da bölüm sonlarında verilen homework kısmında yararlı olabilir.

Bir diğer katılımcı ise teknolojinin öğrenme ortamında tek başına fark yaratamayacağını, en başta öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi ve alanlarında teknoloji uzmanlığının da sağlanması gerektiğini ifade etmeye çalışmıştır. Buna yönelik olarak (Ö17) “bence teknoloji entegrasyonunda önce öğretmenlerin donanımlı olması önemli çünkü diğerleri sadece hedefe ulaşmak için kullanılan araçlardır. Günümüzde Polonya ve Almanya’da hiç ET olmadan hedefine ulaşan öğretmenler var”, şeklindeki ifadesi dikkate değerdir.

Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin e-içerik geliştirme becerilerini artırmak amacıyla tasarlanmış örnek bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında (sanal ortamlarda) kullanabilecekleri e-içeriklerin bulunması, düzenlenmesi ve üretilmesini temel alan bu hizmet içi eğitim etkinliği ile öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Elbette öğretmen adaylarının farklı branşlardan olması, kursa katılım sürecinde katılımcıların belirlenmesi gibi değişkenler, bu kadar kısa sürede yapılabilecek

bir hizmet içi eğitim etkinliğinde dikkate alınması gereken değişkenlerden yalnızca ikisiydi. Kurs sonunda katılımcıların çoğu daha önceki kurslarda kazanamadıkları materyal (e-içerik) geliştirme becerisini bu kurs yolu ile kazanmış olduklarını ve bu becerilerini sınıf ortamında da bundan sonraki süreçte göstereceklerini, kursta öğrendikleri program ve araçları da diğer meslektaşları ile paylaşabileceklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda üç günlük etkinliğin, katılımcı ifadeleri dikkate alındığında, olumsuzluklar yaşanmış olsa da, genelde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğunun okullar tarafından resmi olarak görevlendirilmeleri, kursa katılım sürecinde isteksizlik (ve dolayısıyla verimsizlik) yaratma ihtimali konusunda araştırmacılar ihtiyatlıydılar. Bu bakımdan daha sonraki kurslarda bu durumun dikkate alınması gerekliliği önem arz etmiştir. Hizmet içi eğitimlere katılma, bir ödül sistemi ya da kariyer ilerlemesinde bir basamak haline getirildiğinde daha etkili olabilir (Gündoğdu ve Kızıltaş, 2008).

Bu kurs FATİH projesi kapsamında donanımsal kurulumu ve internet erişimi tamamlanmış bir okulda yapılmasına rağmen kurs boyunca sık sık internet erişimi sorunu yaşanmıştır. Bu sorun katılımcıların motivasyonlarında ve ilgilerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Ayrıca bu gibi olumsuz durumlarla kendi öğretim ortamlarında karşılaşmalarından dolayı bazı katılımcılar teknoloji kullanımına sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların okul çıkışları sonrasında uygulanan kursun başlama saati ile ilgili sadece bir katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Bu da FATİH Projesi hizmet içi eğitimleri ile ilgili önceden yapılmış çalışmalarla örtüşmeyen bir sonuçtur (Sarttepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016).

