



# “INTEREST” AND THE DOMAINS OF INTEREST IN THE CURRICULA OF CEIT DEPARTMENTS

(“İLGİ” VE BÖTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALANLARINDAKİ ÖNEMİ)

**Can MEŞE<sup>1</sup>**  
**Seda ÖZER<sup>2</sup>**  
**Muhterem DİNDAR<sup>3</sup>**  
**H. Ferhan ODABAŞI<sup>4</sup>**

## ABSTRACT

Interest, as a motivational component in understanding the learning dispositions, has substantial importance in learning of individuals. Therefore, it is necessary to address how interest is formed and developed, its relation to the learning of students, and the mediators of such a relation to better organize learning activities in educational settings. In this study, the concept of interest, phases of interest formation and the main factors effecting the interest development were discussed with respect to the related literature. Also the educational programme of 43 Computer Education and Instructional Technology departments in Turkey were thoroughly examined and main areas of interests offered to the students of these departments were identified. Considering the employment opportunities for Computer Education and Instructional Technology programme graduates in Turkey, further discussions were made about how to improve the interests of students in several areas to provide them better employment opportunities.

**Keywords:** Motivation, interest and learning, interest types, CEIT curriculum.

## ÖZET

İlgi, bireylerin öğrenme ve öğrenmeye ilişkin eğilimlerini anlama ve yönlendirmede büyük öneme sahip bir motivasyon türü olarak görülmektedir. Bu bakımdan ilginin nasıl oluştuğu, bireylerin öğrenmeleri ve ilgileri arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenlerin neler olduğu dikkate değer bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada ilgi kavramı ve ilginin ne şekilde oluştuğu, geliştiği ve bu gelişime etki eden faktörlerin neler olduğu alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca çalışmada ülke genelinde lisans düzeyinde örgün eğitim vermekte olan 43 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünün öğretim programı incelenmiş ve öğrencilere ne tür ilgi alanlarının sunulduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada tespit edilen ilgi alanları ve bu ilgi alanlarının geliştirilmesine ilişkin öğrencilere sunulan olanaklar tartışılmış, öğrencilerin gelecekte iş fırsatları da göz önünde bulunularak lisans eğitimleri süresince belli alanlara ilişkin ilgilerinin geliştirilmesi sürecinde yapılması gerekenler tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, ilgi ve öğrenme, ilgi türleri, BÖTE müfredatı.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

**E-posta:** canmese@anadolu.edu.tr

<sup>2</sup> Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

**E-posta:** sdaozer@gmail.com

<sup>3</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

**E-posta:** mdindar@anadolu.edu.tr

<sup>4</sup> Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

**E-posta:** fodabasi@anadolu.edu.tr

## SUMMARY

### Introduction

Motivation is seen as one of the most important factors influencing the behaviors of individuals (Arikli and Yorgancı, 2012). Several psychological constructs were addressed in the literature which has positive or negative effects on motivation towards performing an action. Interest, as one of these constructs has been given emphasis regarding its relation to the education since the beginning of the 20th century (Dewey, 1913). Interest is defined as the psychological status of having a high attention, effort and continuous interaction towards an action accompanied by pleasure and success feelings (Hidi, 2000; Renninger, 2000). It is also a phenomenon which indicates the level of interaction with the educational context or content (Lipstein and Renninger, 2006; Hidi and Renninger, 2006), and can be improved and altered (Hidi, Renninger and Krapp, 2004; Renninger, 2000; Renninger, Sansone ve Smith, 2004; Todd and Schreiber, 1998). The studies state that having an interest to an educational content is important in paying attention, using cognitive resources efficiently, and even persistence in performing learning tasks (Chen and Darst, 2002; Krapp, 1999; Pintrich and Schunk, 1996). Three different types of interest were introduced in the literature: Situational, individual and topic interest.

Situational interest is a transient and content specific type of interest which can be formed, controlled and altered by the external factors out of the individuals (Krapp, Hidi and Renninger, 1992; Schraw and Lehman, 2001). Situational interest also precedes and supports the individual interest (Kang, Scharmann, Kang and Noh, 2010). Situational interest in educational environments can be controlled by the arrangement of the classroom, presentation of the educational contents (Linnenbrink-Garcia, et al., 2010; Pintrich and Schunk, 1996; Schraw, Bruning and Swoboda, 1995). Three types of situational interest were mentioned in the literature: Text-based, task-based and knowledge-based interest (Schraw and Lehman, 2001). While text based situational interest is defined as the vividness, clarity, and visual arrangement of the texts in educational materials, task-based situational interest is the organization of the tasks in providing active engagement of the individuals in learning. On the other hand, knowledge-based situational interest is more related to the prior knowledge of the learners (Schraw and Lehman, 2001). The formation and development of situational interest occurs in two phases; the triggered situational interest, and the maintained situational interest (Hidi and Baird, 1986; Hidi and Harackiewicz, 2000; Hidi and Renninger, 2006; Krapp, 2002; Mitchell, 1993). Linnenbrink-Garcia et al., 2010). The triggered interest results from environmental factors and the continuity of this interest lead learners to the state of more focused interest which is the maintained situational interest (Hidi and Renninger, 2006).

As stated above, situational interest focuses on the external factors. On the other hand, individual interest refers to more inner psychological states of people (Hidi and Renninger, 2006). It indicates the desire to continuously interact with a certain topic or action (Lipstein and Renninger, 2006; Hidi and Renninger, 2006)

which is enforced by the prior knowledge and positive feelings coming from the past of the individual (Renninger, 2000; Renninger and Wozniak, 1985). Individual interest was found to be affecting the attention, identification, remembering (Renninger and Wozniak, 1985) continuity of efforts (Renninger and Hidi, 2002), academic motivation (Durik and Harackiewicz, 2003; Schiefele, Krapp and Winteler, 1992), cognitive performance (Ainley, Hillman and Hidi, 2002; Krapp, 2002) and learning outcomes in educational environments (Renninger, Ewen and Lasher, 2002; Shen, Chen and Guan, 2007). Individual interest also consists of two phases as emerging individual interest and well-developed individual interest. During these phases individuals become more independent to pursue for their own goals and expectations in a topic and their interest becomes more focused and internalized as it passes from the emerging individual interest to the well-developed individual interest (Garn, Cothran and Jenkins, 2011; Hidi and Renninger, 2006; Renninger and Hidi, 2002; Renninger and Schumar, 2002). Individuals with well-developed interest tend to be more innovative, constructive (Izard and Ackerman, 2000), and applying deep strategies (Schiefele and Krapp, 1996) and self-regulative in their actions compared to the ones with less developed interest (Lipstein and Renninger, 2006).

The final type of interest, the topic interest is regarded as having a close relation with the situational and the individual interest (Hidi, 2001). According to Renninger (2000), topic interest is the product of the interaction between situational and the individual interest. Topic interest was defined as the state of enjoying learning and interacting with a topic (Asher, 1979; Schiefele, 1998). Several studies in the literature address the importance of topic interest on the educational outcomes in school contexts (Graves, 1975; Hidi and McLaren, 1991; Schiefele, 1992), although some give less importance to topic interest than other two types of interests (Ainley, Hidi and Berndorff, 1999).

Schools and other educational environments might have positive effects on the development of different types of interests briefly explained above (Hidi and Berndorff, 1998; Hidi and Berndorff, 1998). Although several studies regarding the interest development were identified in the literature, a significant gap is still remains in higher education contexts.

### **Research Rationale and Methodology**

The aim of this study was to investigate the curricula of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) Education departments in Turkey to identify the domains of interests provided to the pre-service teachers studying in these departments. The interest areas were examined in the light of the current employment opportunities for the graduates of these departments. With this aim, a document analysis methodology was conducted to categorize the curricula of CEIT departments according to their compulsory and selective courses offered during their four years of education. The curricula of 43 CEIT departments in which students are currently enrolled and being given on campus education were examined in the study.

## Findings

The research collaboratively and with mutual agreement identified five main areas of interest in the CEIT curricula. These interest domains were listed as Teaching Profession, Visual Design, Computer Programming, Instructional Design and General IT Domains. The General IT domains consisted of courses such as Computer Networks, Operating Systems, and Computer Hardwares etc. The distribution of courses in five main interest domains is displayed in Table 1.

**Table 1. Distribution of Compulsory and Selective Courses According to the Interest Domains**

|                    |                      | N  | Min | Max | $\bar{x}$ | Sd    |
|--------------------|----------------------|----|-----|-----|-----------|-------|
| Compulsory Courses | Teaching profession  | 43 | 9   | 9   | 9,00      | 0,000 |
|                    | Computer programmig  | 43 | 3   | 4   | 3,98      | 0,152 |
|                    | Visual design        | 43 | 2   | 2   | 2,00      | 0,000 |
|                    | Instructional design | 43 | 4   | 5   | 4,98      | 0,152 |
|                    | General IT           | 43 | 3   | 5   | 4,95      | 0,305 |
| Elective Courses   | Teaching profession  | 43 | 0   | 1   | 0,05      | 0,213 |
|                    | Computer programming | 43 | 0   | 6   | 0,60      | 1,158 |
|                    | Visual design        | 43 | 0   | 6   | 1,35      | 1,462 |
|                    | Instructional design | 43 | 0   | 4   | 1,42      | 1,052 |
|                    | General IT           | 43 | 0   | 2   | 0,51      | 0,703 |

As seen on Table1, it was found that majority of the compulsory courses were about the Teaching Profession interest domain. On the other hand, most of the selective courses were reported to be from the Instructional Design and Computer Programming interest domains.

## Discussion

In the light of the findings, firstly the importance of interaction between lecturers and the students to develop any kind of interest was emphasized with reference to the literature. Kuzgun and Deryakulu (2006) stated how the affection between teacher and student positively affects the interest of the student to a subject area. Rotgans and Schmidt (2011) also emphasized that a lecturer should be competent in his/her subject area, and should socially fit into the educational environment. Therefore, the social skills and competence of lecturers might have a significant influence on the pre-service teacher to improve their interests in any kind of interest domains.

