

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMİNDE ÖĞRENME  
YÖRÜNGELERİ MODELİ İLE BİR PROGRAM GELİŞTİRME UYGULAMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**Dilek GÜZEL CANDAN**

**ÇANAKKALE**

**Ağustos, 2019**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Bilimleri Bilim Dalı**

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğrenme Yörüngeleri Modeli İle**  
**Bir Program Geliştirme Uygulaması**

**Dilek GÜZEL CANDAN**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Elmaziye TÖRE TEMİZ**

**Çanakkale**  
**Ağustos, 2019**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğrenme Yörüngeleri Modeli ile Bir Program Geliştirme Uygulaması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığım ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

21/08/2019

Dilek GÜZEL CANDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Dilek GÜZEL CANDAN tarafından hazırlanan çalışma, 21/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10063152

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğr. Üyesi	Elmaziye TÖRE TEMİZ		Danışman
Doç. Dr.	Mehmet Akif SÖZER		Üye
Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ		Üye
Doç. Dr.	Tufan AYTAÇ		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Serdar ENGİNOĞLU		Üye

Tarih: .....

İmza: 

Prof. Dr. Salih ZEKİ GENÇ  
Enstitü Müdürü

## Önsöz

Okul öncesi dönem eğitimsel sürecin en önemli süreçlerinden biridir. Son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar, bu dönemin diğer öğrenme dönemlerine göre ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu süreçte etkili olan öğrenmenin gerçekleşme süreci ve bireylerin öğrenme süreçleri de çalışmalarda irdelenen diğer unsurlardır. Öğrenme bireye özgü bir süreç olmakla birlikte bu sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi uygulayıcıların nitelikli yetişmesine ve uygulama sürecindeki deneyimlerini yansıtabilmelerine bağlıdır. Bu durum eğitimsel sürecin başarısını etkilemesi açısından oldukça önemlidir.

Bireyin eğitimi ve kendini yetiştirme süreci, belirli bir dönemle sınırlı olmayıp ilk doğduğu andan itibaren hayatı boyunca süren ve birçok faktörden etkilenen bir süreçtir. Bu süreçte uygulayıcı olarak rol alan öğretmenlerin ise okul öncesi dönemden başlayıp, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, aile ve çevre, okunan kitaplar gibi farklı bir çok etmenden etkilenen, değişen, gelişen ve yetişen bir süreçle bu eğitimsel sürece etkisi bulunmaktadır. Bu eğitimsel süreçte elde etmiş olduğum kazanımlarda etkisi bulunan başta öğretmenlerim olmak üzere, herkese teşekkürü bir borç bilirim.

2211-A genel yurt içi doktora burs programı kapsamında araştırmamı maddi olarak desteklediği için TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Bana ve bu çalışmaya olan maddi ve manevi katkılarından dolayı sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Elmaziye TÖRE TEMİZ'e her daim ve her koşulda yanımda olduğu için teşekkürü bir borç bilirim.

Öğrencilik hayatım ve araştırma sürecimin her aşamasında bana gönül vermiş, desteklemiş, bana katkı sağlamış hocalarıma teşekkür ederim. Tez sürecinde uygulamalar yaparak bana ve çalışmama destek olan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Bu engebeli yolda her daim yanımda olan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli kardeşlerime, aileme; hayatımın her aşamasında benim için çırpınmış, çocuklarını okutmak adına her türlü meşakkate katlanmış, maddi ve manevi desteklerini her daim hissettiğim çok kıymetli annem-babama; yol arkadaşım, her daim yanımda olan sevgili eşime teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca varlığı ile hayatıma neşe ve anlam katan, beni hayata bağlayan biricik yavruma tarif edilmez manevi desteği için teşekkür ederim.

Çanakkale, 2019

Dilek GÜZEL CANDAN

**Dilek GÜZEL CANDAN**

## **Özet**

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğrenme Yörüngeleri Modeli İle Bir Program Geliştirme Uygulaması**

Eğitim programlarının güncel gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla değişmesi, yenilenmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla yeni programlara uyum sağlayabilecek, yeniliklere ayak uydurabilecek, bu konuda kendisini yeterli hisseden ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın birinci amacı öğretmen adaylarına yönelik okul öncesi matematik eğitimi için öğrenme yörüngelerine uygun bir program tasarımı hazırlayarak işleyiş sürecini belirlemektir. İkinci amacı ise hazırlanan (geliştirilen) öğrenme yörüngeleri eğitim programı (ÖYEP) aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyonları ile özyeterlik inançlarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada eylem araştırması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Marmara bölgesinde bulunan bir eğitim fakültesinin okul öncesi eğitim öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruba ÖYEP uygulanmıştır. Araştırmada Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen “Öğretme Motivasyonu Ölçeği (Motivation To Teach Scale)” ölçeği Türkçe’ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği (ÖÖİÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), Öğretmenlik Meslek Motivasyonu Ölçeği (ÖMMÖ) kullanılmıştır. Nitel boyutund

a ise yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı yansıtıcı günlüğü, öğretmen adaylarının günlükleri, ses kayıtlarından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Eylem araştırması ÖYEP süreci öncesinde öğretmen adaylarına ölçekler uygulanmış, görüşmeler yapılmıştır. Eylem araştırması sürecinde öğretmen adaylarının günlükleri, araştırmacı gözlem ve günlükleri, yapılan etkinliklere ilişkin veriler toplanmıştır. Eylem süreci sonrasında ölçeklerden elde edilen veriler, son görüşmeden elde edilen veriler vb. toplanarak bütüncül olarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde NVivo 12 programı ve SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel analiz sonucunda uygulama sonrası ölçek puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen nicel verilerin görüşme, araştırmacı ve öğretmen adayları günlükleri, gözlemlerinden elde edilen nitel veriler ile de desteklendiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının süreçte tuttıkları günlük verileri haftalık olarak analiz edildiğinde, günlüklerde sıklıkla geçen temaların (ilk haftadan sona doğru) geliştirilmesi gereken nitelikler, mutluluk, matematik kullanımı, tespitler ve plan ana temalarında toplandığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin öğrenme yörüngeleri temelinde genelde öğretmen yetiştirme programlarına özelde de okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme yörüngeleri, öğretmen yetiştirme, öğretme motivasyonu, özyeterlik, okul öncesi öğretmen adayları, program geliştirme.



**Dilek GÜZEL CANDAN**

**Abstract**

**A Curriculum Development Practice with the Learning Trajectories Model in the  
Education of Preschool Teacher Candidates**

It's very important that training programs are renewed in accordance with current developments. Therefore, it's important to train teachers who can adapt to new programs, keep up with innovations, feel themselves sufficient and have high motivation.

The first aim of this study is to determine the process of pre-school mathematics education by preparing a program design suitable for learning trajectories. The second aim of the study is to demonstrate how the motivation and self-efficacy beliefs of teacher candidates about teaching profession and teaching can be developed through the prepared (developed) learning trajectories training program (ÖYEP). For this purpose, an action research was carried out in this study.

In the study, ÖYEP was applied to a group consisting of senior students of pre-school education department in a faculty of education in Marmara region. In the study, Motivation To Teach Scale developed by Kauffman, Yılmaz Soylu and Duke (2011) was adapted to Turkish and validity and reliability studies of this scale were conducted. In the quantitative dimension of the study, Teacher Self-Efficacy Belief Scale, Teaching Motivation Scale, Teaching Professional Motivation Scale were used. In the qualitative dimension, semi-structured interview forms, researcher's reflective diary, pre-service teachers' logs and data obtained from audio recordings were used.

Scales were applied to teacher candidates and interviews were conducted before the ÖYEP process of the action research. During the action research process, data were collected on the logs of prospective teachers, researcher observation and diaries and activities. After the

action process, the data obtained from the scales and the data obtained from the last interview were collected and analysed in a holistic manner. NVivo12 and SPSS21.0 program were used for analysing.

As a result of the quantitative analysis, it was determined that the increase in the scale scores after the application was statistically significant. However, it was seen that the quantitative data obtained; interviews, researcher and prospective teachers' diaries were supported by the qualitative data obtained from observation data. When the daily data of the preservice teachers were analysed weekly, it was determined that the data (from the first week to the end) were collected under the main themes “qualifications that need to be improved”, “happiness”, “use of mathematics”, “determinations”, “plan”.

It's thought that the data obtained from the research will be beneficial for the development of teacher training programs in general and pre-school teacher training programs in particular on the basis of learning trajectories.

**Keywords:** Learning trajectories, teacher training programs, motivation to teach, self-efficacy, preschool teacher candidates, curriculum development.

## İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvi
Kısaltmalar Listesi.....	xxi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	15
Araştırmanın Önemi .....	16
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	19
Varsayımlar .....	19
Tanımlar .....	20
İlgili Araştırmalar .....	20
Öğrenme yörüngeleri ile ilgili araştırmalar .....	21
Özyeterlik ile ilgili araştırmalar.....	26
Motivasyon ile ilgili araştırmalar .....	35
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve .....	54
Öğretmen Yetiştirme .....	54

Okul öncesine öğretmen yetiştirme ve okul öncesi eğitimi.....	56
Okul Öncesi Eğitim Programları .....	63
Okul öncesi matematik eğitimi.....	80
Öğrenme Yörüngeleri .....	85
Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri .....	101
Motivasyon.....	106
Özyeterlik.....	111
Bölüm III: Yöntem .....	114
Araştırma Modeli.....	114
Eylem Araştırması Süreci.....	123
Problemin belirlenmesi ve netleştirilmesi süreci.....	123
Teorik çerçevenin belirlenmesi.....	127
Eylem planının yapılması.....	128
Veri Toplama Araçları.....	130
Araştırmacı günlüğü.....	131
Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	134
Ses kayıtları.....	137
Araştırmacı gözlemleri.....	138
Öğretmen adaylarının uygulama günlükleri.....	139
Öğretmen adayları etkinlik dosyaları (portfolyo).....	140
Kişisel bilgi formu.....	140

Kısa özgeçmiş.....	141
Resimler.....	141
“Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri” ölçeği.....	141
“Öğretmen özyeterlik inanç ölçeği”.....	142
“Öğretme motivasyonu ölçeği (motivation to teach scale)”.....	142
Ölçek Uyarlama.....	142
Ölçek uyarlama süreci.....	144
Ölçek uyarlama süreci bulguları.....	154
Araştırma Ortamı.....	162
Eylem Süreci Öncesi Hazırlıklar-Öğrenme Yörüngeleri Program Tasarımının Hazırlanması.....	165
Literatür tarama.....	165
Verilerin analizi.....	168
Kazanım yazma süreci.....	169
Görüşlerin alınması.....	170
Kazanımlara uygun içeriğin hazırlanması.....	170
İçerik yaklaşımının belirlenmesi.....	170
Uygun resimlerin içeriğe eklenmesi:.....	170
İçeriğe uygun öğretme-öğrenme durumlarının belirlenmesi.....	170

Ders sonunda uygulanacak alternatif değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi.	171
ÖYE Öncesi Süreç	171
Çalışma grubunun oluşturulması.	171
Neden okul öncesi öğretmenliği?	172
Çalışma grubu ile tanışma.	172
Gerekli izinlerin alınması.	173
Ders planlarının yapılması süreci.	173
Veri Toplama Süreci- ÖYE Süreci	174
Ön görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması.	174
Eylem planı süreci.	178
ÖYE Sonrası Süreç	186
Son görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması.	186
Verilerin Analizi	186
Nitel verilerin analizi.	186
Nicel verilerin analizi.	188
Güvenirlilik ve geçerlik	190
Bölüm IV: Bulgular	194
Nitel Bulgular	194
Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular	194
İkinci araştırma problemine ilişkin bulgular.	213

Üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgular. ....	254
Nicel Bulgular .....	281
Birinci araştırma problemine ilişkin nicel sonuçlar.....	281
Üçüncü araştırma problemine ilişkin nicel sonuçlar. ....	289
Bölüm V: Tartışma, Sonuç, Öneriler.....	300
Tartışma.....	300
Sonuç .....	307
Öneriler.....	309
Kaynakça .....	310

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	1937-53 Yıllarında İlköğretmen Okulu Ders Programları .....	66
2	1970-74 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Ders Programları.....	67
3	1975-83 Yıllarında Eğitim Enstitülerinde Uygulanan Ders Programları ve Kredileri .....	69
4	1989-1992 Yıllarında Uygulanan Eğitim Yüksek Okulları Öğretmen Yetiştirme Programları.....	71
5	1998-99 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı.....	73
6	2006-2007 Yılında Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı .....	75
7	2018-2019 Eğitim Yılında Uygulamaya Başlanan Lisans Programı .....	78
8	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	105
9	Calhoun (1993) Eylem Araştırması Türleri .....	120
10	İngilizce (İng) ve Türkçe (Tr) Formların Betimsel İstatistikleri .....	155
11	ÖMÖ İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları .....	157
12	ÖMÖ İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Alt Boyutlar ve Toplam Korelasyon Katsayıları.....	158
13	Alanyazındaki ve Uyarlama Sonucu Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları.....	160



14	ÖMÖ İngilizce (Ing) ve Türkçe (Tr) Formu Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha).....	161
15	Haftalara Göre Kullanılan Eylem Planları .....	175
16	ÖYE Katılan Öğretmen Adayları ve Gruplar.....	177
17	ÖÖİÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	283
18	Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Test Sonuçları .....	284
19	ÖMÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	285
20	ÖMÖ Uygulama Öncesi Puanlarının Shapiro Wilk Sonuçları.....	286
21	ÖMMÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	288
22	ÖMMÖ Uygulama Öncesi Puanlarının Normalliğine İlişkin Shapiro Wilk Sonuçları.....	289
23	ÖÖİÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	290
24	ÖÖİÖ Uygulama Sonrası Puanlarının Shapiro Wilk Test Sonuçları ....	291
25	ÖMÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	293
26	ÖMÖ Uygulama Sonrası Puanlarının Shapiro Wilk Test Sonuçları.....	294
27	ÖMMÖ Uygulama Sonrası Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	295
28	ÖMMÖ Uygulama Sonrası Puanlarının Shapiro Wilk Test Sonuçları .	296
29	Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖÖİÖ Puanları t Testi.....	297

30	Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖMÖ Puanları T Testi .....	298
31	Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖMMÖ Puanları T Testi.....	299



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
Şekil 1.	Simon'un (1995) kısaltılmış matematik öğretim döngüsü .....	91
Şekil 2.	Varsayımsal öğrenme yörüngeleri ve öğrencilerle etkileşimin çeşitli alanlarında gerçekleşen ilişkiler.....	92
Şekil 3.	Öğrenme yörüngeleri temelinde öğretimin kavramsallaştırılması .....	96
Şekil 4.	Motivasyon türleri .....	109
Şekil 5.	Özyeterlik kaynakları .....	112
Şekil 6.	Özyeterlik etki alanları ((Şekil Bandura, 1995'den yararlanılarak, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.) .....	112
Şekil 7.	Eğitim araştırması türleri.....	115
Şekil 8.	Hendricks (2009) eylem araştırması süreci (Hendricks'den (2009: 64) yararlanarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur) .....	121
Şekil 9.	Stringer'ın etkileşimli eylem araştırması döngüsü (Stringer'dan (2007:9) yararlanılarak araştırmacı tarafında uyarlanmıştır.) .....	122
Şekil 10.	Araştırmada kullanılan eylem planı .....	129
Şekil 11.	Ölçek uyarlama süreci .....	148
Şekil 12.	ÖMÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	159
Şekil 13.	Teorik derslerin yapıldığı derslerin oturma düzeni ve planı .....	163
Şekil 14.	Birinci eylem planı döngüsü .....	176
Şekil 15.	İkinci eylem planı döngüsü .....	179
Şekil 16.	Üçüncü eylem planı döngüsü .....	180
Şekil 17.	Dördüncü eylem araştırması döngüsü .....	182
Şekil 18.	Araştırmanın veri analizi süreci .....	189

Şekil 19. “Öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?” sorusuna yönelik görüşlerin tema ve alt temaları .....	195
Şekil 20. Öğretmen adaylarının motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	196
Şekil 21. Öğretmen olduklarında beklentileri ile ilgili görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	198
Şekil 22. Öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	200
Şekil 23. Öğretmenlik mesleğinin ödülü hakkındaki görüşlere dair tema ve alt temalar .....	202
Şekil 24. Nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	204
Şekil 25. Öğretmeye ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	206
Şekil 26. Çocukların nasıl matematik öğrendiklerine ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	207
Şekil 27. Matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin tema ....	209
Şekil 28. Velilerle iletişime dair tema ve alt temalar .....	210
Şekil 29. Matematik öğretimi özyeterliliğine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar .....	212
Şekil 30. Birinci hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası .....	215
Şekil 31. Birinci hafta günlüklerinden elde edilen özet N Vivo haritası .....	217
Şekil 32. Öğretmen günlüğü-(12.11.15 tarihli) .....	217
Şekil 33. Öğretmen günlüğü-(11.11.15 tarihli) .....	218
Şekil 34. Öğretmen günlüğü-(11.11.15 tarihli) .....	219

Şekil 35. İkinci hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası .....	220
Şekil 36. Öğretmen günlüğü-(19.11.15 tarihli) .....	222
Şekil 37. İkinci hafta günlük verilerine ilişkin tema ve alt temalar- özet N Vivo haritası .....	223
Şekil 38. Öğretmen günlüğü-(20.11.15 tarihli) .....	224
Şekil 39. Öğretmen günlüğü-(20.11.15 tarihli) .....	224
Şekil 40. Üçüncü hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası .....	226
Şekil 41. Öğretmen günlüğü-(03. 12.15 tarihli) .....	227
Şekil 42. Üçüncü hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası .....	229
Şekil 43. Öğretmen günlüğü-(30.11.15 tarihli) .....	230
Şekil 44. Öğretmen günlüğü-(02.12.15 tarihli) .....	230
Şekil 45. Dördüncü hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası.....	232
Şekil 46. Dördüncü hafta günlük verilerine ilişkin tema ve alt temalar- özet N Vivo haritası .....	235
Şekil 47. Öğretmen günlüğü-(10.12.15 tarihli) .....	236
Şekil 48. Öğretmen günlüğü-(11.12.15 tarihli) .....	236
Şekil 49. Öğretmen günlüğü-(10.12.15 tarihli) .....	237
Şekil 50. Beşinci hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası.....	239
Şekil 51. Öğretmen günlüğü-(17. 12.15 tarihli) .....	240
Şekil 52. Beşinci hafta günlük verilerine ilişkin tema ve alt temalar- özet N Vivo haritası .....	241
Şekil 53. 10.12.15 tarihli öğretmen günlüğü .....	242
Şekil 54. Öğretmen günlüğü-(15. 12.15 tarihli) .....	243
Şekil 55. Altıncı hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası .....	245

Şekil 56. Öğretmen günlüğü-(18.12.15 tarihli) .....	246
Şekil 57. Altıncı hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası .....	248
Şekil 58. Öğretmen günlüğü-(24. 12.15 tarihli) .....	249
Şekil 59. Öğretmen günlüğü-(21.12.15 tarihli) .....	250
Şekil 60. Öğretmen günlüğü-(21.12.15 tarihli) .....	251
Şekil 61. Öğretmen günlüğü-(22.12.15 tarihli) .....	251
Şekil 62. Süreçte yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlere dair tema .....	252
Şekil 63. “Öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?” sorusuna yönelik görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	255
Şekil 64. Öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	257
Şekil 65. Öğretmen olduklarında beklentileri ile ilgili görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	259
Şekil 66. Öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	261
Şekil 67. Öğretmenlik mesleğinin ödülü hakkındaki görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	263
Şekil 68. Nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	264
Şekil 69. Öğretmeye ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	266
Şekil 70. Okul öncesi dönem çocuklarının nasıl matematik öğrendiklerine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar .....	268
Şekil 71. Matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşlerine ilişkin tema ve alt temalar .....	270

Şekil 72. Matematik özyeterliliğine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar .....	272
Şekil 73. Öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar .....	274
Şekil 74. Öğrenme yörüngelerinde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar .....	276
Şekil 75. Öğrenme yörüngeleri eğitiminin katkısına ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar .....	278
Şekil 76. Okul öncesi eğitimin önemine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar ...	280
Şekil 77. ÖY programı öncesi ÖÖİÖ test puanlarının Q-Q plots grafiği .....	282
Şekil 78. Öğretme motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) uygulama öncesi ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği .....	285
Şekil 79. Öy programı öncesi ÖMMÖ puanlarının Q-Q plots grafiği .....	287
Şekil 80. (ÖÖİÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği .....	289
Şekil 81. Öğretme motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği .....	292
Şekil 82. Öğretmenlik meslek motivasyonu ölçeğinin (ÖMMÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği .....	294

## Kısaltmalar Listesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖÖİÖ:** Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği

**ÖMÖ:** Öğretme Motivasyonu Ölçeği

**ÖMMÖ:** Öğretmen Meslek Motivasyon Ölçeği

**ÖY:** Öğrenme Yörüngeleri

**ÖYE:** Öğrenme Yörüngeleri Eğitimi

**ÖYEP:** Öğrenme Yörüngeleri Eğitim Programı

**SPSS:** Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Science)



## Bölüm I: Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, tanımlar ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmektedir.

### Problem Durumu

Geçmişten günümüze bakıldığında bilginin konumu, bilgiye erişim ve bilgi kaynakları oldukça değişmiştir. Bilgiye ulaşılmasının zor olduğu dönemlerde insanlar kütüphanelerdeki ansiklopedi, gazete, dergi ve kitaplardan bilgi edinmiştir. Toplumda bilgiyi bilmek, bilgiye sahip olmak gibi özellikler insanları diğerlerinden bir adım öne çıkaran ayırt edici bir faktör olarak görülmüştür. Zira bilgi kaynakları sınırlı, bilgi kaynaklarına ulaşım zaman alıcı niteliktedir. Öğretme-öğrenme sürecinde ise başrolü öğretmen almıştır. Öğretmen toplumda deyim yerindeyse her şeyi bilen kişi-bilge, bilgi kaynağı olarak konumlandırılmıştır. Öyle ki bir zamanlar en kutsal meslek olarak nitelendirilmiştir.