Çalışmada katılımcıların çoğunluğunun kurs sonunda ET'leri kullanımlarına yönelik olumlu bir yaklaşım içinde oldukları ve ders süreçlerinde kurs öncesi durumlarına göre ET'leri daha uzun süre kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak bazı katılımcıların ET'leri kullanırken ifade ettikleri e-içerikleri etkili ve verimli bir şekilde sınıf ortamında kullanamama hususu da dikkat çeken bir başka olumsuz durumdur. Bu durum ile ilgili olarak Türel'in (2012) ve Çelik, N., Kocaman, F. ve Önal'ın (2008) araştırmalarına benzer şekilde öğretmenlerin büyük kısmının bilgisayarları okulda kullanma konusunda sıkıntıları olduğu; ET'lerine ulaşmalarına rağmen bu teknolojilere uygun materyaller bulmak konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Kurs programında içerik olarak önemli bir yere sahip olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın tanıtımı katılımcılara detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ancak eğitim ortamlarında kullanılan materyallerin temini hususunda EBA'nın öğretmenlerin materyal tedariki aşamasında etkin olarak kullanılmadığı da görülmüştür. Katılımcılar bu hususta EBA'nın hala birçok eksikliği olduğunu, temel branşlar dışındaki branşlar için yeterli içeriğin olmadığını dile getirmişlerdir. Elde edilen becerilere yönelik olarak yaşanan teknolojik aksaklıklar ya da öğrenme ortamında teknoloji kullanımına yönelik bu araştırmada da dile getirilen birçok olumsuz husus ilgili literatürde de yer almaktadır (Adıgüzel, ve Yüksel, 2012; Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013; Gökteş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008; Gürol, Dönmüş, ve Arslan, 2012; Turan, Küçük ve Gündoğdu, 2013; Yalçın vd., 2011).

Çalışma sonucunda öğretmenlerden elde edilen veriler geliştirilerek uygulanan kursun katılımcıların mesleki becerilerine olan katkılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amaçlarından birisi olan kurs programının içeriğine, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine dair görüşleri incelendiğinde öncelikle katılımcıların kursun içeriğine yönelik görüşleri sorgulanmış ve katılımcıların çoğunluğunun kursun içeriği ve yapısını olumlu bulurken, bir kısmının da içeriğin sadeleştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca web 2.0 araçlarından edpuzzle, infografik gibi araçların Türkçe dil desteklerinin olmamasından dolayı yabancı dil yeterliliği olmayan katılımcılar oldukça zorlanmışlardır. Bu nedenle kurs içeriğindeki tüm araçların mutlaka dil desteğinin olmasına özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir. Bu kursta belirlenen içerik ‘ET’lerin etkili kullanımı, web 2.0 araçları ile etkileşimli video üretme, resim-infografik düzenleme, işbirlikli öğrenme araçları, değerlendirme ve animasyon yapımı’ başlıklarından oluşmaktaydı. Bu başlıkların kurs süresi içinde belirlenen zaman da yeterli yoğunlukta uygulama yapılmadan geçiştirildiği, özellikle internet erişimi probleminden dolayı yeterince uygulama yapılamadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Kursun değerlendirilmesine ilişkin olarak ise katılımcıların akademik başarı testinde çok fazla sorun yaşamamalarına rağmen, kurs sonunda hazırlamaları gereken yazılımsal ürün dosyası (e-içerik) ile ilgili olarak zaman ve dil sorunu yaşadıkları gözlenmiştir. Geliştirmeleri gereken e-içerik için yararlanmaları gereken web 2.0 araçlarında Türkçe dil desteğinin olmaması ve ürün dosyasını hazırlama süresinin de yetersiz olması katılımcılar tarafından eleştirilmiştir.

Çalışmanın bir diğer amacı olan katılımcıların kurs sonundaki kazanımlarına (bilgi, beceri ve davranış) yönelik görüşlerinde ise farklılıklar olmasına rağmen kurs süreci genelde olumlu değerlendirilmiştir. Katılımcıların zenginleştirilmiş e-içerikleri bulma, düzenleme, kullanma ve yeniden üretebilmelerinin sağlanması, internet ortamında e-içeriklere ulaşmanın pratik yollarını, veriyi elde etme yöntemlerini kavradıkları söylenebilir. Kurs öncesi süreçte bu işlemler için çok daha fazla zaman harcamak zorunda kaldıkları, hatta çoğu kez yapamadıkları bir takım işlemler olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu içerikleri özellikle derslerin dikkat/ilgi çekme ve içeriğin düzenlenip aktarılması sürecinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş e-içeriklerin öğretim ortamlarında dikkat ve motivasyon ile ilgili önemli katkılarının olduğunu ayrıca konu alanlarının somutlaştırılmasında kullanılabileceklerini göstermektedir (Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012).