Specifically talking, the development of the situational interest in the given domains can be supported by the clear organization of the learning materials (Schraw, Flowerday and Lehman, 2001), and following the guidelines of multimedia design principles (Mayer, Heiser and Lonn, 2001). Also, to support the development of situational interest among CEIT students, their background should be put into consideration. Because the studies state the importance of prior knowledge on interest development (Murphy and Alexander, 2002; Shen and Chen, 2006). However, CEIT students come from vocational high schools or general high

schools (Tutkun and Özdemir, 2012), and curricula of these schools are quite different. Vocational high schools offer more practical IT subjects than any other kind of high schools in Turkey. As a result, vocational high schools graduates are observed to be more competent in IT related subjects (Akkoyunlu and Orhan, 2003; Tutkun and Özdemir, 2012; Tekerek, Ercan, Udum and Saman, 2012). Therefore, the organization of courses in CEIT departments should be arranged in a way to close the gap between the prior knowledge of their students, and manage equivalency in the competencies of their students when they graduate.

The improvement of individual interest among CEIT students can be supported by providing opportunities of active involvement to the courses and facilitating the positive self-competency perception among pre-service teachers. If students feel like they are able to improve their skills and competencies, it will positively affect their individual interest development to the interest domain (Alexander, Jetton and Kulikowithc, 1995; Chen and Darst, 2005; Garn et al., 2010). Another important factor in the individual interest development is the value given to a topic of interest by the individual (Krapp, 1999). If students find what is learnt meaningful and useful, they will devote more effort to improve their skills on that area. By looking at the curricula of 43 CEIT departments, it is obvious that teaching profession domain subjects are more than any other domain of interest, and the main objective of these departments are to produce IT teachers for the country. Also, the reasons for students coming to any kind of education department in Turkey including CEIT were listed as to find a government guaranteed, easy to be employed, holiday abundant, good working conditions job which was highly respected and promoted by the society (Argun, 2003; Çermik, Doğan and Şahin, 2009; Tataroğlu, Özgen and Alkan, 2011). However, the employment opportunities for CEIT graduates as a teacher have quite declined in the past few years in Turkey (MEB, 2012). Therefore, in soon future CEIT graduates might be obliged to find other areas of work for themselves. Increasing the variety of courses especially in IT related areas might provide good opportunities for the students to pursue their careers in other areas than teaching. Some areas of employment for CEIT graduates were listed as web designer, graphic designer, IT helpdesk, computer programmer, instructional technologist, IT consultant, distance education expert, and project management staff (Karataş, 2010). However, according to the job finding portals there is only demand for the graphic design, IT Technologies, web design professions in Turkey (kariyer.net, 2013; yenibiris.com, 2013). Facilitating the development of interest in the sectors in which the job opportunities are better might decrease the stress and tension on the shoulders of future CEIT graduates. Besides, even if CEIT future graduates find an opportunity to continue their career as teachers, providing them various interest domains during their undergraduate study will be quite useful for them in their schools of teaching, especially considering the current profile of students and features of learning environments (Prensky, 2001; Leu, 2000; Hobbs, 2007; ISTE, 2008).

In conclusion, in the current study theoretical basis of interest as a psychological construct was presented. In light of the literature, the curricula of 43 CEIT departments in Turkey were examined and domains of interests were listed. The development of interest in the given domains was addressed and future suggestions were made as well.

## GİRİŞ

Motivasyon öğrenen davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güçlerden birisidir (Arıklı ve Yorgancı, 2012). Her öğrenci farklı düzeylerde ve farklı biçimde motive olur. Örneğin; bir öğrenci, aile ya da öğretmenin takdirini kazanmak için ev ödevini ilgi ve istekle yapabilir. Başka bir öğrenci daha iyi not almak için çalışır. Bir diğer öğrenci de kendi amaçlarına ulaşmak için öğrenmek isteyebilir. Görüleceği üzere bireylerin herhangi bir duruma ilişkin eyleme geçmesinde çevresinden gelen uyaranların etkisi olabileceği gibi bireyler içsel psikolojik faktörlerin sonucunda da eylemler gerçekleştirebilir. Bu nedenle eğitim ortamları dikkate alındığında öğrenme etkinliklerinde bireylerin motivasyon kaynaklarının neler olduğu, öğrenmeyi desteklemede motivasyonun yeri, önemi ve türleri geçmişten günümüze araştırılmıştır. Bu araştırma konularından birisi de ilgi ve ilgi ile bireylerin öğrenmeleri arasındaki ilişkidir.

### İlgi

İlgi ve ilginin eğitimdeki yerine ilişkin çalışmalar yeni değildir. Dewey (1913), bir duruma ilişkin ilgiyi o duruma ilişkin çabanın takip edeceğini belirterek ilgi ve onun öğrenmeye olan etkisine dikkat çekmiştir. İlgi bir eyleme ilişkin yüksek seviye bir dikkat, yoğun çaba ve süregiden etkileşim, aynı zamanda onlara eşlik eden haz ve başarıma hissi duygularının şekillendirdiği bir psikolojik hal olarak tanımlanabilir (Hidi, 2000; Renninger, 2000). İlgi, bir motivasyon değişkeni olarak ele alındığında ise belirli bir konu içeriğiyle etkileşimi (örneğin, yazma, matematik, beden eğitimi vb.) ifade etmektedir (Lipstein ve Renninger, 2006). Öğrenciler, herhangi bir konuya ilgi duyduklarında o konuya dikkatlerini toplarlar, o konuda çalışmaya ilişkin amaçlar belirleyerek öğrenmeye ilişkin çeşitli stratejiler geliştirirler (Hidi ve Renninger, 2006). Amaç ve stratejileri doğrultusunda bireylerin konuyla olan etkileşimleri arttıkça ilgileri de gelişir ve derinleşir (Lipstein ve Renninger, 2006). Bu bakımdan ilgi, ne öğrenenin kendi içerisinde gerçekleşen salt içsel bir psikolojik durum, ne de öğrenilen konu içeriğinde yer alan ve sadece çevreye bağlı olarak gelişen bir tepkidir. İlgi, öğrenci ve konu içeriği arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkan ve gelişen bir fenomendir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004). Gerçekleştirilen etkileşimler sonucu birey konu alanına ilişkin daha fazla bilgiyi depolarken aynı zamanda konuya daha fazla değer vermeye başlar (Renninger, 2000) ve bu durum aynı zamanda konuya ilişkin ilginin gelişimini olumlu yönde etkiler.

Araştırmalar ilginin bireylerin biyolojik gelişimleri ile yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Todt ve Schreiber (1998) bireylerin belli alanlara, konulara ilgilerinin odaklanmalarının büyük oranda 15 yaşına kadarki süreçte gerçekleştiğini ileri sürmekte ve kişilerdeki ilgilerin çevrelerinden büyük oranda etkilendiğini savunmaktadır. Öte yandan ilgi gelişimi kişinin yaşamı boyunca süregiden bir süreç olup bireylerin kendi yeteneklerini değerlendirmelerine bağlı olarak bu gelişim ileriki yaşlarda da devam etmektedir (Lipstein ve Renninger, 2006).

İlgi, dikkat, öğretim materyali ve bilişsel kaynaklar arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koyan birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. İlgi sayesinde öğrenenin dikkati, öğretim materyaline çekilir ve bilişsel kaynakların daha verimli kullanılması sağlanır (Krapp, 1999; Pintrich ve Schunk, 1996). Özellikle durumsal ilgi, dikkatin yüksek düzeyde tutulmasıyla ve görevin devamlılığının sağlanmasıyla öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Chen ve Darst, 2002). Verilen tanımlara bakıldığında ilginin farklı değişkenlerin etkisinde oluşan ve farklı süreçleri takip ederek gelişen bir motivasyon durumu olduğunu söylemek mümkündür. Bu değişkenleri ve süreçleri ayrıntılı olarak inceleyen çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür. Genel olarak ilgi durumsal ve bireysel ilgi olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir.

### **Durumsal İlgi (Situational Interest)**

İlgi konusunda yapılan araştırmalarda, çoğu araştırmacı durumsal ilgiler üzerine durmuştur. Bu durumun sebebi, durumsal ilginin, bireysel ilgiyle karşılaştırıldığına, düzenlenmeye daha açık olmasıdır (Schraw ve Lehman, 2001). Ayrıca durumsal ilginin bireysel ilgilerin gelişimine öncülük etmesi ve bireysel ilginin desteklemesi (Kang, Scharmann, Kang ve Noh, 2010) de bir diğer neden olarak görülebilir.

Alanda yapılan araştırmalar, durumsal ilgilerin genel olarak çevresel koşullar tarafından oluşturulduğunu belirtmektedir. Durumsal ilginin, geçici, çevresel aktiflik ve içeriğe özel olduğu varsayılır (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Çevresel koşullara bağlı olduğu için, durumsal ilgi, görev tasarımı ve öğretme stratejilerinin kullanımıyla öğretmenler tarafından kısmen kontrol edilebilir (Kang ve diğer., 2010). Bir başka ifade ile durumsal ilgi, öğrencinin sınıf içi ortamına ilişkin genel algısı ve sınıf içi ortamıyla olan etkileşimi olarak tanımlanabilir (Linnenbrink-Garcia ve diğer., 2010). Yukarıda ifade edilenlere ek olarak durumsal ilginin uyarılma ve meraktan farklı olduğu varsayılır, çünkü durumsal ilgi, metnin ya da çevrenin yapısal özelliğiyle (yenilik, şaşırma) ilgili olmakla birlikte içeriğin özelliğiyle de (uzaya yolculuğun anlatıldığı konu) bağlantılı olduğu söylenebilir (Pintrich ve Schunk, 1996).