Bilim ve teknolojiadaki değişimler ve gelişmeler neticesinde bilgi kaynaklarına ulaşım kolaylaşmıştır. İnsanlar artık bir bilgiye ulaşmak için önceden olduğu gibi bir kütüphaneye gitmek, bir dergi ya da kitap almak, haberlere yazılı gazetelerden ulaşmak gibi zorunluluklardan uzaklaşmışlardır. Günümüzde 'bilgi bir tık kadar uzakta' şeklinde ifadeler kullanılır olmuştur. Kütüphaneye gitmek eski önemini ve zorunluluğunu yitirmiştir. Kütüphaneler internet üzerinden herkesin telefon, bilgisayar ya tabletinde ulaşılır konuma gelmiştir. Basılı gazeteler devam etmekle birlikte artık internet üzerinden istenilen nitelikte her türlü gazeteye, her zaman ve mekânda erişim mümkündür. Zaman ve mekân fark etmeksizin bilgiye erişim sadece gazeteler için değil, tüm bilgi kaynakları için geçerlidir. Bilgi kaynaklarına ulaşımındaki bu ilerleme sürecinde insanları diğerlerinden ayırt edici faktör olarak görülen 'bilgiye sahip olma' anlayışı da zamanla değişmiştir. Çünkü bu süreçte sırasıyla bilgiyi sadece bilen değil kavrayan, bilgiyi uygulayabilen, bilgiyi analiz edip sentezleyebilen insanlara olan ihtiyaç gelişmiştir.

Toplumun ihtiyaç duyduğu insan niteliklerinin değişmesiyle birlikte eğitimden beklenen hedefler de değişmiş ve yeniden dzenlenmiştir. Toplumun beklenti ve ihtiyaçları, tım alanlardaki gelişme ve değişimler eğitim sisteminde, eğitim programlarında, yetişmesi hedeflenen oğretmen niteliklerinde değişiklikler ve yeniden dzenlemeler gerektirmiştir.

Toplumun ihtiyaı olan insan niteliklerinin değişmesiyle birlikte, toplumun genelde eğitimden; ozelde ise oğretmenlerden beklentilerinde de değişiklikler olmuştur. Oğretmen oğrencilere bilgi veren konumundan çıkararak, zamanla bilgiyi kavratan, oğrencilerin uygulama yapmalarını sağlayan, onların bilgiyi analiz ve sentez edebilmesini sağlayan konumlarına gelmiştir. Bu süreçte oğretme-oğrenme süreci, oğretmenin de dahil olduğu oğrenme süreci adını alarak oğretme sürecini kendi bünyesine almıştır. Oğrenme sürecinde oğretmen artık başrolü oğrencilerine devretmiştir. Toplumda oğretmenin konumu bilgi aktaran olmaktan çıkıp, oğrencinin oğrenmesi için rehberlik eden olarak değişmiştir. Ancak oğretmenin bu süreçteki rolü yine yadsınamaz. Her ne kadar rolü değişmiş olsa da eğitimin temeli olan konumu değişmemiştir.

Günümüzde bilgi kaynaklarına ulaşım, bilgiyi kullanarak yeni üretimlerde bulunma gibi ihtiyaçlar yerini edindiği bilgiyi hayatın farklı alanlarına katıp, bu alanlarda yenilikler ortaya çıkarma gibi ihtiyaçlara bırakmıştır. Kısacası, toplumun ihtiyaı olan bireyler günümüzde birçok alanda bilgi ve deneyime sahip olma, sahip olduğu bu birikimi hayatın her alanında kullanabilme, iletişim araçlarından optimum düzeyde yararlanabilme gibi niteliklere sahip bireylerdir. Bununla birlikte esneklik, yenilikçi düşünme, bilimsel bilgiyi kullanarak sonuçlara ulaşma, okul ile günlük hayat arasında bağ kurabilme gibi ozellikler de her geçen gün önem kazanmıştır. Oğrenme sürecindeki oğretmen artık oğrencilerinin bilgiye ulaşmasında rehberlik eden konumuna gelmiştir.

Günümüzde bireyler arasındaki ayırt edici faktörlerden bazıları bilgiyi çeşitli alanlarda farklı amaçlarda kullanabilme, yenilikleri uluslararası alanda takip etme ve paylaşma gibi faktörlerdir. Artık sadece bireylerin yaşadığı toplumun ihtiyacı değil, uluslararası toplumun ve bireylerin ihtiyaçları temel alınmaktadır. Bireysel, toplumsal ve uluslararası değişim, gelişme ve yenilikler sonucunda ihtiyaç duyulan insan özellikleri, buna bağlı olarak özelde toplumsal eğitimin genelde de küresel eğitimin hedefleri değişmiştir. Eğitimin hedeflerinin değişmesi bu değişime uygun müfredat ile bu değişim ve müfredatı uygulamaya koyabilecek öğretmen beklentilerini de etkilemiştir. Gelinen noktada ders kitapları bilgiden ziyade bilgiye ulaşma hakkında yol göstermekte, öğretmenler öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde rehber olarak ortam oluşturma ve onları destekleyici olma özelliklerini taşımaktadır.

Özetle değişim ve gelişmeler, bu değişim ile gelişmeleri kullanacak ve yeniden değiştirecek olan insanları gerektirmektedir. Bu insanların yetişmesi de eğitim programları ve bunların uygulayıcısı öğretmen yetiştirme sistemlerinin sürekli kendini yenilemesi ile olmaktadır. Geçmişten günümüze değişimlere uğramış öğretmen, program, birey kavramları bundan sonra da belki de daha hızlı bir şekilde değişimlere uğrayacaktır.

Değişimleri en yakından takip etme fırsatı veren bilimsel çalışmalara bakıldığında, geçmişten günümüze nasıl bir seyir izledikleri görülmektedir. Okul öğrenmelerine dayalı birçok çalışmanın yanı sıra günümüzde okul öncesi dönem ve bu dönem öğrenmeleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Hatta bununla kalmayıp doğumdan ve dahi anne karnından itibaren başlayan süreçler esas alınmaktadır. Gelişimin daha nesnel incelenebilmesi amacıyla okul öncesi eğitimin ele alınması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Algının, gelişimin daha hızlı olduğu bu dönem öğrenmelere temel teşkil etmesi bakımından günümüzde oldukça önem verilen bir zaman dilimi olmuştur. Bu önemin artmasında okul öncesi ile ilgili yapılmış nesnel çalışmaların etkisi yadsınamaz. Bu çalışmalar aracılığıyla okul öncesi dönem ve bu dönemin diğer yıllara etkisi ile ilgili birçok bilgi, okul öncesi eğitimin gelmesi gereken

noktayı göstermektedir. Bunun için öncelikle programlar yeniden gözden geçirilmeli, bu programlara uygun ve bunları uygulayabilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmelidir.

Okul öncesi eğitim programlarının uluslararası alanda etki gösteren çalışmalar temelinde yeniden düzenlenmesi, öğrenme ortamlarının bu programlar ışığında yenilenmesi, çocuğun öğrenci olarak algılanmayıp birey olarak ele alındığı algı geliştirilmesi oldukça önemli olmuştur. Bu nedenle eğitimin en temel basamağı olan okul öncesi eğitimi sağlayan uygulayıcıların yani öğretmenlerin yetiştirilmesi programları önem kazanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarının güncel, etkili, yenilikçi olması çok önemlidir. Bu anlamda alanyazın incelendiğinde öğrenme yörüngeleri bakış açısına sahip programlar ve bu programların çocuklara olan olumlu bakış açısı hakkında birçok bilgi paylaşılmaktadır. Bunlardan biri de okul öncesi dönemde öğrenme yörüngeleri kavramıdır. Çünkü öğrenme yörüngeleri öğrenmenin bireysel olduğu kadar genel basamaklarına vurgu yapan, gittikçe karmaşıklaşan, sosyal etkileşime dayalı, çocuğu tanımanın ön planda olduğu bir kavramdır.

Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme yörüngeleri temelinde yetişmesi onların çocuğa bakış açısını önemli ölçüde etkileyebilir. Çünkü öğrenme yörüngeleri bireyseldir, kişiye özel olmakla birlikte alanın bilgilerini de içermektedir. Bilimsel olarak kanıtlanmış özellikleri ve etkileri oldukça fazladır. Birçok alanda uygulanabilir niteliktedir. Bu özellikleri ile öğrenme yörüngeleri, günümüz toplumlarının ihtiyacı olan bireylerin yetişmesinde ana çıkış noktası olarak görülebilir. Bu nedenle özellikle temel niteliğinde olan okul öncesi programların öğrenme yörüngelerine dayanması, öğrenme yörüngeleri temelli eğitimin uygulanmasında öğrenme yörüngeleri temelinde yetişmiş öğretmenlerin önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli olan öğretmen yetiştirme programları, onların gerekli bilgiyi edinmesinin yanında gerekli niteliklere sahip olmasını da gerektirmektedir. Nitekim öğrenciler ve öğretmenler, mekanik varlıklar değildir. Eğer mekanik olsalardı öğretmenin yerini makineler ve bilgisayarlar alırdı. Ancak öğretmen ve öğrenciler sosyal varlıklar olduğundan manevi özellikleri de öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Programların öğrenme yörüngeleri temelinde yenilenmesi, yörünge temelli öğrenme sürecine rehberlik edecek öğretmenin motivasyon ve öz yeterlik gibi bazı özelliklere sahip olmasını da gerektirir. Nitekim bu çalışmada öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye yönelik motivasyon, öğrenme sürecinin aktif olmasını sağlayacağı düşüncesinden hareketle önemsenmiştir. Yeniliklere uygun değişimler, bu değişimi barındıran programların oluşturulmasını kaçınılmaz kılmakla birlikte bu programlara uygun niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır.

Tarihi süreç incelendiğinde eğitimin sürekli yenilenen bir kavram olduğu görülmektedir. Bu kavram Latince olup, '*educare*' ve '*educere*' köklerine dayanmaktadır. Bunlardan '*educare*' beslemek, '*educere*' ise dışarı çıkarmak olarak ifade edilmektedir. Öyleyse beslemek ve dışarı çıkarmak anlamlarına gelen eğitim kavramı; insanın bilgi ile beslenmesi ve beslenen insandaki niteliklerin ortaya çıkarılması için insanın yetiştirilmesi anlamına gelmektedir (Bilhan, 1991). Bu tanımda yetiştirme kavramının vurgulandığı görülmektedir. Yetiştirme kavramı aslında öğretmenin öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak gelişimine rehberlik etmesi olarak ele alınabilir. Çünkü eğitim süreçlerinde yetiştirme, öğretmenlerin de katkısı ile gerçekleşmektedir. Yetiştirme görevinde rol almaları açısından öğretmenler, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Dolayısıyla öğretmenler ülkelerin kalkınmasında, kaderlerinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Yetim ve Göktaş, 2004).

İnsanın yetiştirilmesine vurgu yapan tanımlardan başka eğitimin farklı özelliklerine vurgu yapan tanımlara da rastlanmaktadır. Sönmez (2010) eğitimi, bir amacı gerçekleştirmek için uygulamalarda bulunan ve bu uygulamaların sonucuna göre yeni düzenlemeler yapan; girdi, işlem, çıktı ve dönüt gibi öğelerden oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda yer alan girdi ögesinde, öğretmenler yer almaktadır. İşlem ögesi, öğretmenin sınıf içi ve dışında öğrencilerin öğrenmelerine yönelik rehberlik ettiği faaliyetleri tanımlar. Çıktı ise öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünlerdir. Dönüt ögesine gelindiğinde, bu öge sistemin her aşamasında işleyişe yönelik bilgiler veren geri bildirimlerdir. Geri bildirimler, öğretmenler tarafından verilebileceği gibi öğretmene yönelik de sunulabilirler. Eğitimin açık sistem olduğuna vurgu yapan bu tanımda öğretmenin, sistemin her ögesinde bir şekilde var olduğu görülmektedir. Sistemin her ögesinde var olan öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve inançlar bu açıdan oldukça önemlidir.