Katılımcılar kurs sürecinde ve normal öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin başında teknik destek ve yazılımsal sorunlar geldiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara benzer bulguları Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) ‘öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi’ isimli çalışmalarında öğretmenlerin teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesinde en sık karşılaştıkları problemler olarak e-içerik eksiklikleri, hizmet-içi eğitimlerin yetersizliği ve teknik problemler şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerinin artırılmasına yönelik etkililik incelendiğinde, kurs içeriğinde yer verilen web 2.0 araçlarının katılımcılara önemli katkıları olduğu katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Bu araçlar ile geliştirdikleri e-içerikleri öğretim durumlarına entegre ederek daha etkin bir teknoloji kullanımı sağlanacağı söylenebilir. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin bu beceriyi sınıf ortamlarında uygulamaya yönelik daha olumlu bir yaklaşım göstermelerinin sebebi olarak, onların internet ortamında daha fazla sayıda olan İngilizce içerikleri ve araçları anlayıp kolaylıkla kullanabilmeleri gösterilebilir. Bu açıdan kursun, katılımcıların teknopedagojik içerik bilgisi yeterliklerine olumlu bir katkısı olduğu söylenebilir. Bayrak ve Hırça'nın (2013) 'FATİH Projesi Hizmet İçi Eğitimine Katılan Öğretmenlerin Teknopedagojik Özyeterliklerinin İncelenmesi' başlıklı çalışmasında gerçekleştirilen eğitim ile katılımcıların mevcut becerilerinin geliştirildiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki anlamda duydukları eksiklikler ve ihtiyaçlarına yönelik de e-içerik geliştirme becerilerinin bu kurs sayesinde arttığını, önceden katıldıkları kurslardan daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, alanda benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara yönelik önerilerden bazıları aşağıda verilmiştir:

1. E-içerik geliştirme kursunun süresi daha uzun tutularak, uygulama etkinliklerine daha fazla zaman ve ağırlık verilerek, kurs programı yeniden tasarlanabilir.
2. Çalışma Milas ilçesindeki dört farklı okulda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Daha geniş katılımcı gruplarıyla çalışma tekrarlanabilir. Eğitici eğitimi biçiminde bu türden etkinliklerin artması yarar getirebilir.
3. Çalışmada zayıf deneysel desene başvurulmuştur. Bu çalışma daha üst düzeyde deneysel desenlerle tekrarlanabilir. Ya da daha geniş katılımcı gruplara ulaşılarak bu tür etkinlikler tekrarlanabilir. Veri, araştırmacı ve yöntem çeşitlemesi gibi önlemler alınabilir.
4. İzleme çalışmaları aracılığıyla öğretmenlerin bu becerileri hangi düzeyde kullandıkları derinlemesine araştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1), 265-286.
- Ağca, K. (2015). *Fatih projesinin eğitimde uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakir il örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). *Bir teknoloji politikası olarak FATİH projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması*. Akademik Bilişim 2012, Uşak Üniversitesi
- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. E., Temizhan, O. and Çiçek, H. (Eylül, 2011). Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) Projesi. *In 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. 22-24 Eylül 2011 Fırat University, Elazığ.
- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Eğitim Yönetimi* 2(3), 329-348.
- Arnold, J., Cooper, Cary L., and Robertson, T. (1998). *Work psychology: understanding human behaviour at work* (3rd Ed.). USA: Prentice Hall.
- Aydın, İ. (2014). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı* (2. Baskı). Pegem Akademi Ankara.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş. ve Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-58.
- Bayrak, N. ve Hırça, N. (2016). FATİH Projesi hizmetiçi eğitimine katılan öğretmenlerin tekno-pedagojik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt 36, s. 1. Ankara*.
- Beane, J. A., Toepfer, C. F. and Alessi, S. J. (1986). *Curriculum planning and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berliner, D. C. (1984). Making the right changes in preservice teacher education. *Phi Delta Kappan*, 66, 94-96.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buckley, R. and Caple, J. (2007). *The theory and practice of training* (5th ed.). London: Kogan Page.
- Çelik, N., Kocaman, F. ve Önal A. S. (2008). Burdur ili merkez ilçe ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar okur-yazarlık seviyeleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 1-13.