Durumsal ilginin kaynağına ilişkin ise birçok araştırmacı farklı görüşler belirtmiştir. Schraw, Bruning, Svoboda (1995), bu görüşleri yaptıkları çalışmanın faktör analizi sonuçlarına göre altı boyutta birleştirmişlerdir. Bu boyutlar, kapsam kolaylığı (ease of comprehension), metin uyumu (text cohesion), canlılık (vividness), ilgililik (engagement), duygusallık (emotiveness) ve ön bilgiler (prior knowledge) olarak ifade edilmiştir (Schraw ve diğer., 1995). Boyutlara ilişkin tanımlar, Schraw ve diğerleri (1995) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: kapsam kolaylığı boyutu, metnin hatırlamak ve üzerine yoğunlaşmak için kolay olup olmamasıdır. Örnek olarak “anlatılan konu, hatırlamak için kolaydı” ifadesi verilebilir. Bir diğer boyut ise metnin uyum boyutudur. Bu boyut, metinlerin düzenlenmesine ve açıklığına ilişkin cümleleri içerir. Örnek olarak “anlatılan konudaki bilgiler iyi bir şekilde organize edilmiştir” cümlesini verebiliriz. Canlılık boyutu ise metnin heyecanlandırma ve canlılığı içermesinin derecesi olarak açıklanabilir. Bu boyuta, “anlatılan konu canlılık ve heyecan verici detaylar



içermesi” örnek olarak verilebilir. İlgililik boyutu, metnin harekete geçiren, uyarıcı ve güncel olmasının derecesinin ölçümü olarak ifade edilebilir. Bu boyuta, “anlatılan konu, son derece ilgili sorunları ele almıştır” örneği verilebilir. Duygusal boyutunda ise anlatılan konunun, okuyucuda güçlü bir şekilde duygusal karşılık bulmasına işaret eder. Örnek olarak “anlatılan konu beni öfkelenirdi” ifadesi verilebilir. Sonuncu boyut olan önbilgiler ise okuyucunun anlatılan içerikle daha önceden okudukları sayesinde aşinalık derecesi olarak açıklanabilir. Önbilgi boyutuna “anlatılan konuda tartışılan konuyu daha önceden okudum ya da duydum” örneği verilebilir. Bu boyut ön bilgi ve diğer beş boyut arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemek için dahil edilmiştir (Schraw ve diğer., 1995).

Durumsal ilgiler, metin tabanlı, görev tabanlı ve bilgi tabanlı olmak üzere üçe ayrılmıştır. Durumsal ilgiyi etkileyen faktörlerin bilginin metinlerden öğrenilmesi olarak ifade edildiği için (Schraw ve Lehman, 2001) bu alanda çalışan birçok araştırmacı metin tabanlı durumsal ilgi üzerine odaklanmıştır (Harp ve Mayer, 1997). Metin tabanlı durumsal ilgilere ilişkin birçok faktörden bahsedilebilir. Schraw ve Lehman (2001) bunu çekicilik (seductiveness), canlılık (vividness) ve test bileşenlerinin tutarlılığı (the coherence of text segments) olarak üç alt kategoride incelemiştir.

Bir diğer durumsal ilgi türü olan görev tabanlı ilgi, ilginin, öğretimin ya da okuyucunun hedeflerinin kodlamasındaki değişiklik aracılığıyla oluşması olarak ifade edilir (Schraw ve Lehman, 2001). Başka bir ifade ile görev tabanlı ilgi, öğrenenin görevi anlama biçiminden etkilenir. Araştırmalar ilgilerin sabit olmadığını bunun aksine görevin özelliklerine göre değişken bir yapıda olduğu söylenebilir. Görev tabanlı durumsal ilgiler, kodlanmış- görev düzenlemesi ve metin değişiklikleri olarak iki bölümde incelenmiştir. Kodlanmış- görev düzenlemesi, öğrenenin anlatılan metni kodlama ya da algılama biçimi olarak ifade edilir. Metin değişikliği ise metnin kendisinin değişimidir.

Bilgi tabanlı durumsal ilgiler ise, öğrenenin var olan önceki bilgilerin, ilgilere olan etkisi şeklinde ifade edilir. Ön öğrenmeler, hem bireysel hem de durumsal ilgi üzerine etkisi olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Schraw ve Lehman, 2001).

Yukarıda belirtilen sınıflama, genelde metin tabanlı deneysel araştırmalarda kullanılan ancak herhangi bir derse ve/ya genel bir sınıf ortamına ilişkin öğrenci ilgilerini belirlemeye yönelik çalışmalara uyarlamayı kapsamamaktadır. Bu sınıflandırmadan ayrı olarak durumsal ilgi, tetikleyen durumsal ilgi ve devamlılığı sağlayan durumsal ilgi olarak ikiye ayrılmıştır (Hidi ve Baird, 1986; Hidi ve Harackiewicz, 2000; Hidi ve Renninger, 2006; Krapp, 2002; Mitchell, 1993). Linnenbrink-Garcia ve diğerlerinin (2010) üç çalışma sonucunda ortaya koymuş olduğu sınıflama Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1. İlgilerin Sınıflandırılması**

Hidi ve Renninger (2006) bu ilgileri aşamalı olarak açıklamışlardır. İlk aşama olarak tetikleyen durumsal ilgi gelişir. Eğer bu ilginin devamlılığı sağlanırsa, ikinci aşama olan devamlılığı sağlayan durumsal ilgi gelişir. Üçüncü aşamada, ikinci aşamadan doğan bireysel ilgi (az gelişmiş olarak ifade edilen bireysel ilgi) gelişir. Son olarak, iyi geliştirilmiş bireysel ilgiler oluşur. Bu aşamaların hepsi duygu, bilgi ve değerlere göre şekillendiği söylenebilir.

Linnenbrink-Garcia ve diğerleri (2010) tarafından yapılan üç aşamalı çalışmanın sonucunda elde edilen Şekil 1'deki sınıflamaya göre birinci faktör olan tetikleyen durumsal ilgi, sunulan sınıf materyalleriyle öğrencilerin olumlu bir şekilde duygusal etkileşimi olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile tetikleyen durumsal ilgi, duyuşsal ve bilgiyi işleme sürecindeki kısa süreli değişimlerden ortaya çıkan ilgilerin psikolojik durumu olarak tanımlanabilir (Hidi ve Baird, 1986; Hidi ve Renninger, 2006; Mitchell, 1993).

Devamlılığı sağlayan durumsal ilgi, tetikleyen durumsal ilgiden farklıdır. Çünkü bu durum sunulan materyalin çevresel özelliklerine göre; materyalle çalışma keyfinin daha fazla etkili olmasına dayanır (Linnenbrink-Garcia ve diğer., 2010). Fakat tetiklenen durumsal ilgiden sonraki psikolojik ilgi durumunu ifade eden devamlılığı sağlayan durumsal ilgi, dikkatin odaklanmasını ve uzun bir zaman dilimi üzerinde kalıcılığı sağlamayı içerir. Buna ek olarak devamlılığı sağlayan durumsal ilgi, tekrardan ortaya çıkabilir ve tekrar devam edebilir (Hidi ve Renninger, 2006). Ayrıca devamlılığı sağlayan durumsal ilgi materyalin eğlenceli (devamlılığı sağlayan durumsal ilgi-duygu - maintained- SI- feeling ) ve anlamlı (devamlılığı sağlayan durumsal ilgi-değer - maintained- SI- value) olmasını da kapsar. Linnenbrink-Garcia ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada devamlılığı sağlayan durumsal ilgi- duygu ile devamlılığı sağlayan durumsal ilgi-değer arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ( $r = .75, p < .001$ ).

Kang ve diğerlerinin (2010) yapmış olduğu çalışmada durumsal ilgi ile dikkat (.67) ve çaba (.54) arasında orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Chen ve Darst (2002), 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle basketbol dersinde yapılan araştırmada bireysel ilgi ile yetenek düzeyi arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin var olduğunu bulmuşlardır, fakat bireysel ilgi ve yeteneğin, durumsal ilgi ile ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca durumsal ilgi ile cinsiyet arasında bir fark olmadığı ifade

edilmiştir. Bu farkın var olmadığını gösteren bir diğer araştırma, Bray ve Barron (2004) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada metnin yapısıyla ilgilerin ilişki olduğu görülmüştür. Wade ve Adams (1990) yaptıkları çalışmada okuma düzeyi yüksek olanların, ilgileri dikkate alınmaksızın önemli bilgileri daha iyi hatırlarken; okuma düzeyi düşük olan katılımcıların ise bilginin önemini dikkate almaksızın ilgi çekici bilgileri daha fazla hatırladıklarını belirtmiştir.

Mayer, Heiser, Lonn’un (2001) yaptıkları dört deneysel çalışmada, çoklu ortam ilkelerinden aşırılık ilkesi (the redundancy principle) ve özlülük/tutarlılık ilkesi (coherence principle) ilkeleri ile ilgiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, özlülük/tutarlılık ilkesi ile ilişkili olarak; öğrenciler, konu ile ilgisiz video ve anlatım bölümlerine yer verilmeyen ve ilgilendikleri çoklu ortam açıklamalarını daha iyi öğrenmektedirler. Bu durumun sebebi ise ilgiler bir materyallere eklendiğinde, öğretim materyalinin öğrenene daha eğlenceli gelmesi; böylece öğrenenin materyale daha fazla dikkatini vermesi ve materyali anlamak için daha çok çaba göstermesi olarak açıklanmıştır.

### **Bireysel İlgi**

Motivasyon değişkeni açısından sınıflandığında iki ana kategori altında incelenen ilginin birinci kategorisi olan durumsal ilgiden yukarıda bahsedilmiştir. Görüldüğü üzere durumsal ilgi, daha çok bireyin dış çevresinden sunulan uyarıcılara bağlı olarak oluşmakta ve gelişmektedir. İlginin birey tarafından biliş ve duyuş gibi içsel değişkenlere bağlı olarak geliştiği bireysel ilgi ise sınıflamanın ikinci kategorisini oluşturmaktadır.

Bireysel ilgi bireyde içsel karşılık bulunan ilgidir (Hidi ve Renninger, 2006). Bireysel ilginin ortaya çıkması ile birlikte kişilerde belli bir konuyla tekrar tekrar etkileşime geçmeye eğilimi ve arzusunun söz konusu olduğu görülmektedir (Lipstein ve Renninger, 2006; Hidi ve Renninger, 2006). Herhangi bir konuya ilişkin bireysel ilgisi söz konusu olan bireyler, dış ortamdaki gelen uyarıcıların kendilerini harekete geçirmesini beklemeksizin kendiliğinden o konuya ilişkin eylemlerde bulunma eğilimindedirler. Öte yandan öğretmenler, akranlar ve teşvik etme gibi faktörlerin de bireysel ilginin oluşumu ve sürdürülmesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hidi ve Renninger, 2006). Bireysel ilginin en belirgin iki özelliği; konuya ilişkin edinilmiş bilgiler ve pozitif duygulardır (Renninger, 2000; Renninger ve Wozniak, 1985). Belirtilen iki özelliğe göre bir konu alanında ancak bir takım önbilgilere sahip ve o konuya ilişkin belli tutumlar geliştirebilmiş kişilerde bireysel ilginin gelişebileceği öngörülmektedir. Ayrıca bireysel ilginin bireylerin dikkat, tanımlama, hatırlama (Renninger ve Wozniack, 1985), devamlılık ve çaba (Renninger ve Hidi, 2002), akademik motivasyon (Durik ve Harackiewicz, 2003) ve öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtilmektedir (Renninger, Ewen ve Lasher, 2002). Durumsal ilgi ile birlikte bilişsel performans üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Ainley, Hillman ve Hidi, 2002; Krapp, 2002).