İnsanların sahip oldukları özellikler, inançlar ve tutumlar onların günlük hayattaki ve iş hayatındaki davranışlarında yer alır. Öğretmen niteliklerinin sadece okul ortamında önemli olduğunu düşünmek doğru olmaz. Çünkü sosyal bir varlık olan öğretmen, sadece okulda değil, okul dışında da öğrencileri ile etkileşim ve iletişim halindedir. Bununla birlikte sahip olduğu özellikleri ile öğrencilerine örnek olmaktadır (McGarity ve Butts, 1984). Özellikle de öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde, pekiştirilmesinde oldukça önem arz etmektedir (Başaran, 1994). Öğretmenlerin mesleklerine ve öğretmeye ilişkin sahip oldukları motivasyon ve öz yeterlik inancının da bu önemli özelliklerin başında geldiği düşünülmektedir.

Motivasyon, insanın davranışta bulunmasına sebep olan, davranışı destekleyen ve kişiyi iş yapmaya istekli hale getiren ruhsal durum olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1991). Bireyi bir davranışı yapmaya tetikleyen, bu davranışın sürekliliğinde ve yönlendirilmesinde etkili olan güçtür (Akbaba 2006). Acat ve Demiral (2002) ise motivasyon kavramına metaforik olarak

yaklaşarak, motivasyonun nesnelere harekete geçiren bir güç gibi insanları da harekete geçiren bir güç olduğunu belirtmektedirler.

Motivasyon kelime olarak sıklıkla, güdülemek, teşvik etmek, harekete geçirmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bununla birlikte motivasyon insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla doyum sağlayıcı ya da amaca yönelik davranışlarda bulunmayı sağlayıcı bir süreç olarak da ele alınmaktadır. (Eren, 1979; Erdem, 1998; Maehr ve Breaskamp, 1986; Robbins ve Judge, 2013; Woolfalk, 1998; Yıldırım, 2006; Yıldırım, 2007). Ancak burada unutulmaması gereken bir diğer önemli husus da motivasyonun aniden ortaya çıkan bir özellik olmayıp, süreç içinde oluşmasıdır (Güney, 2011; Mobrand, Turns ve Mobrand, 2013). Yukarıdaki tanımlara bakıldığında motivasyonun harekete geçirme, süreç gibi özelliklerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu özelliklerin bireylerin hem günlük faaliyetlerini hem de mesleki faaliyetlerini sürdürmede oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsanın öğrenme, bir şey yapma ve harekete geçme isteğinin uyanması olarak motivasyon çalışma hayatında bireylerin işlerini daha nitelikli ve daha hızlı yapmasını sağlar. Yapılan çalışmalar insanın çalışma hayatındaki ritminin artırılmasında motive edilmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar (İpek, 2006; Kulpcu, 2008; Örucü ve Kanbur, 2008). Motivasyon genelde çalışma hayatını etkileyen bir faktör olması bakımından özelde de öğretmenlerin çalışma hayatını etkilemektedir.

Öğretmen eğitim ortamını düzenleyen, uygun öğretim metotlarını seçen, insanlarla ilişkilerinde başarılı ve öğrencilerini öğrenmeye motive eden eğitim sisteminin önemli bir unsurudur. Çünkü öğretmen bireylerin sorunlarını çözmelerinde, toplumun değerlerine uyum sağlamada, tüm insanlık için faydalı, üretici ve bilimsel düşünme becerileri olan bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynayan bir kişidir. Bu açıdan eğitimin verimli ve nitelikli olmasında öğretmenin işine en iyi bir şekilde motive olması, motivasyonunu sürekli kılması

oldukça önemlidir. Nitekim motivasyonu yüksek öğretmenlerin, daha istekli ve özverili çalışmalarının sonucu olarak başarılarının artması ve dolaylı olarak da eğitimin niteliğinin yükselmesi beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin çalışma hayatında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmeye hazır olmaları, morallerinin yüksek olması onların işlerini sevmelerine, motivasyonlarının artmasına etki etmektedir. Sonuç olarak motivasyonu artan öğretmenin ritmi de artacaktır (Aşkar ve Erden, 1987; Dereli ve Acat, 2010; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Turhan ve Ağaoğlu, 2009; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Yıldırım, 2006). Nitekim Evans (2000)'da moral ve motivasyonun eğitimin geleceğiyle ilgili bir terim olduğunu, eğitim sisteminin verimliliği ve etkililiğini sağlayan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin moral ve yüksek motivasyonunun ilk olarak sınıf başarısını, daha sonra okul başarısını, son olarak da eğitimin başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Alanyazın motivasyon açısından incelendiğinde sadece öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon değil, aynı zamanda öğretme motivasyonunun da olduğu görülmektedir. Öğretme motivasyonu da tıpkı mesleğe yönelik motivasyonda olduğu gibi öğretmenlerin ders içi başarılarının olumlu olmasında oldukça önemli bir faktördür (Yazıcı, 2009).

Öğretmenlerin mesleklerine ve öğretime yönelik moral ve motivasyonlarının yüksek olması kadar sahip oldukları inançları da oldukça önemlidir. İlk kez Bandura tarafından ortaya atılan özyeterlik kavramı, etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanması noktasında bireyin kendine olan inancı olarak nitelendirilmekte (Dellinger ve ark. 2008) ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı içerisinde ele alınmaktadır. Özyeterlik bireylerin davranışlarının oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olmakla birlikte onların uygulamalarını başarılı bir şekilde gerçekleştirmesine yönelik yargı olarak da ele alınmaktadır (Bandura 1997). Bireylerin bir şeyleri yapabileceğine ilişkin olumlu düşüncelerinin onların davranışlarını da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.



Bireylerin bir şeyi yapabileceğine ilişkin düşünceleri ve bu düşüncelerine olan inancı onların görev seçiminde daha istekli olmalarına, kararlı bir şekilde davranışlarını sürdürmelerine etki etmektedir. Özyeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin, diğerlerine göre kolay uyum sağlama, sıkı çalışma, güçlüklerle baş edebilme ve başarı gibi özelliklerinin daha iyi olduğu yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Pajares, 2002; Zimmerman 1989). Bunun için öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde onlara özyeterlik inancı kazandırmak önemli görülmektedir. Nitekim öğretmenin özyeterliğe sahip olmasının; onun dersi yürütme, eğitim-öğretim etkinliklerine rehber olma gibi aşamalarda kendini yeterli hissetmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Yılmaz ve Bökeoğlu'na (2008) göre bireylerin özyeterliğe sahip olması, onların iş başarısına olumlu etki etmektedir. Bunun tam tersi durumun ise başarısızlığa sebep olduğu ifade edilmektedir.

Özyeterlik inancına sahip bireyler kısa süre içerisinde sonuca ulaşabilme becerisine sahip oldukları için karşılaştıkları problemleri çözme noktasında daha başarılı olmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Özellikle de öğretmenlerin özyeterlik inancına sahip olmaları onların öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları metotları, öğrencinin ders katılımını ve dolayısıyla öğretimin kalitesini etkilemektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Öğretmenler için bu derece önemli olan özyeterlik becerilerinin eğitim fakültelerinde kazandırılması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin özyeterlik inancına sahip bireyler olarak yetiştirilmesinde öğretmen eğitim programları önemli rol oynamaktadır. Akkuş (2013) öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve formasyon ile birlikte mesleki yeterlikleri ile ilgili inançlarına da yer verilmesinin nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, inançlar ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, motivasyonlarının ve özyeterlik

inançlarının birbiri ile ilişkili olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Bu değişkenlerin de tek başına başarı değişkeni ile ilişkili olduğu birçok çalışmada görülmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Kaufman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Bunlarla birlikte alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yeterli duygularını besleyen ortamların onların motivasyonlarını artırdığına dair çalışmalar da mevcuttur (Möbrand, Turns ve Möbrand, 2013). Tüm bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye yönelik motivasyonlarının, özyeterlik inançlarının geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlara uygun öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi de ihtiyaçlara yönelik atılabilecek bir adımdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni eğitim programlarında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi, bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi öne çıkan konular arasındadır (Erdem ve Demirel, 2002). Programa öğretmen nitelikleri açısından bakıldığında, öğretmenin yerinin ve konumunun oldukça değiştiği göze çarpmaktadır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmelerine rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü gelişen ve değişen dünyada öğrencilerin bilgiyi hazır bir şekilde alması ve ezbere söylemesinden ziyade bilgiyi yapılandırabilmeleri önem kazanmaktadır. Bilgiyi yapılandırmaya dayanan yapılandırmacı eğitim programı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin birbirinden farklı olduğunu temel kabul saymaktadır (Brooks ve Brooks, 1993; Eggen ve Kauchak, 1999; Perkins, 1999). Bir sınıf için düşünüldüğünde, sınıftaki öğrenci sayısınınca farklı düşünme ve öğrenme yollarının olması kaçınılmazdır. Çünkü bu çocukların sahip oldukları gelişimsel özellikler, ön bilgileri, becerileri, yetiştikleri kültür birbirinden farklıdır.

Programın öğretmenlerden istediği eğitim-öğretim faaliyetlerini, bireysel farklılıklara uygun şekilde işletmesidir. Bunun mümkün olabilmesinin yolu öğretmen başına düşen öğrenci sayısının makul olması ve öğretmenin öğrencileri ile birebir ilgilenebilmesinden geçmektedir.

Kalabalık sınıf ortamları öğretmenin öğrencilerini bireysel özellikleri yönünden tanıma ve buna göre onları yönlendirme sürecini olumsuz etkileyebilecektir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin gerektiğinde öğrenme süreçleri ve düşünme yolları hakkında bilgi sahibi olması, onların duruma müdahale etmelerinde oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerinin düşünme yollarını bilen öğretmen, onlara zamanında ve daha etkili bir şekilde müdahale edebilme olanağı bulabilecektir. Öğretmen bir konuyu yeniden anlatmak yerine; öğrencilerin düşünme yollarını zihninde canlandırarak, konunun yapılandırılmasında ortaya çıkan engelleri ve hataları diğer bir deyişle eksikleri direkt olarak nokta atışı yaparak giderecektir (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılan çalışmalar, öğrencilerin gelişimsel süreçleri incelendiğinde belli dönemlerde belli şeyleri öğrenirken farklı yollar kullandıklarını göstermektedir. Bu yollar daha çok öğrenme yörüngeleri (*learning trajectories*) ya da hipotetik öğrenme yörüngeleri (*hypothetical learning trajectories*) olarak ifade edilmektedir. “Öğrenme Yörüngeleri” kavramı (*Learning Trajectories*) ilk kez Simon (1995) tarafından “Varsayımsal (Hipotetik) Öğrenme Yörüngeleri” (*Hypothetical learning trajectories*) şeklinde ortaya atılmıştır. Simon (1995: 135) varsayımsal öğrenme yörüngelerini “öğrenme sürecinin ilerleyebileceği yollar (*Path, road*)” olarak ifade etmiştir.

Simon (1995) öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bir öğrenme amacı doğrultusunda, kendi başlangıç noktalarından başladığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin öğrenme süreci gerçekleşirken izleyeceği yolu önceden bilmek olanaksız olduğu için bu yörüngeleri varsayımsal olarak ifade etmiştir. Nitekim Maloney ve Confrey (2010) öğrenme yörüngelerinin çizgisel bir seyir izlemediğini, çizgisel olmadığı gibi rastgele gelişen bir süreç de olmadığını belirtmektedirler. Bu öğrenme sürecinin farklılıklar içerdiği kadar belirli bir bilinç çerçevesinde olduğunun da altını çizmektedirler. Araştırmacılara göre yörüngeler,

öğrencilerin sahip oldukları düzensiz matematiksel fikirleri, düzenli kavramlara dönüştürürken izledikleri olası adımları tanımlamak için kullanılır. Yörüngeler düzenli, sıralı, tahmin edilebilir eğilimler olmakla birlikte her öğrencinin izlediği yolun eşsizliğine de vurgu yapan ve deneysel çalışmalar aracılığıyla ortaya çıkarılan eğilimlerdir. Corcoran, Mosher ve Rogat (2009) da öğrenme yörüngelerinin öğrenme sürecinin nasıl geliştiğini belirlemeye yönelik olan çalışmalara dayandığı görüşünü desteklemektedir.