- Çiçekli, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin FATİH projesi kapsamında akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin FATİH Projesine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (4. Baskı)*. Ankara: Pegem akademi..
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya: eğitimde program geliştirme*: Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürol, M., Dönmüş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3).
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpinar, F. ve Gültekin, M., (2013). “Okul yöneticilerinin FATİH projesi’nin pilot uygulama sürecine ilişkin görüşleri”, *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 100-113, Edirne.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., ve Yıldırım, S. (2008). The keys for ICT integration in K-12: Teachers perceptions and usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 127-139.
- Gündoğdu, K. ve Kızıltaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 363-388.
- Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.
- Hurst, J. (1994). Teaching technology to teachers. *Realizing the Promise of Technology Pages* 51(7), 74-76.
- ISTE (2015). *ISTE standards for educators*. <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden son erişim tarihi 09.09.2016
- Keleş, E., Öksüz, B. D. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih Projesi örneği. *Journal of Social Sciences [JSS]*, 12(2). 353-366.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Koehler M. J., and Mishra P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- Lawless, K. A., and Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, 77(4), 575-614.
- M.E.B. (2016). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler_parça_2.pdf adresinden 10 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.

- Mishra, P., and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Noe, R, A. (2005). *Employee training and development* (Int. Ed.). Singapore. McGraw Hill.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H.B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1-24.
- Randi, J. and Zeichner, K. M. (2004). New visions of teacher professional development. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Eds.). *Developing the teacher workforce: 103rd yearbook of the national society for the study of education* (pp. 108-227). Chicago: University of Chicago Press.
- Saritepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Schuler, R., S. (1998). *Managing human resources*. South-Western College, USA.
- Sims, R.,R. (1990). *An Experiential learning approach to employee training system*. New York: Quorum Books.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö., Kinay, İ., Bağçeci, Ö. ve Çetin, B. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2015)119-135.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, Yayın No:94,1981.
- Turan, Z., Küçük, S. ve Gündoğdu, K. (2013). Öğretmen eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımı: mevcut ve beklenen durum. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Türel, V. (2012). Design of feedback in interactive multimedia language learning environments. *Linguistik Online*, 54(4), 35-49.
- Wyatt III, R. L. and White J. E. (2007). *Making your first year success: A classroom survival guide for middle and high school teachers*. CA: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Yalcin, S. A., Yalcin, S., Sagirli, M. O., Yalcin, P., ve Koc, A. (2011). The usage of instructional technologies by lecturers (Example of Erzincan). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 435-438.
- Yıldız, H., Saritepeci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı, 1, 375-392.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

E-CONTENT DEVELOPMENT SKILLS OF TEACHERS: AN IN-SERVICE TRAINING EXPERIENCE

Extended abstract

The rapid developments in science and technology in the 21st century have proved how important innovation and research and development are. This is the most important way that development can be effective and productive. Educational institutions prepare citizens to the professions. However, the skills that individuals must possess are constantly changing. The person of this century has to show different characteristics from the past century than the skill of the year in which the person is in the present. One of the most important elements that will provide this is pre-service training and in-service training. Individuals must have the skills necessary to meet the needs of the teachers who prepare them for life. Teachers can only ensure that their fields, the individuals they train, acquire the necessary skills. Teachers should be supported with sufficient in-service training programs in order to efficiently use technology in their classes. In Turkey, it was aimed to provide technopedagogical skills to teachers with the ‘Project of Improving the Opportunity for Increasing Technologies’ (FATİH) project, which is the result of educational policies that are developed to effectively integrate technology into classrooms. One of the five main components of the FATİH project, ‘Providing and Managing Educational e-Content’, cannot be considered as a goal to be achieved by the lack of these technopedagogical skills. In-service training is an educational process to ensure that individuals who are recruited and working for salaries in private or legal entities acquire necessary knowledge, skills and attitudes in relation to their duties. On the basis of an informal needs analysis study, a course program was prepared for teachers who formerly participated 25 hours course about educational technologies provided by the Ministry. The participants were from different branches working at six secondary schools in the Milas district center, in Muğla province. The aim of this research is to develop an in-service training program that enhances teachers’ e-content development skills and to examine the effectiveness of this program.