Bireysel ilgi ve içsel motivasyonlar birbirleriyle karıştırılabilen kavramlardır. Bireysel ilgi ve içsel motivasyon sürekli, odaklanmış ve zevk alarak etkileşimde bulunma gibi aynı çıktıları olan kavramlar gibi gözükse de bireysel ilgi, belli bir birey ve belli bir konu arasındaki ilişkiyi tanımlarken, içsel motivasyon bireyin çeşitli konulara ilişkin anlık ve zaman içerisindeki yaklaşımını ifade eder (Renninger ve Hidi, 2002). Bir başka deyişle içsel motivasyon bireyin farklı konu alanlarına ilişkin genel motivasyonel yaklaşımı iken; bireysel ilgi bir konu ile birey arasındaki etkileşimle sınırlıdır.

Bireysel ilgi kendi içerisinde iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama gelişen bireysel ilgi (az gelişmiş) ve ikinci aşama gelişmiş bireysel ilgidir (Hidi ve Renninger, 2006). Gelişen bireysel ilgi aşamasında, birey çevresinden bağımsız olarak belli bir konuyla sürekli etkileşimde bulunmayı ister ve oluşan ilgi alanına ilişkin sorular üretmeye başlar (Renninger ve Schumar, 2002). Oluşan merakla birlikte kişi konu ile ilgili kendisine verilen öğrenme görevlerinin de ötesine geçerek kendine yeni öğrenme hedefleri koymaktadır (Lipstein ve Renninger, 2006). Gelişmiş ilgi aşamasında ise kişi belli bir konuyla sürekli etkileşimlerde bulunmayı arzularken konuyla ilgili kendi sorularını üretmekte, öz-düzenleyici öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmekte ve karşılaştığı problemlere karşı koyarak ısrarla konu üzerinde çalışmasını sürdürmektedir (Lipstein ve Renninger, 2006). Gelişmekte olan bireysel ilgi ile gelişmiş bireysel ilgi arasındaki belirtilen fark, araştırmalarla tam olarak henüz ortaya konulmamış olsa da gelişmiş ilgide bir konuya ilişkin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal tutumlarının, katılımlarının en üst düzeyde olduğu söylenilebilir (Garn, Cothran ve Jenkins, 2011). Gelişmiş ilgi aşamasında bireylerin ilgisi hiç çaba göstermeksizin kalıcı hale gelmiş izlenimi vermektedir (Lipstein ve Renninger, 2006; Renninger ve Hidi, 2002) ve bireysel ilgisi gelişmiş bireyler uzun süreli, yapılandırıcı ve yaratıcı girişimlerde bulunmaktalar (Izard ve Ackerman, 2000), aynı zamanda ilgili alanda daha derin stratejiler üretmektedirler (Schiefele ve Krapp, 1996). Ayrıca gelişmiş bireysel ilgi öz-düzenleyici öğrenmeyi destekler (Lipstein ve Renninger, 2006).

Kişilerin gelişim ve öğrenme süreçleri bağlamında değerlendirildiğinde bireysel ilgi kişinin belli bir ortamda gerçekleşen belirli etkinliklerle sabit ve sürekli bir etkileşim içerisinde olması yoluyla, zaman içerisinde gelişir ve gelişen bu ilgi değişmezlik ve süreklilik gösterir (Chen ve Darst, 2002). Bu açıdan bakıldığında bireysel ilginin önemli göstergelerinin kalıcı ve süregiden eylemler olduğu söylenilebilir. Bireysel ilgilerin gelişimi bireylerde çocukluk yıllarında başlar ve cinsiyete göre farklılaşan ilgiler daha çocukluk çağında belirginleşmeye başlar (Renninger, 1998). Bir bakıma bireysel ilgi aynı zamanda kişilerin nesnelere, olaylara ve etkinliklere olan doğal yatkınlıklarıdır (Renninger, 2000). Bazı öğrencilerin spora ilgi duymaları, bir kısmının sanata yönelirken bir kısmının müzikle ilgilenmesi biraz da bu doğal eğilimle ilgilidir.

Çevresel koşullar, bireydeki ilginin kalıcılığının yani bireysel ilginin gelişiminde destekleyici bir role sahiptirler. Özellikle bu konuda okulların rolüne değinmekte yarar vardır. Okulda sunulan eğitimlerde bireyler dışarıdan uyarıcıların verildiği durumsal ilginin ağırlıkta olduğu bir sürece maruz kalmalarına bağlı olarak

bu süreçte bireysel ilgilerin doğması ve gelişmesi söz konusudur (Hidi ve Berndorff, 1998). Öğrencilerde bireysel ilginin oluşabilmesi için okullarda öncelikle öğrencilere düşüncelerini gözden geçirme ve onlar üzerinde çalışmalarını için zaman verilmelidir, problem çözme için alternatif yaklaşımlar sunulmalıdır, kendileri dışındakilerle düşünceleri hakkında etkileşime geçerek fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır (Krapp ve Lewalter, 2001; Renninger, 2000; Renninger ve Shumar, 2002). Belirtilen şartların öğrencilere sunulması onların ilgileri doğrultusunda kendi gelişimlerini gerçekleştirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca bireysel ilgi akademik başarı ile de yakından ilgilidir. Belli bir alana ilişkin yüksek bireysel ilgi o alandaki yüksek akademik başarı ve çalışmaktan yüksek haz alma ile ilişkilidir (Chen ve Darst, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yolu bir bakıma derslere ilişkin bireysel ilgilerinin geliştirilmesinden geçmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar öğrencilerde ilginin geliştirilebileceğini göstermektedir (Renninger, 1992; Renninger, 2000; Renninger ve diğer., 2002; Renninger ve Hidi, 2002; Renninger, Sansone ve Smith, 2004).

İlgi konusunda günümüze değin farklı araştırmaların gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Schiefele, Krapp ve Winteler (1992) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmalarında eğitimde tüm ders alanlarında ilgi ve akademik başarı arasında en az, .30 ve üzeri bir pozitif korelasyon olduğunu belirtmişlerdir. Chen ve Darst (2002) ise öğrencilerin motor becerileri öğrenmesi sürecinde durumsal ilgi ile bireysel ilgileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve beceri-bireysel ilgi arasında, .63'lük pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Durumsal ilgi ve bireysel ilgi arasındaki korelasyon ise, .10 düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Hidi ve Renninger (2006) ilginin diğer motivasyon değişkenleriyle ilişkisini incelemişler ve öğrencilerde ilginin gelişmesi, öğrencilerin konuya ilişkin sorular üretmeye başlamaları ile birlikte öz-yeterlilik duygularının da gelişmekte, amaçların yeniden gözden geçirilerek düzenlenmekte, anlık olarak kendini öz-düzenleme becerileri artmakta ve yapabilirlik olasılığı hissinin gelişmekte olduğunu belirtmişlerdir. Shen, Chen ve Guan (2007) 177 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında uzmanlaşma hedefinin durumsal ilgili tanımlamalarını anlamlı düzeyde yordarken bireysel ilginin beceri ve bilgi edinmeye doğrudan katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Renninger ve Lipstein'da (2006) ilköğretim öğrencilerinin yazmaya olan ilgilerini, kavramsal yeterliliklerini, amaç belirleme stratejilerini, çabalarını, yazarlık öz-yeterliliklerini ve dönüt tercihlerini incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin kullandığı pedagojik yaklaşımların ilgilerin gelişmesi ve derinleşmesi üzerinde önemli etkisi olduğu belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca öğrencilere gerekli destekler sunulduğunda ilgilerinin durumsal ilgiden bireysel ilgiye doğru evrildiği vurgulanmaktadır. Çalışmada dikkati çeken bir diğer nokta, bireysel ilginin hem motivasyonun artmasında etkili bir faktör hem de motivasyonun bir ürünü olarak görülmesidir. Çalışmada öğrencilerde ilginin gelişimi ile konudaki süreç ve amaçlara ilişkin farkındalığın arttığı, gerçekleştirilen çabaların bireyleri yormadığı, öz-yeterliliğin geliştiği, dönüt beklentilerinin oluştuğu ve düşünce ve biçimler arası bağlantıların kurulmaya başlandığı belirtilmektedir. Son olarak Garn ve diğerleri (2011) erken

ergenlik dönemindeki bireylerin beden eğitimi dersine ilişkin bireysel ilgilerinin gelişimi sürecindeki temel faktörlerin neler olduğunu ve öğrencilerin beden eğitimi dersi ve bireysel ilgi arasındaki ilişkiyi nasıl gördüklerini incelemiştir. Sekiz öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrenciler beden eğitimi dersinde küçük takımlar şeklinde çalışmanın, katılımın daha yoğun olduğu etkinliklerin ve özellikle bir spora ilişkin algılanan yeterliliğin öğrencilerin durumsal ilgilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca derste gerçekleştirilen etkinliklerin ilgi çekici öğrenmelere yol açmadığını, derste temel bilgilerin ötesinde ilgi çekici farklı bilgilerin de verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

### **Konu İlgisi**

Motivasyon değişkeni olarak durumsal ve bireysel ilgiden yukarıda söz edilmiştir. Bunlardan farklı olarak ele alınan ilginin türlerine üçüncü olarak konu ilgisi de eklenmiştir. Durumsal ve bireysel ilgi ile ne tamamen ilişkilendirilen ne de tamamen ayrı tutulan konu ilgisini açıklayan farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Konu ilgisi özel bir konu sunulduğunda tetiklenen, hem bireysel hem de durumsal yönü olan ilgi düzeyidir (Ainley, Hidi, ve Berndorff, 1999). Yani bireyde olan ilgiyi sadece konu ilgisi olarak tanımlayamayız. Bunu hem bireyden, hem de bireyin içinde bulunduğu durumdan etkilenen ilgi olarak tanımlamamız mümkündür. Yapılan başka araştırmalar da hem bireysel hem de durumsal faktörlerin konu ilgisini önemli ölçü de etkilediği görülmüştür (Hidi, 2001). Renninger’de (2000) konu ilgisinin hem durumsal hem de bireysel bileşenleri etkileşimi olduğunu söylemektedir.