Simon (1995) bu kavramı, öğretmenin varsayımsal öğrenme yörüngeleri bilgisi ile öğrenci bilgisinin değerlendirilmesi arasındaki ilişki olarak tanımlar. Varsayımsal öğrenme yörüngeleri öğretmenlerin öğrenme hedeflerinden, onların planladıkları öğrenme aktiviteleri ve onların varsayımsal öğrenme süreçlerine çizilen bir yol (*Path*) olarak tanımlanır. Öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin varsayımları, öğrencilerin öğrenme aktiviteleri kapsamında düşüncelerini ve anlayışlarını nasıl geliştireceklerine ilişkin bir hükümdür. Aslında bu şema öğrenci bilgisinin gelişimi ile eş zamanlı olarak öğretmen bilgisinin de geliştiğini göstermektedir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin kavramsal gelişimi öğrenme aktivitelerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin öğrenciler matematik öğrenirken, öğretmen de matematik, öğrenme, öğretme ve öğrencisinin matematik düşüncesini öğrenmektedir. Gainey (2013) bu süreci değişiklik yapma (Modifikasyon) olarak tanımlamaktadır. Öğrencinin kavramsal anlayışı değişirken aynı zamanda öğretmenlerin de öğrencileri hakkındaki hedefleri değişmektedir.

Öğrenme yörüngeleri; öğrencilerin belirli bir alandaki düşünme ve öğrenme yollarının izleyeceği tahmin edilebilir bir rotadır. Bu rota öğrencilerin farklı düşünme seviyelerine ilerlemelerini sağlamakla birlikte, varsayılan zihinsel süreç veya eylemleri başlatmak için planlanmış bir takım öğretim odaklı görevler de içerir (Clements ve Sarama, 2004). Kısacası yörüngeler öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin izleyeceği yolları içeren, aynı zamanda belirli görevler de bünyesinde bulunduran rotalardır. Confrey, Maloney, Nguyen, Mojica ve Myers

(2009) bir öğrenme yörüngesini, bir öğrencinin düşüncelerini düzensiz fikir öbeklerinden karmaşık kavramlara dönüştürmek için sürekli olarak geliştirmesi süreci olarak belirtmektedir.

2007 yılında Amerika’da yapılan Milli Araştırma Konseyi’nde “*Öğrenme*” konulu çalışmaların öğrencilerin uzun bir süreç içerisinde belirli bir konuyu öğrenirken ve incelerken ardışık ve birbiri üzerine yapılandırılan karmaşık düşüncelerinin haritalandırılmasına dair ifade, dikkatleri öğrenme yörüngelerine çevirmiştir. Nitekim yurt dışında öğrenme yörüngelerine ilişkin artan ilgi, öğrenme yörüngelerinin öğretime ilişkin kararların alınmasında temel bir model olarak tanımlanmasına sebep olmuştur (Sztajn, Confrey, Wilson ve Edgington, 2012).

Öğrenme yörüngelerinin özellikle de öğretmenler açısından oldukça önemli bir kavram olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenme yörüngelerini gelişimine paralel olarak öğrenme yörüngesi odaklı öğretimin de geliştirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Çünkü öğrenme yörüngeleri ve öğretme, birbiri ile ilişkili kavramlardır. Yabancı ve yerli alanyazına bakıldığında öğrenme yörüngelerini geliştirmek için yapılan deneysel çalışmalara rağmen öğretmenlerin öğrenme yörüngelerini nasıl anlamlandırdığı, uyarladığı ve uyguladıklarına ilişkin çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Matematik alanına bakıldığında öğrencinin düşünme tarzı kullanılarak öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiler öğrenme yörüngelerinin ortaya çıkmasından daha önce gelir. Matematik eğitimindeki güçlü yapısalcı eğilim nedeniyle öğrencinin önceki bilgilerine hitap edebilecek ve öğrencinin anlama sürecine ilişkin modeller geliştirmek için araştırmacılar (örneğin, Confrey ve Kazak, 2006; Steffe ve D’Ambrosio, 1995’den aktaran Sztajn, Confrey, Wilson, Edgington, 2012) uzun süredir öğretmenlere çağrıda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme sürecinin başında belirlediği yörüngeler, kazanımlar onların hedeflerini oluşturur. Öğrenme sürecinin sonucunda hedefe farklı yollardan ulaşıldığı, farklı öğrenme yörüngelerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerinin muhtemel öğrenme

yörüngelerinin olduğunu, bu yörüngelerin neler olabileceğini bilmesi aynı zamanda öğretmenin öğrenme sürecinde karşılaşılabileceği durumlara ilişkin hazırlıklı olmasında oldukça önemlidir. Bu farkındalığın, eğitim öğretim sürecinin daha nitelikli olmasını sağlayacağı öngörülmektedir. Nitekim bireyselleştirilmiş öğretim programlarının daha çok ele alındığı 21. yüzyılda, öğrenme yörüngeleri öğretimin “çocuğa görelık” ilkesini sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

Öğretmen, öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak onların öğrenmesini kolaylaştıran birey olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 1992). Bununla birlikte öğretmen çok bilen değil, bildiğini en iyi şekilde öğretebilen kişidir (Çelikkaya, 1997; Kuran, 2002). Öğretmen ile ilgili tanımlara bakıldığında öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenme yollarını öğreten bir anlayışa sahip olmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Kuran, 2002). Şüphesiz öğrenmeyi kolaylaştırmanın en önemli yollarından birisi öğrencilerin öğrenme yollarını bilmektir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel dayanağı olarak nitelendirilen öğrenme (Brooks ve Brooks, 1993) kavramı ile ilgili olarak öğrenme yaşantıları, öğrenme materyalleri, öğrenme süreci gibi kavramlarla sıkça karşılaşılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002). Bardsley (2006)'ya göre yapılandırmacı yaklaşım da öğrenme ile ilgili bir teoridir ancak öğretmenlerin nasıl öğretmesi gerektiğini açıklamaz. Bu nedenle öğretmenlerin tahminleri, nasıl bir yol izledikleri ile ilgili olan öğrenme yörüngeleri öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini ele almaları açısından oldukça önemlidir.

Öğrenme yörüngeleri, öğrencilerin öğrenme ile ilgili farklı bakış açılarının olduğuna dayanan bir kavramdır. Bu nedenle öğretmenin öğrencinin öğrenme yörüngeleri hakkında bilgi edinmesinin, öncelikle kendi başarısının sonra da öğrencisinin başarısının artmasına fayda sağlaması beklenmektedir. Başarının artmasının öğretmenin öz yeterliğine, mesleğine ve öğretmeye yönelik motivasyonuna olumlu etki edeceği öngörülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini öğrenme yörüngesi bilinci ile sürdürebilmeleri için mezun oldukları eğitim fakültelerinde “öğrenme yörüngeleri” ile ilgili eğitim almaları ve uygulamalarda bulunmalarının öğretmen yetiştirme açısından oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada cevap bulmaya çalışılan problem cümlesi şöyledir: “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğrenme Yörüngeleri Modeline göre Geliştirilmiş Programın, Okul Öncesi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına ve özyeterlik inançlarına etkisi var mıdır?”.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birinci amacı öğretmen adaylarına yönelik okul öncesi matematik eğitimi için öğrenme yörüngelerine uygun bir program tasarımı hazırlayarak işleyiş sürecini belirlemektir. Bu amaçla yöntem kısmında da açıklanan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenme yörüngeleri ile ilgili literatürde hangi bilgilere önem verilmektedir ve bu bilgiler hangi başlıklar altında toplanabilir?
2. Elde edilen başlıklar için hangi kazanımlar oluşturulabilir?
3. Kazanımlara ilişkin nasıl bir içerik düzenlenebilir?
4. İçeriğe ilişkin ne tür etkinlikler tasarlanabilir?
5. Süreç nasıl değerlendirilebilir?

Araştırmanın ikinci amacı, geliştirilen ÖYEP aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyonları ile özyeterlik inançlarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaçla bulgular kısmında açıklanan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ÖYEP eylem süreci öncesi öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ve özyeterlik inançları nasıldır?
2. ÖYEP uygulama süreci nasıl gerçekleşmiştir?
3. Öğretmen adaylarının ÖYEP eylem süreci sonrası öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ve özyeterlik inançları nasıldır?

### **Araştırmanın Önemi**

Türk Milli Eğitim Sisteminin en temel sorunlarından birisi olan “öğretmen yetiştirme” konusu 19. yüzyılın sonlarından beri devam edegelmiştir. Geçmişten bugüne öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi yerine ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını artırmaya yönelik olduğu, yani nicelik üzerinde durulduğu görülmektedir. Nicelik niteliğin önüne geçince öğretmenlerin hangi özellikler ile yetiştirilmesi gerektiği, istihdamları ve bireysel olarak kendilerini geliştirmeleri konuları önemini kaybetmiştir. Bilen kişilerin öğretebileceği anlayışı yaygınlaşmıştır (Özoğlu, 2010). Nitelikli eğitimde etkili ve nitelikli öğretmenlerin katkısı çok önemlidir (Seferoğlu, 2004). Kuşkusuz nitelikli öğretmenler yetişmesine en önemli katkının alan ve meslek eğitimi aldıkları eğitim fakültelerinden olacağı söylenebilir.

Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımları ve öz yeterlik gibi inançlarının şekillendiği, mesleğe başladıklarında kullanacakları yöntem, teknik ve stratejilerin bilgisini de kazandıkları kurumlardır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların, bu önemi göz önüne alarak eğitim vermesi oldukça önemlidir (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010). Bilhassa verilen bu eğitimin öğretmenler için oldukça önemli olan özellikler olan özyeterlik inancı, öğretmeye ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu artırıcı nitelikte olması daha da önemlidir. Bu özellikler eğitimin kalitesini etkilemesi bakımından değerlidir. Zira öğretmen adaylarının kazanacağı bu nitelikler özelde onların vereceği eğitimin niteliğini, genelde ise tüm eğitim sisteminin niteliğini artırmada pay sahibi olacaktır.



Bu araştırmada Eğitim fakültelerinin Okul ncesi ğretmenliği Eğitimi Programından yetişecek ğretmen adaylarına, okul öncesi matematik eğitimi için öğrenme yörüngeleri üzerinden farklı bir eğitim program taslağı geliştirilmesinin, alana katkı sağlaması öngörülmektedir. Alanyazında ğrenme yörüngelerinin odaklandığı ana başlıkların betimlenmesi, bu alanda çalışmak isteyenler için de kolaylaştırma işlevi görecektir. Bu sebeple bu betimleme de nemslenmektedir. Yine tasarlanan ve uygulamaya konulan Okul ncesi Eğitiminde matematik ğretimi ile ilgili ğrenme Yörüngeleri Eğitimi Program (ÖYEP) içeriğinin ve içerikle ilgili tasarlanan etkinliklerin eğitim programcılarına, öğretmenlere ve alanda çalışma yapan bilim insanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada işleyiş sürecinde nelerin etki etkili olduğuna ve bu sürecin nasıl değerlendirilebileceğine cevap bulunmasının ise hem eğitim programcılarına hem de uygulayıcılar olan öğretmenlere rehberlik etme yönünden katkı sağlaması öngörülmektedir.