The research employed both quantitative and qualitative methods. Single-group pre test-post test experimental design was preferred to understand the effectiveness of the training program. In the qualitative part of the research, the teachers’ opinions about ‘e-content development’ program were collected through semi-structured interviews with participant teachers. While structured interview forms were used as qualitative data collection tools in the study, academic achievement test and product evaluation form were used as quantitative

tools. The participants were 21 teachers, who attended a certain IT course previously, from different branches in Milas. Academic achievement test, product evaluation form and semi-structured observation form developed by the researcher were used as data collection tools in the study.

Throughout the course, the participants were taught the practical use of web 2.0 tools that they can use at different times of the course. At the beginning of the activity, the analysis of the findings showed that the participants had the lowest score of 23 from the pre test, while this score was 50 after the event. The analysis showed that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the participant teachers. Besides statistical analysis, the researchers collected qualitative data from the participants regarding their opinions about the course through interviews. The majority of the teachers stated that they had gained the ability to develop the material (e-content). They compared the course with the previous training program and they stated that the current course was more useful. They indicated that they would show their skills in the classroom environment in the future and share the programs and tools they learned with other colleagues. They also expressed a positive attitude towards the use of educational technologies (ETs) in the study. The researcher observed that they continuously tried to use them in the course sessions. However, it was a negative aspect that teachers cannot use the e-content they express while using ETs effectively and efficiently in the classroom environment. Some participants also claimed that the content of the course should have had a more simple structure. Some teachers also pointed out that technical support and software problems emerged in the training process. They stated that they face similar problems during the formal academic process in schools.

Depending on these results, a broader course program can be redesigned which gives more time and weight to the application by keeping the duration of such e-content development course longer. At the end of the course, different tools can be used to measure e-content development skill. The study can be repeated with a larger participant group. Different interview forms may be used to collect data not just from teachers but from decision makers on educational technology use in schools. Observations may be conducted to ensure data triangulation.

EĞİTİM ve İNSANI BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ ve UYGULAMA

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirme sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar[lar]la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi Yayın Kuralları

Dergiye gönderilen tüm makaleler aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygunlukları açısından Yayın Kurulu tarafından ön incelemeye tabii tutulurlar. Uygun bulunan makaleler için kör hakemlik süreci başlatılır, uygun bulunmayan makaleler ise yazarlarına iade edilir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 X 20'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 100-150 kelime arası makalenin yazıldığı dilde (Türkçe veya İngilizce) öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler; Türkçe veya İngilizce özet, araştırmanın amacı, yöntem ve önemli bulgular mutlaka ifade edilmelidir. Ayrıca, makalenin en sonunda Türkçe makaleler için 500-750 kelime arası yapılandırılmış İngilizce özet; İngilizce makaleler ise 1500-2000 kelime arası yapılandırılmış Türkçe özet eklenmelidir. Yapılandırılmış özet, makalenin içeriğine bağlı olarak, giriş, literatür taraması/kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve sonuç/tartışma başlıklarından en az üçünü içermelidir.

Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç/ları, verilerin çözümlenmesi], bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir; fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, APA Yayın Kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir. Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.

Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının eibd@eibd.org.tr e-posta adresine gönderilmesi veya DergiPark makale gönderme sistemi üzerinden kayıt edilmesi editöryal sürecin başlaması için yeterlidir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar[lar]la ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