Konu ilgisi kavrama, öğrenme ve konuya karşı hoşnut olma durumuyla ilişkilidir (Asher, 1979; Schiefele, 1998). Kişi bir konuyu seviyorsa, merak ediyorsa bu konu ilgisinin fazla olduğunun göstergesidir. Birey merak ettiği konuyu öğrenmeye daha istekli olacaktır. Bu konuyla ilgili bilgilerin de kalıcılığı ise diğer bilgilerle karşılaştırıldığında daha uzun olacaktır.

Konu ilgisinin öğrenme, kavrama becerilerinden başka yazma becerisini geliştirdiği de savunulmaktadır. Örneğin Graves (1975, 1982, 1983) yazmaya yeni başlayanlar için konu seçiminin önemli olduğunu savunanlardandır. Konu seçimindeki önemin altında yatan sebepler ise bireylerin ilgisini, motivasyonunu ve entellektüel aktivitesini arttırdığı ve kendi seçimi olan konuda daha başarılı olduğudur (Akt: Hidi ve McLaren, 1991). Öğrenciye sorulmadan verilen ya da ilgisini çekmeyi başaramamış bir konu hakkında yazmak motivasyonu aşağı çekerken, merak ettiği konu hakkında yazmak onun için daha motive edici olacaktır. Yani öğrenci seçiminin hem ilgiyi hem de başka becerileri önemli ölçüde etkilediği ortadadır.

Schiefele (1996, 1998) ve Schiefele ve Krapp (1996), konu ilgisi ile yaptıkları çalışmalarında, konu ilgisini bireysel ilginin bir türü olduğunu ve bazı konulara olan uyumun sürekliliğini açıklayan bir kavram olduğunu vurgulamışlardır. Başka bir ifade ile konu ilgisi tek başına bir ilgi türü değil, bireyde olan ilginin türlerindedir. Ayrıca özel bir konuya olan merakın sürekliliğini ifade etmektedir. Bu açıklama üzerine konu ilgisini öğrencilere bazı

sorular sorarak ölçmüşlerdir. Bu sorular konu ile ilgili ne his uyandırdığı (feeling-related valences) ve konunun kişi için değeridir (value-related valences). Duygu-ilişkili değerler; konu kişi için sıkıcı, eğlenceli ve ilgi çekici olma gibi durumları ifade ederken değer-ilişkili değerler ise; konunun kişi için anlamlı, önemsiz ve kullanışsız olma durumlarını ifade etmektedir.

Ainley, Hidi ve Berndorff (1999) yaptıkları tanımlamaların yanında konu ilgisinin bireysel ve durumsal ilgi kadar gerekli olmadığını da belirtmişlerdir. Bir metne olan kuvvetli bir bireysel ilgi, konu ilgisinin artmasına yardımcı olacaktır. Bireysel ilginin zayıf olduğu ya da hiç olmadığı durumlarda ise durumsal faktörler öne çıkacaktır ve konu ilgisinin artmasına ya da azalmasına etki edecektir. Konu ilgisinin tek başına önemli bir faktör olmadığı, bireysel ve durumsal faktörlerin varlığında artış azalabileceği vurgulanmıştır.

Buraya kadar olan kısımlarda ilgi kavramı ve ilgi ile yakından ilişkili olan değişkenler açıklanmaya çalışılmıştır. Verilen bilgilerden yola çıkarak eğitim kurumlarında, özellikle yükseköğretimde öğrencilerin ilgi gelişimi süreçlerinin ne şekilde ele alındığı sorusu önem kazanmaktadır. Öğrencilere sunulan öğretim programları ve bu programların desteklediği ilgi alanları incelenmeye değer bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı; ilgi kavramı çerçevesinde BÖTE öğrencilerine zorunlu ve seçmeli derslerle sunulan ilgi alanlarının incelenmesi, bu ilgi alanlarının BÖTE mezunları için sunulan iş olanakları bağlamında değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, BÖTE lisans bölümünde verilen zorunlu ve alan seçmeli derslerinin dağılımını döküman incelemesi yöntemiyle Türkiye’de BÖTE eğitimi veren üniversitelerin öğretim programları incelenmiştir. Türkiye’de şuan 75 BÖTE lisans bölümü bulunan üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerden 32 tanesinden bir kısmına BÖTE lisans programına öğrenci alımı olmadığından, bir kısmına ise web sitelerinden öğretim programlarına ya da seçmeli derslerine ulaşılamadığından bu üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu analiz sonucunda 43 üniversitenin Eğitim Fakültesi BÖTE Öğretim Programlarına ulaşılmış ve incelenmiştir.

BÖTE lisans programındaki bu derslerin ders içerikleri incelenmiş ve dersler beş ana gruba ayrılmıştır. Bu gruplama işlemi; BÖTE alanı akademisyenlerinden oluşan dört kişilik uzman ekip tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmiştir. Gruplama sürecinde, her dersin içeriği incelenmiş ve bu incelemeye göre sınıflama yapılmıştır. Bu incelemede, BÖTE öğrencileri için mezun olduktan sonraki çalışma alanları da dikkate alınmıştır. Sonuç olarak zorunlu dersler ve seçmeli dersleri öğretmenlik alanı (ÖAD), programlama (PD), görsel tasarım (GTD), öğretim tasarımı (ÖTD) ve diğer (DD, Bilişim Teknolojileri dersleri) olmak üzere beş ana başlık altında gruplanmıştır. Bilişim teknolojileri ile ilgili diğer dersler içerik bakımından öğretmenlik alan bilgisi, görsel tasarım, öğretim tasarımı veya programlama alanlarına dahil edilemediğinden ayrı tutulmuştur. Bu kategoride bilgisayarla ilgili

her alandan derse zorunlu ya da seçmeli rastlamak mümkündür. Bu derslerden bazıları; işletim sistemleri ve uygulamaları, mikroişlemciler, bilgisayar donanımı, bilişim etiğidir.

## BULGULAR

Araştırmada ilk olarak, ülke genelindeki BÖTE bölümlerinin müfredatlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler belirlenmiştir. Tüm derslerin dağılımına ilişkin sayısal bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. BÖTE Bölümlerinde Okutulan Uzmanlık Alanına İlişkin Zorunlu ve Seçmeli Derslerin Dağılımı**

|                                     | ZORUNLU DERSLER |    |     |     |    | SEÇMELİ DERSLER |    |     |     |    |
|-------------------------------------|-----------------|----|-----|-----|----|-----------------|----|-----|-----|----|
|                                     | ÖAD             | PD | GTD | ÖTD | DD | ÖAD             | PD | GTD | ÖTD | DD |
| Abant İzzet Baysal Üniversitesi     | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 1  | 6   | 2   | 0  |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi         | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 1   | 2   | 0  |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi     | 9               | 4  | 2   | 4   | 5  | 0               | 0  | 0   | 2   | 0  |
| Ahmet Yesevi Üniversitesi           | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 1  | 1   | 3   | 0  |
| Ahi Evran Üniversitesi              | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 1   | 1   | 0  |
| Amasya Üniversitesi                 | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 1   | 2   | 1  |
| Anadolu Üniversitesi                | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 3   | 4   | 0  |
| Ankara Üniversitesi                 | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 4   | 0   | 1  |
| Atatürk Üniversitesi                | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 1   | 2   | 0  |
| Balıkesir Üniversitesi              | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 1               | 6  | 2   | 1   | 0  |
| Başkent Üniversitesi                | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 1   | 0  |
| Bilkent Üniversitesi                | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 6   | 0   | 2  |
| Boğaziçi Üniversitesi               | 9               | 3  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 2   | 2   | 1  |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 1   | 0   | 2  |
| Çukurova Üniversitesi               | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 1  | 1   | 1   | 0  |
| Doğu Akdeniz Üniversitesi           | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 2   | 0  |
| Dokuz Eylül Üniversitesi            | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 1  | 1   | 1   | 1  |
| Ege Üniversitesi                    | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 3  | 1   | 0   | 1  |
| Erzincan Üniversitesi               | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 1               | 2  | 3   | 2   | 0  |
| Fatih Üniversitesi                  | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 1   | 1  |
| Fırat Üniversitesi                  | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 1   | 0  |
| Gazi Üniversitesi                   | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 1  | 2   | 2   | 0  |
| Gaziosmanpaşa Üniversitesi          | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 1   | 0  |
| Hakkari Üniversitesi                | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 2  | 1   | 1   | 0  |
| İnönü Üniversitesi                  | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 1  | 1   | 0   | 1  |
| İstanbul Aydın Üniversitesi         | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 2   | 3   | 0  |
| İstanbul Üniversitesi               | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 0   | 2  |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi       | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 0   | 3   | 0  |
| Kastamonu Üniversitesi              | 9               | 4  | 2   | 5   | 5  | 0               | 0  | 1   | 1   | 2  |



Tablo 1'in devamı

|                                |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maltepe Üniversitesi           | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Marmara Üniversitesi           | 9 | 4 | 2 | 5 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Mustafa Kemal Üniversitesi     | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| ODTÜ                           | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi     | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Sakarya Üniversitesi           | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 |
| Siirt Üniversitesi             | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Trakya Üniversitesi            | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Uludağ Üniversitesi            | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Yeditepe Üniversitesi          | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Yıldız Teknik                  | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| Yüzüncü Yıl Üniversitesi       | 9 | 4 | 2 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |

\* ÖAD: Öğretmenlik Alan Dersleri, PD: Programlama Dersleri, GTD: Görsel Tasarım Dersleri, ÖTD: Öğretim Tasarımı Dersleri ve DD: Diğer dersler (Bilişim Teknolojileri dersleri)