Yine eylem araştırmasına dayalı olarak yapılan çalışmanın, uygulamalı bilimsel araştırmalara dikkati çekmeye de katkı koymasđ beklenmektedir. Ayrıca birey öğrenmesinin basamaklarına ilişkin varsayımlara dayalı hazırlanmış bu program, öğrenmelerin ilk başladığı yer olan okul öncesi dönem eğitimi alanında yeni bir seçenek olabilmesi açısından da önem taşımaktadır.

Öğretmen yetiştirme süreci aday öğretmenlere sadece bilgilerin sunulması olarak görülmemelidir. Bu süreçte mesleğin gerektirdiği bazı özellikler de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenin mesleki ve öğretmeye yönelik motivasyonunun günlük faaliyetleri ve mesleki faaliyetlerini etkileyebileceği bilinmektedir. Buradan hareketle araştırmada ÖYEP'in ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretme motivasyonları ile özyeterliliklerini nasıl etkilediğine cevap bulunması sorgulanmıştır. Bu çalışmanın muhtemel sonuçlarının öğretmenlerde mesleki motivasyon, öğretme motivasyonu ve zyeterlilik inançlarına etki eden faktörleri, eğitim yöneticilerine de göstermesi açısından fayda

sağlayabilir. Elde edilen bu bulguların öğretmen başarısının artırılması, öğrenme sürecinin niteliğinin artırılması, sınıf içi aktivitelerin etkililiğinin artırılması gibi alanlarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin hazırlanan program aracılığıyla çocukların matematik öğrenme sürecinde izledikleri yollar hakkında bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Bu bilgilerin öğretmen adaylarının çocukların öğrenmelerine ilişkin farkındalıklarının artması, farkındalıklarının artmasına paralel başarılarının artması, öğretmen başarısının artması ile çocuk başarısının ve dolayısıyla eğitimin başarısının artmasında önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

ÖYEP eylem sürecinde öğretmen adaylarının özellikle uygulama sürecinde yaşadığı sıkıntılar, bu sürecin kendilerine katkılarına ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu bulguların öğretmen yetiştirme alanındaki program geliştirme uzmanları ve akademisyenler için önemli veri kaynakları olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında öğrenme yörüngeleri ile ilgili yapılan çalışmaların çıkış noktasının okul öncesi dönem ve okul öncesi dönem matematiği olduğu belirlenmiştir. Bu bilgi ışığında araştırmadaki okul öncesi dönem matematik öğrenimi-öğretimine ilişkin bilgilerin ve uygulamaların hem okul öncesi hem de matematik eğitimi alanında araştırma yapan öğrencilere ve akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde genellikle öğrenme yörüngelerinin belirlenmesine yönelik, öğretim deneyi olarak modellenmiş çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmanın yörünge kavramını öğretmen yetiştirme sürecine katmasının alandaki bu boşluğu kapatabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma alanda eylem araştırması olarak desenlenmesi bakımından da önemlidir. Nitekim eylem araştırması bu süreçte gerekli düzenlemelerin yapılmasını, eksiklerin giderilmesini sağlayarak eylem süreçlerinin yenilenmesini veya revize edilmesini sağlayabilir.

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili bu araştırmanın, öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasına ve geliştirilmesine, eğitim programlarının geliştirilmesi, işletilmesi ve değerlendirilmesi konularında da fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenme yörüngeleri, eğitimin temel öğeleri olan öğretmen, öğrenci, program ile ilgili önemli bir kavramdır. Bu düşünceden hareketle araştırmanın eğitim programları ve öğretim, okul öncesi dönemde eğitim ve öğretmen yetiştirme alanlarında yeni bir bakış açısı kazandırması beklenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma en genel düzeyde elde edilen bulgularla eğitim programcılarını, öğretmenler, eğitimle ilgili araştırma akademisyenler için önemli veri kaynağı niteliğinde olabilmesi açısından önemli öngörülmektedir

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma Marmara bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Nicel boyutta elde edilen veriler ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. ÖYEP uygulamaları alanyazından hareketle matematik alanı ile sınırlı tutulmuştur.
4. ÖYEP teorik çalışmaları okul öncesi öğretmen adayları, uygulama çalışmaları ise öğretmen adaylarının 4-5-6 yaş okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı etkinlikler ile sınırlıdır.

#### **Varsayımlar**

1. Öğretmen adaylarının görüşme ve günlüklerinden elde edilen veriler onların samimi görüşlerini içermektedir.
2. Ölçeklerden elde edilen veriler, öğretmen adayları tarafından içtenlikle işaretlenmiş ve onların görüşlerini içermektedir.

3. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, alanyazındaki güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarından hareketle araştırmada veri toplamaya uygun koşulları sağlamaktadır.

## Tanımlar

**Varsayımsal öğrenme yörüngeleri (Hypothetical learning trajectories):** Öğrenme sürecinde bireyin ulaşması gereken hedeflerin yorumlanması ve bireye göre düzenlenmesini içeren, gelişimsel niteliği olan, öğretimsel görevler içeren ve gittikçe karmaşıklaşabilen özel yollardır. Bu yollar çocukların öğrenme süreçlerini iyileştirmenin yanında, öğretmene yol göstermesi, program geliştirme uzmanları için bilgi kaynağı olmaları nedeniyle rehberdir.

**Öğretmen:** Meslek olarak öğretmenlik kavramı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda şöyle belirtilmektedir:

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Madde 43).

## İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta tezin genel çerçevesinde yer alan temel kavramlar ve bu kavramlarla ilgili yerli ve yabancı alanyazında yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Öncelikle tezin başlığında geçen öğrenme yörüngeleri ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmektedir. İlgili araştırmalar bölümünün devamında sırasıyla öğretmen öz yeterliği ve öğretim-öğretmenlik motivasyonu konularında yapılmış çalışmalara yer verilmektedir. Alanyazına bakıldığında öğrenme yörüngeleri ile ilgili farklı yazarlar tarafından, farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar: öğrenme rotaları, varsayımsal öğrenme yolları, öğrenme yol haritaları, tahmini öğrenme yolları olarak çeşitlenmektedir. Araştırma içerisinde öğrenme yörüngeler kavramı kullanılmış olup, yapılan çalışmalarda çalışmayı yapan yazarın kullandığı kavramlar, aynen belirtilmiştir.

**Öğrenme yörüngeleri ile ilgili araştırmalar.** Freidrenreich, Duncan ve Shea (2011) tarafından yapılan “*Exploring Middle School Students’ Understanding of Three Conceptual Models in Genetics*” (*Ortaokul Öğrencilerinin Genetikteki Üç Kavramsal Modele İlişkin Anlayışlarının Açıklanması*) başlıklı çalışmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, genetik okuryazarlığın üç modelin ile ilgili anlayışlarına ilişkin öğrenme progresyonlarını anlamak ve bunları test etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla yürütölen çalışmada öğrenme progresyonları temelli bir genetik ünitesi tasarlanarak 59 öğrenciye uygulanmıştır. Süreçte kullanılan ön-son testler, ön-son görüşmeler, video kayıtları, öğrenci çalışmaları araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Çalışma bulgularında öğrenme progresyonları temelli verilen öğretim sonunda, ortaokul öğrencilerinin üç modelde de (mendel modeli, mayotik model ve moleküler modellerde) gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Kennedy ve Wilson (2007) tarafından yapılan “*Using Progress Variables to Interpret Student Achievement and Progress*” (*Süreç Değişkenlerini Kullanarak Öğrenci Başarılarının ve Süreçlerinin Yorumlanması*) adlı çalışmalarında kaldırma kuvveti ile ilgili bir ünite, öğrenme progresyonları ile bütünleştirilerek 14 sınıfta 8 öğretmen tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Süreçte öğrencilerin cisimlerin neden yüzdüğü ve neden battığına yönelik kavrayışları ile bunlara ilişkin akıl yürütme süreçleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen yetiştirme açısından ele alındığında, bu yaklaşımın öğretmenlerin gelecek adımlara ilişkin planlamalar yapmasında rehber olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili alanyazına bakıldığında genetik (Osman ve BouJaoude, 2016; Shea, Duncan ve Stephenson, 2015), fizik (Alonzo ve Steedle, 2008), astronomi (Plummer vd. 2012) gibi daha birçok alanda çalışmalara rastlanmaktadır. Ne var ki, tüm bu çalışmaları burada sunmak imkânsızdır. Bu nedenle eğitim alanındaki temel bazı çalışmalar ayrıntılı olarak belirtilmiş, diğerlerine sadece atıfta bulunulmuştur.

Wilson, Mojica ve Confrey (2013) tarafından gerçekleştirilen “*Learning Trajectories in Teacher Education: Supporting Teachers' Understandings of Students' Mathematical Thinking*” (Öğretmen Eğitiminde Öğrenme Yörüngeleri: Öğrencilerin Matematiksel Düşünceleri Hakkındaki Öğretmen Anlayışlarını Destekleme) adlı çalışmada, öğrenme yörüngeleri ile ilgili iki konu üzerinde durulmuştur. Öğrenme yörüngelerinin program geliştirme, öğretim desenleri ve hedeflerin-standartların belirlenmesi konularında ileri seviyede olmasına rağmen öğretmen eğitiminde nasıl faydalandığına ilişkin çalışmaların henüz ortaya çıkmaya başladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öncelikle öğrenme yörüngeleri ile ilgili uygulamaları, daha sonra İlköğretim öğretmen adaylarının öğrencilerin rasyonel sayılar ile ilgili düşüncelerini anlamlandırmak için öğrenme yörüngeleri kullanımı araştırılmıştır. Çalışma bulgularında matematik öğrenme yörüngesinin öğretmenlere, öğrencilerin düşünme modellerini oluşturmalarında yardım ettiği belirtilmiştir. Bununla birlikte çalışmada matematik yörüngesinin, öğretmenlerin kendi matematik anlayışları ile öğrencilerin akıl yürütme konusundaki anlayışlarını yeniden yapılandırmalarına da olanak sağladığının altı çizilmiştir.

Özaltun Çelik (2018) tarafından yapılan “*İkinci Dereceden Fonksiyonlara İlişkin Varsayımsal Öğrenme Yollarının ve Öğretim Dizisinin Tasarlanması*” adlı doktora tezinde onuncu sınıf öğrencilerinin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin varsayımsal öğrenme yolları ve bu yollara ilişkin öğretim dizisinin tasarlanması amaçlanmıştır. Öğretim dizisinin hazırlanmasında tasarım tabanlı araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama araçları olarak; video kayıtları, araştırmacı gözlem notları, öğrencilerle yapılan klinik görüşmeler ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Süreçte öğrencilerin anlamaları üzerinde durulmuş, sürekli ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonları öğrenmesi amacıyla gerçekleştirilen öğretim dizisi belirlenmiş ve bu diziyi öğretmenlerin onuncu sınıf öğrencilerinin ikinci dereceden denklemlerin öğretiminde kullanmaları önerilmiştir.

Güven Akdeniz (2018) tarafından gerçekleştirilen “*Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Uzunluk Kavramına İlişkin Öğrenme Yol Haritaları: Öğretim Deneyi*” başlıklı doktora tezinde öğretim deneyi yöntemi kullanılmıştır. 9 ve 10 yaşlarında olan iki öğrencinin uzunluk kavramı ile ilgili gittikçe karmaşıklaşan anlayışlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrenciler RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) raporları ile belirlenmiş ve seçilmiştir. Ölçüt örneklemenin yapıldığı bu çalışmada öğrencilerin doğru okuyabilmesi ve matematik dersine ait kazanımlara sahip olması gibi nitelikler aranmıştır. Yapılan klinik görüşmeler neticesinde elde edilen yörüngelere göre öğretim oturumlarının pilot çalışmalarının yapılmasına dikkat edilmiştir. Oturumların ardından yapılan mikro analizler ile gelecek oturumların varsayımsal yörüngeleri belirlenmiş ve bu yörüngelere uygun planlama yapılmıştır. Her bir oturumda elde edilen veriler neticesinde yörüngeler yeniden düzenlenmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin öğrenmesi, düşünmesi, öğretim, etkinlikler, amaçlar da sürekli gözden geçirilmiştir. Öğrenme yörüngelerini belirlemek amacıyla oturumların makro analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda 4 ay sürdürülen öğretim deneyi ile öğrenme güçlüğüne sahip çocukların gelişim seviyeleri 7 yaştan, 8 yaşa çıkarılmıştır. Sonuçta, öğrenme yörüngeleri yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada çocukların uzunluk ile ilgili birçok amacı gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir. Çocukların günlük yaşadığı bazı özellikler kavrayış, yetenek, kaygı vb. kavramlarla yorumlanmıştır.

Eroğlu (2016) “*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tahmini Öğrenme Yollarına Dayalı Öğretimlerindeki Pedagojik Yollarının Desteklenmesi*” adlı doktora tezinde katılımcı eylem araştırması yapmıştır. Ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin, öğrenme yollarına uygun öğretim tasarımı ile kullanacakları yollarda gelişimlerini izlemek amaçlanmıştır. 10 hafta süren çalışmada, altıncı sınıf cebir konusuna ilişkin öğrenme yolları tahmin edilmiş ve bu yollar iki ortaokul öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Bu süreçte katılımcı öğretmenlerin süreç içerisinde kullandığı pedagojik yolları incelemiştir. Ön görüşme,

öğretim ve mesleki gelişim videoları, araştırmacının notları başlıca veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin öğrenci düşüncesi, bu düşüncenin nasıl kullanıldığı, sınıf içi etkileşimlere dayanan yollar, temsillerin kullanımı ve matematik öğretimi gibi konularda değişim ve gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuca binaen öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Yılmaz (2015) tarafından yazılan “*Use of Learning Trajectories Based Instruction to Restructure Mathematical Content and Student Knowledge of Pre-Service Elementary Teachers*” (Öğrenme Rotaları Temelli Öğretimin Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematiksel Alan ve Öğrenci Bilgilerini Yeniden Yapılandırılmasında Kullanımı) adlı doktora tezinde öğrenme rotalarına dayanan öğretim deneyi gerçekleştirilmiştir. Dokuz öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bu çalışmanın veri toplama araçlarını ön ve son test, video, yazılı çalışmaları ve alan notlarına ilişkin veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın ön test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının konu ile ilgili kısıtlı alan ve öğrenci bilgisi, kavram yanlışları ve matematiksel hataları olduğu belirlenmiştir. Öğrenme rotalarına dayanan öğretim sonunda elde edilen son test verilerine göre öğretmen adaylarının alana ve öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin bilgilerini olumlu yönde etkilediği, iyileştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca ön test sürecinde nadiren çözüm yolu ve gösterim kullanan öğretmenlerin, son testte farklı yollar kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte süreç sonunda öğretmen adaylarının ön testte gösterdikleri kavram yanlışları ve hatalarının son testte görülmediği tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrenme rotaları temelli eğitimin sonunda öğretmenler, öğrencilerinin sahip olduğu matematik stratejilerini ve kavramsal yanlışlarını tahmin etmiş ve bunları doğru bir matematiksel dil kullanarak ifade etmişlerdir. Bu sürecin öğretmen adaylarına alan bilgilerini düzeltme-değiştirme ve genişletme, özel alan bilgilerini içselleştirme konularında gelişim sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenme rotaları temelli öğretimin, öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma öngörme, tahminlerde bulunma gibi süreçleri kullanmalarını sağladığı belirtilmiştir.



Camci (2018) tarafından yapılan “*Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tahmini Öğrenme Yol Haritası Çerçevesinde Tasarlanan Bir Öğretim Deneyindeki Matematiksel Soyutlama Süreçleri*” adlı doktora tezinde sınıf tabanlı öğretim deneyi kullanılmıştır. Araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin dikdörtgen prizmaların hacminin ölçülmesi ile ilgili matematiksel soyutlama süreçleri izlenerek, soyutlama mekanizmaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda altıncı sınıfta öğrenim gören 12 öğrenciden oluşan altıncı sınıf grubu ile birlikte düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki üç öğrenciden oluşan küçük gruplar oluşturulmuştur. Gruplardan birisi, öğrencilerin matematiksel soyutlama süreçlerini izlemekle görevlendirilmiş odak öğrenci grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları odak öğrencilerle yapılan ön görüşme, ara görüşme ve son görüşmeler ile video kayıtları, küçük grup etkinlik kâğıtları, yarı yapılandırılmış öğrenci günlüklerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda tahmini öğrenme yörüngelerine dayalı hazırlanan öğretim deneyi sonucunda başta düşük başarı düzeyine sahip üç odak öğrencinin de dikdörtgen prizmaların hacminin ölçülmesi ile ilgili olarak derin düzeyde soyutlama yaptıkları belirlenmiştir.

Taşkın (2018) tarafından gerçekleştirilen “*Biçimlendirici Değerlendirme Tasarlama Etkinliklerinin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Modern Genetik Öğrenme Progresyonu Temelli Alan Bilgilerine ve Pedagojik Alan Bilgilerine Etkisi*” adlı doktora tezinde nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Biyoloji öğretmenliği programında son sınıfa devam eden 26 öğretmen adayı ile yapılan çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme, “Öğrenme Progresyonu Temelli Modern Genetik Değerlendirme Aracı (ÖPD-MG2), içerik gösterimleri ve biçimlendirici değerlendirme problemleri kullanılmıştır. 8 hafta süren çalışmanın bulguları bu sürecin son sınıf biyoloji öğretmen adaylarının modern genetik alan bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerinin doğasına olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

**Özyeterlik ile ilgili araştırmalar.** Skaalvik (2007) tarafından yapılan “*Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout*” (Öğretmen Öz Yeterlik Boyutları ve Güçlü Faktörler, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Öğretmen Tükenmişliği ile İlişkisi) adlı çalışmasında nicel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmada 244 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenine ulaşılarak “Norveç Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” adında ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin “öğretim”, “bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitimi uyarlama”, “öğrencileri güdüleme”, “disiplini sağlama”, “meslektaş ve veli işbirliği”, “değişim ve sorunlarla başa çıkma” olmak üzere altı alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğretmen öz-yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen tükenmişliği arasında güçlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından gerçekleştirilen “*Teachers' Self-Efficacy Beliefs Were Examined as Determinants of Their Job Satisfaction and Students' Academic Achievement*” (Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Öğrenci Başarisının Belirleyicisi Olarak Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi) adlı çalışmada yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inancı, mesleki doyumları ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 75 okuldan yaklaşık 2000'e yakın öğretmene mesleki doyumları ve öz yeterlik inançlarını değerlendirmeleri amacıyla ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin önceki başarıları kontrol değerşkeni olarak alındığında, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki doyum ve öğrencilerin akademik başarisını etkilediği belirlenmiştir. Bu durum yapısal eşitlik modeli ile de doğrulanmıştır.

Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan “*Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress*” (Öğretmenlerin Cinsiyet, Deneyim ve İş Streslerinin, Öğretmenlik Öz Yeterlilerine ve Mesleki Doyumlarına Etkisi)” adlı

çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmada öz-yeterlik inancı, iş stresi ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla 1430 öğretmene ulaşılmıştır. Model sonucunda öğretmenlerin deneyim sürelerinin, öz yeterliğin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı boyutlarıyla doğrusal olmayan ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok sınıf stresi yaşadıkları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının daha düşük olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırmada ilköğretim ve ana sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarının diğer branşlar ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Saka (2011) tarafından gerçekleştirilen *“Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Pedagojik Alan Bilgilerindeki Değişimin İncelenmesi”* adlı çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada farklı öz yeterlik inancına sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 125 fen bilgisi öğretmen adayına fen öğretimi öz-yeterlik inanç ölçeği uygulanmış, bu ölçek verilerine göre özyeterlik inanç düzeyleri farklı dört gönüllü öğretmen adayı belirlenmiştir. Farklı özyeterlik inanç düzeyindeki öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi performanslarını incelemek amacıyla gözlem görüşme ve doküman incelemesinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının genelde iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber özyeterlik inanç düzeyi farklı olan öğretmen adaylarının konu alan ve pedagojik alan bilgilerinin çok fazla farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan *“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme”* adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda, 122 sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencisine “öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği” uygulanmıştır. Nicel

verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterliklerinin “biraz yeterli” olduğu, cinsiyet ve başarı puanı ile öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla ölçekte yer alan her faktörle ilgili en yüksek ve en düşük katılım gösteren maddeler belirlenerek, bunlarla ilgili açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu açık uçlu sorular neticesinde elde edilen nitel verilerden “Öğrenci Katılımı” ve “Sınıf Yönetimi” ile ilgili faktörlere ilişkin görüşlerini öğretmenlik uygulaması deneyimleri ile açıkladıkları belirlenmiştir.

Şahin ve Şahin (2017) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri*” adlı çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. 649 katılımcının çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırmanın veri toplama araçları “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği”dir. Ölçeklerden ve öğretmen adayları bilgi formlarından elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançları ve öğrencileri tanıma yeterlilikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf düzeyi, cinsiyet ve ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Bakaç ve Özen (2017) tarafından yapılan “*Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Tutumları Arasındaki İlişki*” adlı çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada 754 formasyon öğrencisine ulaşılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif olmakla birlikte, düşük düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları*” adlı çalışmada da öğretmen adaylarının

öz yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 380 öğretmen adayının öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve program değişkenlerine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik algıları ile tutum arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlarda da pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öz yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla Özcan ve Nakip (2016) "*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*" adlı araştırmayı yapmışlardır. 193 son sınıf öğretmen adayının katıldığı bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri*" adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 98 okul öncesi öğretmenin çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırmanın verileri 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerin cinsiyet, hizmet süresi, buldukları kurum ve kurumun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Taşçı (2019) tarafından yapılan "*A Multivariable Examination of the Relationships Between Efl Instructors' Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Higher Education*" (İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Eğitimcilerin Öz-Yeterlik İnançları ve Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Yüksek Öğretimde Çok Değişkenli İncelemesi) adlı doktora tezinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve motivasyonları

arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan Motivasyon İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda eğitimcilerin motivasyon ve öz yeterlik düzeylerinin ölçekler genelinde yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte eğitimcilerin öz yeterlikleri ve motivasyonları arasında ilişki bulunmuştur. Eğitimcilerin iç ve dış motivasyonları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öz-yeterlik ve motivasyonlarının artırılması için eğitimci, yönetici, program geliştirme uzmanlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Gülev (2015) tarafından yapılan *“Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançları, Akademik Öz Yeterlik İnançları, Öğrenme Stratejileri ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”* adlı doktora tezinde ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada başlıkta belirtilen değişkenlere ilişkin düzeyler ve bu düzeyler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla devlet üniversitelerinde öğrenim gören 148 biyoloji öğretmen adayına Öğretmenlik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve akademik öz yeterliklerinin yüksek olduğu, öğretmenlik öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlikleri ile epistemolojik inanç düzeyleri arasında düşük; öğrenme stratejileri arasında da düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile öğrenme stratejileri arasında düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu da belirlenmiştir.