Tablo 1 incelendiğinde BÖTE zorunlu derslerinde öğretmenlik alan bilgisine ağırlık verilirken, seçmeli derslerde öğretim tasarımı ve programlama kategorisine ağırlık verildiği görülmektedir. Alanların betimsel analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. BÖTE Bölümlerinde Okutulan Uzmanlık Alanına İlişkin Zorunlu ve Seçmeli Derslerin Betimsel Analiz Sonuçları

|         |                                | N  | Min | Maks | $\bar{x}$ | SS    |
|---------|--------------------------------|----|-----|------|-----------|-------|
| Zorunlu | Öğretmenlik Alan Bilgisi       | 43 | 9   | 9    | 9,00      | 0,000 |
|         | Programlama                    | 43 | 3   | 4    | 3,98      | 0,152 |
|         | Görsel Tasarım                 | 43 | 2   | 2    | 2,00      | 0,000 |
|         | Öğretim Tasarımı               | 43 | 4   | 5    | 4,98      | 0,152 |
|         | Bilişim Teknolojileri Dersleri | 43 | 3   | 5    | 4,95      | 0,305 |
| Seçmeli | Öğretmenlik Alan Bilgisi       | 43 | 0   | 1    | 0,05      | 0,213 |
|         | Programlama                    | 43 | 0   | 6    | 0,60      | 1,158 |
|         | Görsel Tasarım                 | 43 | 0   | 6    | 1,35      | 1,462 |
|         | Öğretim Tasarımı               | 43 | 0   | 4    | 1,42      | 1,052 |
|         | Bilişim Teknolojileri Dersleri | 43 | 0   | 2    | 0,51      | 0,703 |

Tablo 2 incelendiğinde, seçmeli derslerde öğretmenlik alan bilgisi ( $\bar{x} = 9,00$ ) kategorisindeki derslere yer verilmediği görülmektedir. Zorunlu derslerde ders sayısının en az olduğu kategori görsel tasarım ( $\bar{x} = 2,00$ ) alanıdır. Seçmeli derslerde ders sayısının en az olduğu kategori ise öğretmenlik alan bilgisi ( $\bar{x} = 0,05$ ) alanıdır.

### **BÖTE Öğrencilerinin Durumsal İlgilerinin Gelişimi**

Öğrencilerin durumsal ilgilerinin artırılması, çevresel koşullara bağlı olduğu için öğretmenlerin ders içerisinde yaptığı etkinliklerin, bu noktada önemli olduğu söylenebilir, dolayısıyla; BÖTE öğrencilerinin ilgilerini geliştirmeleri ve daha fazla başarı elde etmeleri için durumsal ilgilerin hangi tür etkinliklerle artırılacağı tartışılmalıdır.

Durumsal ilginin gelişimindeki önemli noktalardan birisi öğretmen- öğrenci arasındaki etkileşimin gücüdür. Öğretmenini seven bir öğrenci, öğretmeni için derse olan ilgisini artırır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Öğretmene hissedilen olumlu duygular, öğrencinin derse ve ders etkinliklerine olan yaklaşımını da etkiler. Bu nedenle öğrencinin öğretmenini sevmesi, sadece BÖTE bölümü dersleri için değil, bütün ders öğretmenleri için geçerli bir tavsiye niteliğindedir. Rotgans ve Schmidt (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenin konunun uzmanı olması ve sosyal uyum becerisi, doğrudan durumsal ilgiyi etkilemese de; bilişsel uyumu etkilediği için durumsal ilgi üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir.

Durumsal ilginin gelişmesinde öğretim içeriğinin nasıl organize edileceği ve öğrencilere ne şekilde sunulacağı bir diğer önemli noktadır. Schraw ve Lehman'ın (2001) belirttiği gibi eğer materyallere erişim kolaysa öğrenenin ilgisi artacaktır. Bu nedenle; öğrencilere verilecek olan ders materyalleri, çalışma notları, okuma listesi gibi içerikler, BÖTE öğrencilerinin bilgisayar ve internet tabanlı ortamlardan (Facebook Grup, Moodle, Dropbox vb.) kolaylıkla erişebilecek şekilde düzenlenmelidir. Nitekim bu tür ortamların, ders saatleri dışında da öğrencilerin bireysel ve grupta öğrenmelerinde olumlu katkılarının olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar ışığında öğretim elemanlarının e-öğrenme ortamında yayımlanabilir içerikler oluşturarak öğrencilerin kullanımına sunmaları önem kazanmaktadır.

Öğrenciler materyallere ulaştıklarında ise materyalin özelliği de durumsal ilgiyi etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere sunulan materyallerin gerek yapısal özellikleri gerekse de biçimsel özellikleri, öğrencilerin ilgilerini yükseltecek nitelikte olmalıdır. Genel olarak şunlar söylenebilir; materyal okunaklı olmalı, biçimsel olarak öğreneni rahatsız etmemeli (Schraw ve diğer., 1995), materyal iyi organize edilmiş olmalı (Schraw, Flowerday ve Lehman, 2001; Schraw ve diğer., 1995), sunulan materyal ya da metin öğrenciyi heyecanlandırmalı (Schraw, Flowerday ve Lehman, 2001), çoklu ortam tasarım ilkelerinden aşırılık ve özlülük/tutarlılık ilkeleri (Mayer, Heiser ve Lonn, 2001) dikkate alınmalıdır.

Durumsal ilginin gelişiminin öğrencinin, kendi öğrenmesi üzerindeki kontrolü de önemlidir. Schraw, Flowerday ve Lehman'ın (2001) belirttiği gibi öğrencilere kendilerince anlamlı olacak tercihler sunmak gereklidir. BÖTE bölümü öğrencileri farklı ortaöğretim kurumu mezunlardır (Tutkun ve Özdemir, 2012). Bu yüzden öğrencilerin ilgi alanlarına dair bir farklılığın olması beklenebilir. Bu nedenle seçmeli dersler daha fazla çeşitlendirilerek öğrencilerin farklı ilgi alanlarında gelişimlerinin desteklenmesi sağlanabilir. Sonuç olarak her öğrencinin her konuda ya da sadece bir konuda uzman olmasını beklemek yerine; öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda uzmanlaşmasına olanak verilmesi önemli görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere; öğrencilerin mezun olduğu ortaöğretim kurumlarının çeşitliliği BÖTE bölümüne yerleşen öğrencilerin ön bilgi düzeylerine de yansımaktadır. Örneğin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından BÖTE bölümünü tercih eden öğrencilerin, bilgisayar ile ilgili alanlardaki becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Tutkun ve Özdemir, 2012). Ön öğrenmelerin durumsal ilgiler üzerinde etkisi bulunmaktadır (Shen ve Chen, 2006). Bu nedenle ön bilgilerin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinde öğrencilere uygun yönlendirmelerin yapılması onların durumsal ilgilerinin artırılması anlamında önem kazanmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya koyacakları fırsatlar sunulmuş olacaktır. Bu amaçla öğrencilere hedefler oluşturma, öğrenciler için neyin önemli olduğunu ortaya koymada yardımcı olma, öğrencilerin etkin taleplerin belirlenmesi gibi yöntemler kullanılabilir (Schraw, Flowerday ve Lehman, 2001). Ayrıca tetikleyen durumsal ilgiyi oluşturmak için öğrencilerin duyuşsal olarak var olan olumsuz düşüncelerini değiştirmek ve ön bilgileri ile ilişkilendirecek bilgiler sunmak önemli olabilir. Yani öğretimin genel ilkelerinden olan bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemenin tercih edilmesi önerilebilir. Bu sayede öğrencinin var olan bilgilerle ilişkilendirmesi sağlanacak ve bilişsel kaynakların verimli kullanımı sağlanarak dikkat için ayrı bir bilişsel kaynak harcanmayacaktır. Bunun için öğrencilerin aktif öğrenmesi sağlanabilir. Tabi ki bu durum daha kalıcı bir hal aldığında tetikleyen durumsal ilginin kalıcılığı sağlanmış olacak ve devamlılığı sağlayan ilgiye geçilecektir. Devamlılığı sağlayan ilgi için öğrenciler, verilen göreve cesaretlendirilebilir ve desteklenebilir. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerde, ipuçları ile desteklenebilir. Bundan sonraki süreçlerde öğrencilere sunulacak materyallerin hem eğlenceli hem de anlamlı gelmesi sağlanabilir. Böylelikle sunulacak materyaller ve verilen görevler öğrenciler için bu iki devamlılığı sağlayan durumsal ilgi kaynağını içerebilir. Eğer devamlılığı sağlayan durumsal ilgi oluşmuş ise öğrencinin ilgisi doğrultusundaki alanlara yönlenebilir ve bu alanda çalışmalar yapmak isteyebilir. Yani Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı bir öğrenci öğretmenlik alanındaki derslere ilgi duyabilir, bu derslerden başarılı olduğunda ve gerekli yönlendirme ya da destekleri aldığında mezun olduğunda öğretmenlik yapmayı isteyebilir. Ayrıca mezun olduktan sonra ilgisi doğrultusundaki alanda araştırma yapmak, kitap okumak, eğitimler almak vb. aktiviteler yapmak isteyebilir. Bunun için öğrencilerin ilgileri doğrultusunda hem ön öğrenmelerinin geliştirilmesi hem de yeni bilgilerin öğrenilmesi sağlanarak; bireyin, sadece öğrenimi süresince değil yaşam boyu kendini geliştirmesine yönelik yönlendirmeler yapılabilir.

### **BÖTE Öğrencilerinin Bireysel İlgilerinin Mesleki Çalışma Alanlarına Göre Geliştirilmesi**

Öğrencilerin bireysel ilgilerinin oluştuğu alanlarda uzun soluklu çalışmalar gerçekleştirdikleri ve bu alanlarda karşılaştıkları engelleri aşmada daha azimli oldukları, alan yazın çalışmalarında açıkça ortaya konulmaktadır. BÖTE bölümü öğrencilerinin bireysel ilgilerinin gelişimi sürecinde onları desteklemek adına yapılması gerekenler üzerinde önemle durulması gereken konu olmakla birlikte alan

yazında konu ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yüzden farklı disiplinlerde öğrenci ilgilerinin gelişimi üzerinde yapılmış çalışmalardan hareketle BÖTE öğrencilerinin ilgilerinin geliştirilmesine ilişkin bir yol haritasının ortaya konulması mantıklı görülmektedir.

İlgi gelişimine ilişkin en yaygın çalışma alanlarından birisinin beden eğitimi disiplini olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin beden eğitimi derslerinde bireysel ilgilerinin gelişimi sürecinde aktif katılım olanağı ve öğrencinin dersteki yeterliliğine ilişkin algısı, iki önemli bileşen olarak belirtilmiştir (Garn, Cothran ve Jenkins, 2010). Öğrenciler az sayıda bireylerden oluşan gruplarla birlikte çalışmanın, ders etkinliklerine daha fazla katılım olanağı sunduğu, dolayısıyla derse ilişkin bireysel ilgilerinin oluşumunda bu durumun önemli olduğu belirtilmektedir. Garn ve diğerlerinin (2010) çalışmasında öğrenciler belli bir alana ilişkin bireysel ilgilerinin gelişimlerinde o alanda ne kadar iyi becerilere sahip olduklarının büyük etkisi olduğu vurgulanmıştır. Kısacası bir alanda kendisini yeterli görmeyen öğrencilerin o alana ilişkin bireysel ilgilerinin gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Garn ve diğerlerinin (2010) çalışmasında dikkat çeken bir diğer nokta ise bütün bir sınıfla birlikte işlenen konulara odaklanmış öğretim programının, derslerin birkaç yetenekli öğrencinin güdümünde ilerlemesine neden olduğu ve bu durumun diğerlerinin bireysel ilgi gelişimlerini olumsuz etkilediğidir. Nitekim geleneksel sınıflarda işlenen derslerde bireysel farklılıklar içerisinde yer alan ilgiler göz ardı edilebilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006).

Garn ve diğerlerinin (2010) çalışmasından yola çıkılarak BÖTE öğrencilerinin lisans eğitimleri süresince farklı alanlara ilişkin bireysel ilgilerinin geliştirilmesinde ders işleyişinde izlenen yolun önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alışlageldik öğretmen merkezli ve sınıfı tek bir grup olarak gören öğrenme etkinlikleri yerine öğrencilerin küçük gruplardan oluştuğu ve böylece daha fazla katılım şansının bulunduğu etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin ilgilerinin gelişiminde yararlı olacağı düşünülebilir. Bireysel ilginin gelişiminde önemli bir yer tutan algılanan yeterliliğin geliştirilmesi için ise öğrencilerin ön bilgilerinin ve derse başlangıçlarında sahip oldukları becerilerin öğretim elamanları tarafından iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Alana ilişkin zayıf becerilere sahip öğrencilerin gelişimine olanak sağlayan ve özellikle durumsal ilgiyi güçlendiren ders içi ve ders dışı etkinliklerle öğrencilerde temel yeterliliklerin kazandırılması önerilebilir. Nitekim bir alana ilişkin bilgi ve yeterliliği artan bireylerin, bireysel ilgilerinin geliştiği (Chen ve Darst, 2005; Alexander, Jetton ve Kulikowithc, 1995) ve öğrencilerin önbilgileri ile öğrenme stratejilerini etkin şekilde kullanmaları arasında, pozitif yönlü ilişki olduğu belirtilmektedir (Murphy ve Alexander, 2002). BÖTE bölümlerine meslek liselerinden gelen öğrencilerin bilgisayar öz yeterliliklerinin normal liselerden gelen öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012; Akkoyunlu ve Orhan, 2003), dolayısıyla normal liselerden gelen öğrencilerin programlama, görsel tasarım gibi güçlü bilgisayar becerisi gerektiren alanlarda ilgilerini geliştirebilmek için öncelikle onlara bu alanlarda yeterliliklerini geliştirme olanağı sunulması gerekmektedir. Aynı sınıf ortamında farklı yeterliliklere sahip öğrencileri Garn ve

diğerlerinin (2010) belirttiği gibi küçük gruplar şeklinde organize edilerek, proje tabanlı vb. işbirlikli öğrenme etkinlikleri yoluyla gelişimlerinin desteklenmesi olanaklı gözükmetedir. Böylece bir kısım öğrenciler temel yeterlilikleri kazanırken, bir kısmı ise zaten sahip oldukları yeterliliklerini daha üst düzeylere taşıma olanağına sahip olabileceklerdir.

Ön bilgi ve becerilerin kazanımı kadar bireysel ilginin gelişimi ve sürekliliğini sağlayan bir diğer değişken ise birey tarafından ilgi alanına atfedilen değerdir (Krapp, 1999). Kendisi için anlamlı ve değerli bulduğu alanlara bireylerin daha fazla odaklanacakları ve bu alanlarda kendilerini geliştirmek isteyecekleri açıktır. Ülkemizdeki BÖTE müfredatında öğrencilere sunulan ilgi alanları ve bu ilgi alanlarına öğrencilerin verdiği değeri tartışmak gerekmektedir. Bu tartışmaya bireyin alana olan duyuşsal yakınlığı kadar toplumun ilgi alanlarına verdiği değerin de dahil edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Belirtildiği üzere BÖTE bölümünde öğrencilere öğretmenlik alan bilgisi, programlama, görsel tasarım, öğretim tasarımı ve bilişim teknolojileri olmak üzere beş alanda beceriler kazandırılmaktadır. Bu alanlar arasında öğretmenliğe ilişkin derslerin BÖTE müfredatında en büyük paya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden BÖTE bölümü mezunlarının öncelikli olarak öğretmenlik mesleği için kendilerini hazırladıkları söylenebilir. Üniversite eğitimi için öğretmenlik alanını seçen bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri incelendiğinde ana etmenlerin öğretmenliğin devlet güvenceli, kolay iş bulunan, tatil olanaklarının fazla, çalışma koşullarının rahat olması (Çermik, Doğan ve Şahin, 2009) öğretmenliğe olan ilgi (Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011; Argun, 2003), çevrenin bu mesleği teşvik etmesi ve mesleğin toplumda saygın bir konumunun olması (Çermik ve diğer., 2009) gibi temel faktörlere ulaşılmaktadır. Bu faktörlerin BÖTE öğrencilerinin öğretmenlik alanına atfettikleri değeri de yordadığı öngörülebilir. Ülkemizde diğer birçok alanda olduğu gibi BÖTE mezunlarının öğretmen olarak çalışma olanakları kısıtlanmış durumdadır (MEB, 2012). Eğitim sektörü göz önüne alındığında ise devlet okullarının sayısının özel eğitim kurumlarına kıyasla çok fazla olduğu görülmektedir (MEB istatistikleri, 2013). 2000’li yıllardan itibaren artan eğitim fakültesi mezunu sayısından dolayı birçok mezunun devlet kurumlarında öğretmenlik yapma şansı bulamadığı görülmektedir. Bu durum BÖTE mezunları için de geçerlidir (MEB, 2012). Öğretmenlik mesleğine ilgisi ve atfettiği değer ne derece yüksek düzeyde olsa da istihdam olanağı bulamayan mezunların kendilerine güvenli bir gelecek kurabilmeleri adına meslekleriyle ilişkili farklı ilgi alanlarına sahip olmaları ve bu alanlarda da kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik dışında BÖTE bölümü mezunlarının yapabilecekleri meslekler web/grafik tasarımcısı, teknik destek elemanı, yazılımcı, öğretim teknoloğu, danışman, uzaktan eğitim, proje geliştirme olarak sıralanmıştır (Karataş, 2010). Türkiye’de iş bulmada yaygın olarak kullanılan çevrimiçi iki web sitesindeki BÖTE alanıyla ilgili olabilecek iş ilanları Tablo 3’te listelenmiştir.

**Tablo 3. BÖTE mezunlarının istihdam edilebilecekleri sektörlere ilişkin iş ilanları**

|                      | <b>kariyer.net</b> |                      | <b>yenibiris.com</b> |
|----------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| Bilgisayar öğretmeni | 4                  | Bilgisayar öğretmeni | 3                    |
| Tasarım / Grafik     | 696                | Tasarım / Grafik     | 322                  |
| Bilgi teknolojileri  | 3164               | Bilgi Teknolojileri  | 1750                 |
| Web                  | 1501               | Web                  | 701                  |
| Öğretim tasarımcısı  | 1                  | Öğretim tasarımcısı  | 1                    |

Tablo 3'te görüldüğü gibi Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği ve Öğretim Tasarımı alanlarında iş olanakları özel sektörde oldukça kısıtlıdır. Bilgi teknolojileri, web ve görsel tasarım alanlarında ise iş olanaklarının daha iyi olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında BÖTE mezunu öğrencilerinin öğretmenlik ve öğretim tasarımı uzmanları olarak yetiştirilmesinin yanı sıra Bilgi Teknolojileri, Web Teknolojileri ve Görsel Tasarım alanlarında iyi yapılandırılmış becerilere sahip olarak mezun edilmeleri önemlidir. Fakültelerde yapılacak ilgili tanıtım etkinlikleri ile öğrencilerin görsel tasarım, bilgi ve web teknolojileri alanlarındaki iş olanaklarından haberdar edilmeleri ve bu alanlara da öğretmenlik ve öğretim tasarımı kadar değer vermeleri ve sonuç olarak bu alanlara ilgi duymaları sağlanabilir.

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim- öğretim, özellikle resmi kurumlarda çoğunlukla gruplar halinde yapılsa da; eğitimi bireyselleştirmeye verilen önem her geçen gün artmaktadır. Eğitimde bireysel farklılıkların kaynaklarından birisi olan ve aynı zamanda bir motivasyon bileşeni olan ilginin, öğrenme üzerindeki etkileri yukarıda tartışılmıştır. İlgi, bireysel ve durumsal ilgiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireysel ilgi, bireyin içsel özelliklerinden kaynaklanırken; durumsal ilgi çevresel koşullara göre oluşmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin durumsal ilgi üzerinde etkili olabileceği sonucuna varılabilir. Ayrıca ilginin oluşum süreci incelendiğinde öncelikle durumsal ilgiyle başlayan ve daha sonra durumsal ilginin devamlılığının sağlanmasıyla bireysel ilgiye dönüştürüldüğü ifade edilebilir (Hidi ve Renninger, 2006). Bu açıdan öğrenmenin devamlılığının sağlanması için durumsal ilginin kalıcı olmasına ya da devamlılığının sağlanmasına olanak verilmelidir. Aksi takdirde öğrencinin sadece derse karşı olan ilgisi anlık olabilir.

Bu çalışmada ayrıca durumsal ilgilerin, öğrencinin öğretmene ve derse karşı tutumu, sunulan materyalin yapısı, ön bilgiler gibi özelliklerden etkilendiği tartışılmıştır. Dolayısıyla öğretim sırasında bu belirtilen durumlara dikkat edilmesi gerekmektedir. BÖTE öğrencileri farklı ortaöğretim kurumları çıkışlı oldukları için ön bilgi düzeyleri ve ilgi alanları farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden her öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği, mesleği ile ilgili farklı alanlarda gelişimini sürdürülebileceği olanaklar sunulmalıdır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere, gerek

seçmeli ders olarak gerekse de e-öğrenme ortamları oluşturularak onların ilgileri doğrultularında kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanabilir. Araştırmamızda; Türk üniversitelerinde öğrencilerin öğretmenlik alan bilgisi ve öğretim tasarımı alanına ilişkin uzmanlık kazanmalarına daha fazla olanak tanınırken, programlama ve görsel tasarım alanında uzmanlık kazanabilecek derslerin yoğunluğunun düşük olduğu görülmüştür. Gerek kamu, gerekse özel sektördeki iş olanakları incelendiğinde ise; tasarım/grafik ve bilişim teknolojileri alanlarında iş olanaklarının oldukça fazla olduğu görülmüştür. İlgilerin oluşumu ve devamlılığına ilişkin çalışmamızda sunulan değişkenler ve iş olanakları göz önüne alınarak, BÖTE öğrencilerinin öğretim programında bir takım yeni düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

BÖTE öğretmen adaylarına farklı mesleki ilgi alanlarına ilişkin zengin ve çeşitli öğrenme olanaklarının sunulması sadece bu öğretmenlerin değil genel olarak ülkemiz eğitim sistemi için de gerekli ve yararlıdır. Dijital çağda doğup büyüyen yeni nesiller klasik eğitim sistemlerinin planladığı ve öngördüğü şekilde öğrenmekten mutlu değildirler (Prensky, 2001). Ayrıca internetin yaygınlaşması ile birlikte bir zamana ve mekana bağlı kalmaksızın gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştığı ve dolayısıyla dijital çağın yeni okuryazarlıklara kapı açtığı görülmektedir (Leu, 2000). Ne var ki günümüz okulları teknolojiyi kullanarak öğrenme, üretme ve ürettiklerini dış dünyayla paylaşma gibi becerilerin öğretilmesi konusunda yeterli değildirler (Hobbs, 2007). ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) bu durumun farkında olarak öğrencilerin dijital çağda öğrenmelerine yardımcı olabilmek adına bir takım öğretmen yeterlilikleri ilkeleri belirlemiştir. Dijital çağda çalışma ve öğrenme etkinliklerini, deneyimlerini, değerlendirmelerini modelleme, dijital vatandaşlık ve sorumlulukları teşvik etme ve modelleme bu ilkelerden bazılarıdır (ISTE, 2008). Dijital yerli öğrencileri eğitmeye çalışan dijital göçmen öğretmenlerin ISTE standartları doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu noktada BÖTE mezunlarının eğitim kurumlarında diğer öğretmenlerin dijital çağda öğretim becerilerinin gelişiminde önemli roller yüklenmeleri fırsatı söz konusudur. Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin gerek kuramsal bilgilere sahip, teknolojik araçlara hakim olarak mezun edilecek BÖTE öğrencilerinin eğitim kurumlarındaki diğer öğretmenlerin dijital kaynakları kullanarak öğretim yapma becerilerinin gelişimine rehberlik etmeleri beklenilebilir. Bu bakımdan BÖTE öğrencilerine sunulan öğretim programının dijital yerlilerin eğitimleri de göz önünde bulundurularak olabildiğince çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi önemlidir. Bu bakımdan öğretim programı içeriğinin farklı ilgi alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesinin, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının, özellikle ilgilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olması beklenilebilir.

Bu çalışmada öncelikle ilgi kavramı bir motivasyon bileşeni olarak ele alınmış ve öğrencilerin ilgi gelişim süreçlerinin ne şekilde ilerlediği betimlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçlerde öğrencilere ne şekilde ve hangi tür etkinliklerle kılavuzluk yapılabileceği ve destek sunulabileceği ilgi alanyazın ışığında açıklanmıştır. Daha sonra ilgilerin gelişimi dikkate alınarak ülkemizde eğitim veren

BÖTE bölümlerinin lisans öğretim programları incelenmiş ve mevcut programların öğrencilerin ne tür ilgi alanlarına karşılık geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda çalışmada belirtilen ilgi alanlarında BÖTE öğrencilerinin ilgilerinin ne düzeyde olduğunun incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. & Orhan, F. (2003) Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 86-93.
- Alexander, P. S., Jetton, T. L. & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545–561.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (1999). *Situational and individual interest in cognitive and affective aspects of learning*. Paper presented in American Educational Research Association Meetings, Montreal, Quebec, Canada.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12(4), 411–428.
- Arikıl, G. & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Bray, G. B. & Barron, S. (2004). Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability, *Educational Assessment*, 9, 3-4, 107-128
- Chen, A., & Darst, P. W. (2002). Individual and situational interest: The role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 250-269.
- Durik, A. & Harackiewicz, J.M. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation: Coherence, congruence, and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 378-385.
- Garn, A.J., Cothran, D.J. & Jenkins, J.M. (2011). A qualitative analysis of individual interest in middle school physical education: Perspectives of early adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 223-226.
- Lipstein, R., & K.A. Renninger. (2006). “Putting things into words”: 12–15 year-old students’ interest for writing. In Ed. P. Boscolo and S. Hidi, *Motivation and writing: Research and school practice*, 113–40. New York: Kluwer Academic/Plenum.



- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92-102.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.309–339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 194-195.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179–194.
- Hidi, S. & Berndorff, D. (1998). Situational interest and learning. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seon conference on interest and gender* (pp.74–90). Kiel, Germany: IPN.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179
- Hidi, S., & McLaren, J. A.(1991). Motivational Factors and Writings: The Role of Topic Interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, pp.188
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89–115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: media literacy in high school English* (New York, Teachers College Press).
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions içinde* (2nd Edition) (pp. 253–264). New York: Guilford.
- ISTE (2008). Retrieved August 26, 2013, from <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2>.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122–149.
- Kang, H., Scharmann, L.C., Kang, S., & Noh, T. (2010) Cognitive conflict and situational interest as factors influencing conceptual change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(4), 383-405.
- kariyer.net (2013). BÖTE mezunlarının istihdam edilebilecekleri sektörlerle ilişkin iş ilanları, Retrieved May 30, 2013, from <http://www.kariyer.net> .

- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405–427). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological. *European Journal of Psychology of Education*. 14(1), 23-40.
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest- based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 201–232). London: Elsevier.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In Renninger, A., Hidi, S., and Krapp, A. (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 3–25.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. In Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*, (pp. 1 - 11), Ankara: Nobel.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 743-770). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Lipstein, R. & Renninger, K.A. (2006). “Putting things into words”: 12–15 year-old students’ interest for writing. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.) *Motivation and writing: Research and school practice* (pp. 113– 40). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647-671.
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 187-198.
- MEB (2009). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar*, Retrieved May 30, 2013, from [http://ikgm.meb.gov.tr/upload/Kimler\\_ogretmen\\_olur.pdf](http://ikgm.meb.gov.tr/upload/Kimler_ogretmen_olur.pdf).
- MEB İstatistikleri (2011). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010- 2011*, Retrieved May 30, 2013, from [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_12/06021014\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf).
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-424.

- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2002). The learner-centered principles: Their value for teachers and teaching. In W. D. Hawley (Ed.), *KEYS to school improvement* (pp. 10-27). Washington, DC: National Education Association
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Prensky, M. (2001). Retrieved May 30, 2013, from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. In A. Renninger, S. Hidi, and A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 361-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- Renninger, K. A. (1998). The roles of individual interest(s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school-aged children. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 165-174). Kiel, Germany: IPN.
- Renninger K.A., Ewen L. & Lasher A.K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12(4), 467-491
- Renninger, K.A. & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised from a case study. In A. Wigfield and J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, 173-195. New York: Academic.
- Renninger, K. A., Sansone, C. & Smith, J. L. (2004). Love of learning. In C. Peterson and M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: A classification and handbook* (pp. 161-179). New York: Oxford University Press.
- Renninger, K. A., & Schumar, W. (2002). Community building with and for teachers: TheMath Forum as a resource for teacher professional development. In K. A. Renninger & W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 60-95). New York: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A. & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning, what we know and what we don't know. In L. Hoffman, A. Krapp, K. Renninger, & J. Baumert (Eds.),

- Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 91–104). Kiel, Germany: IPN.
- Schiefele, U. & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141–160.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shen, B., Chen, A., & Guan, J. (2007). Using achievement goals and interest to predict learning in physical education. *Journal of Experimental Education*, 75(2), 89-108.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *J. Reading Behavior*. 27, 1–17.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211-224
- Schraw, G. & Lehman S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M.S. & Saman, K. (2012). Computer Self-efficiency of Pre-service IT [Teachers Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-yeterlikleri], *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 1(2), 80-91
- Todt, E., & Schreiber, S. (1998). Development of interests. L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning içinde* (pp. 25-40). Kiel, Germany: IPN.
- Tutkun, T. & Özdemir, M. (2012) Effects of Computer Pre-Qualification On CIT Students' Success in Department Courses [BÖTE bölümü öğrencilerinin bilgisayar ön yeterliklerinin bölüm derslerindeki başarılarına etkisi], *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1197-1208
- Wade, S. E., & Adams, R. B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Literacy Research*, 22(4), 331-353.
- Wade, S. E., Buxton, W. M., & Kelly, M. (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. *Reading Research Quarterly*, 34, 194 –216.
- yenibiris.com, (2013). *BÖTE mezunlarının istihdam edilebilecekleri sektörlerle ilişkin iş ilanları*, Retrieved May 30, 2013, from <http://www.yenibiris.com>