Yılmaz (2012) tarafından yapılan *“Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojide Başarılı Olma Motivasyonunu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”* adlı araştırmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Biyoloji öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik tutumlarının, alana yönelik öz yeterlik inanç ve akademik özyeterliklerinin motivasyonlarını yordama derecesi

belirlenmiştir. Bu amaçla ulaşılan 125 biyoloji öğretmen adayına Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Öz yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji alan başarı motivasyonu, akademik öz yeterlik düzeyi, alana ilişkin öz yeterlik düzeyi ve alana yönelik tutum düzeyine ilişkin puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının alana yönelik sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri ile alana yönelik tutum düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu, akademik öz yeterliğin başarı motivasyonunu anlamlı bir şekilde açıklamadığı belirlenmiştir.

Eker (2004), “*Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı araştırmasında tarama modeli kullanmıştır. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla 278 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)’un geliştirdiği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)’nin Türkçeye uyarladığı Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği’dir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanma öz yeterlik inançlarının ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğu, öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekici, Çıbık ve Fettahlıoğlu (2014) tarafından yapılan “Biyoloji Öz-Yeterlik İnancı ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnancının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordama Gücü” adlı araştırmada betimsel tarama modeli, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada 469 biyoloji bölümü ile biyoloji eğitimi anabilim dalı öğrencisine biyoloji öz-yeterlik ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda biyoloji öz-yeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı değişkenlerinin regresyon katsayısının eğitim fakültesinin biyoloji eğitimi öğrencilerinde

yüksek olduğu, biyoloji bölüm öğrencilerinde ise bu katsayının daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Rakıcıoğlu Söylemez (2012) tarafından yapılan “*An Exploratory Case Study of Pre-Service Efl Teachers' Sense of Efficacy Beliefs and Perceptions of Mentoring Practices During Practice Teaching*” (İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Boyunca Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Danışmanlık Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Keşifsel Bir Durum Çalışması) adlı doktora tezinde nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen yeterlik inançlarının nasıl etkilendiğini belirlemektir. Bununla birlikte araştırmada düzenlenen öğretmenlik uygulama seminer dersi ve danışmanlık uygulamalarının öğretmen yeterlik inancının şekillenmesindeki rolü araştırılmıştır. Bu amaçla durum çalışması olarak desenlenen araştırmada 22 son sınıf İngilizce öğretmen adayına ulaşılmıştır. TSES ölçeği (Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2001), MEFLT (Hudson, Nguyen ve Hudson, 2009) ölçekleri, haftalık yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu anketler araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırma verilerinden elde edilen analiz sonucunda öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediği, diğer taraftan öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi ile ilgili olan yeterlik inançlarının düzeyinde anlamlı bir düşme olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarıyla uygulama öğretmenlerinin sahip olduğu kişisel/profesyonel nitelikler arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tatlı Dalioğlu (2016) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri İle Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*” adlı doktora tezi ilişki tarama modeli ile desenlenmiştir. Öğretmen



adaylarının olası benlik inançları ile öz yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında 2081 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sahip olduğu öz-yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumun beklenen olası öğretmen benliklerinde önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öz yeterlik inancının korkulan olası öğretmen benliklerini yordayan tek değişken olduğu sonucuna da varılmıştır.

Yenice (2012) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla farklı branşlarda öğrenim görmekte olan 429 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)’in geliştirdiği Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)’in uyarladığı öğretmen öz-yeterlik ölçeği; Heppner ve Peterson (1982)’nin geliştirdiği Şahin ve Şahin Heppner (1993)’ün uyarladığı “Problem Çözme Envanteri” çalışmanın veri toplama araçlarından biridir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, anabilim dalı, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Özdemir (2008) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 223 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı

tarafından geliştirilen “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançları” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branşı tercih sıralaması, tercih nedeni ve öğretmenliğe istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artırılması için hizmet öncesi kuramsal ve uygulamalı derslerde yapılması gerekenlere ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Cerit (2010), tarafından gerçekleştirilen “*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları*” adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Gibson ve Dembo (1984)’ün geliştirdiği öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla birinci sınıf ve son sınıf öğretmen adaylarından oluşan toplam 275 kişiye ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçeğinin Türkiyedeki sınıf öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca birinci sınıf ve son sınıf öğretmen adayları arasında öz yeterlik inançları açısından anlamlı farklılığın olmadığı da belirlenmiştir.

Ekici (2006) tarafından yapılan “*Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 240 meslek lisesi öğretmenine Schmitz ve Schwarzer’ın (2000) geliştirdiği, Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004)’ün Türkçe’ye uyarladığı “öğretmen öz-yeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek verilerinin analizinden elde edilen sonuçlarda meslek lisesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet ve branş faktörlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı da araştırmanın sonuçlarındandır.

Araştırmada kadın öğretmenlerin, kültür dersi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ekici (2006) tarafından yapılan “*Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*” adlı çalışmada tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyinin değişimi incelemek amacıyla 91 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)’un geliştirdiği; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)’in Türkçeye uyarladığı öğretmen öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin gelişmesinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

**Motivasyon ile ilgili araştırmalar.** Kauffman ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan “*Validation of the Motivation to Teach Scale*” (*Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması*) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının içsel ve dışsal öğretim motivasyonunu ölçen bir araç geliştirmek ve geçerliğini kanıtlamak, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla 80 içsel, 80 dışsal motivasyon ile ilgili olmak üzere toplamda 160 maddelik soru havuzu oluşturularak uzman görüşü, pilot uygulama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi ile boyutları belirlenmiştir. Son olarak geçerlik ile ilgili veriler elde edilmiştir. Çalışma kapsamında Amerika’da bir üniversitenin Eğitim Psikolojisi dersi alan 147 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda varyansın %54’ünü açıklayan iki faktör çözümü ortaya çıkmıştır. Faktörlerin içsel ve dışsal öğretim motivasyonunu yansıttığı belirlenmiştir. Faktörler arasındaki ilişkinin neredeyse sıfır olduğu, bu yüzden oluşturulan bu testin öğretmen adaylarının içsel ve dışsal öğretim motivasyonlarının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

Hein ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan “*The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers*” (*Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Öğretme Stilleri ve Motivasyon Arasındaki İlişki*) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik yapma motivasyonları ile farklı öğretim stilleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu amaçla beş farklı ülkeden 176 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmıştır. Bu ülkeler Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya ve İspanyadır. Öğretmenlerin motivasyonlarının ölçülmesi amacıyla Roth ve arkadaşlarının (2007) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin dışsal süreçlerden ziyade içsel olarak daha fazla motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları kültürler arası karşılaştırıldığında Litvanyalı öğretmenler (diğer dört ülkeye kıyasla) daha çok dışsal olarak motive olurken, İspanyol öğretmenlerin (diğer dört ülkeye kıyasla) daha çok içsel olarak motive oldukları belirlenmiştir. Motivasyonları diğerlerine göre en yüksek olan, Litvanyalı öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının ise diğer ülkelere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte özerk olmayan motivasyona sahip öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli öğretim stillerini benimserken, özerk motivasyona sahip öğretmenlerin ise öğrenci merkezli üretici öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. İçsel ve içe dönük motivasyonlarının, üretken öğretim stillerini daha çok kullanan öğretmenlerin daha az kullananlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akioa ve Gilmore (2013) tarafından yapılan “*An Intervention to Improve Motivation for Homework*” (*Ev Ödevi için Motivasyonu Geliştirmeye Yönelik Bir Müdahale*) adlı çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden deney-kontrol gruplu desen kullanmışlardır. Araştırmaya Avustralya'nın Brisbane kentinde bulunan, yaşları 10-12 arasında değişken 104 erkek öğrenci katılmıştır. Okuldan rastgele belirlenen dört sınıftan ikisi deney, ikisi kontrol grubu (deney grubu 52 +kontrol grubu 52 = 104) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu

öğrencileri okulun normal ev ödevi programına uymuştur. Deney grubu öğrencileri öğrenmelerinde özerklik, ilişiklik ve yeterlik gibi içsel motivasyon faktörlerini bir araya getirerek düzenlenmiş 10 haftalık eğitim almıştır. Deney grubu, ödev yoluyla edinilen becerileri daha sonraki yaşam hedefleri ile ilişkilendirmeleri amacıyla düzenlenmiş derslere katılmışlardır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda deneyin genel anlamda motivasyon üzerine etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte deneyin motivasyonun kalitesi üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Baeten ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan *“The Effects of Different Learning Environments on Students’ Motivation for Learning and Their Achievement”* (Farklı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Öğrenme İçin Motivasyonları ve Başarıları Üzerindeki Etkileri) adlı çalışmalarında ön test-son test yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada farklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme ve başarı motivasyonlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla çocuk gelişimi birinci sınıf öğrencisi 1.098 öğretmen adayına ulaşılmıştır. öğretmenlere süreç öncesinde motivasyon ve algılanan ihtiyaç desteğine anketler uygulanmıştır. Araştırmada dört farklı öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Birinci (1.) ortamda sadece ders anlatımı, ikinci (2.) ortamda vaka bazlı öğrenme ortamı, üçüncü (3.) ortamda ders anlatımı ve vaka bazlı öğrenme ortamı uygulanırken dördüncü (4.) ortamda ise vaka bazlı öğrenme için yol gösteren dersler ile kademeli uygulamalara uygun ortam oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda vaka bazlı öğrenme için yol gösterici derslerin ve kademeli uygulamaların olduğu dördüncü ortamdaki öğrencilerin sadece vaka bazlı öğrenme ortamındaki öğrencilere göre motivasyon ve başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarı ile ilgili olarak ders anlatımının olduğu ortamdaki öğrencilerin (1. ortam öğrencilerinin) vaka bazlı öğrenme ortamındaki öğrencilere (2. ortam öğrencilerine) kıyasla başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bunların yanı sıra algılanan ihtiyaç desteğinin özerk motivasyonla ve kontrollü motivasyonla olan ilişkisinin zıt yönlü olduğu

belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere kademeli olarak vaka bazlı öğrenme ortamı oluşturmanın öğrencilerin özerk motivasyonları ve başarıları açısından oldukça önemli olduğu belirtilmiştir.

Fernet ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan “*Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors*” (Öğretmen Tükenmişliğinde Bireysel Değişimlerin Öngörülmesi: Algılanan Okul Ortamının Rolü ve Motivasyon Faktörleri) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada öz belirleme kuramına dayanarak öğretmen tükenmişliğinde bireylerarası değişimlerin motivasyonel modeli oluşturmak ve bu modeli test etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla devlete ait ilköğretim ve lise düzeyindeki okullardan 806 Fransız-Kanadalı öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin sınıftaki aşırı yük algılarındaki ve öğrencilerin yıkıcı davranışlarındaki değişikliklerin, özerk motivasyondaki değişikliklerle negatif ilişkili olduğu, bu durumun duygusal tükenişteki değişiklikleri olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin yıkıcı davranışları ve okul müdürünün liderlik davranışları konusundaki algılarındaki değişikliklerin öz yeterlilikteki değişikliklerle ilgili olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun da tükenmişlik bileşenlerini olumsuz olarak etkilediği sonucuna varılmıştır. Kısacası bu çalışmada öğretmenlerin çalışma ortamları, motivasyonları ve tükenmişliklerinin ilişkili olduğu üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin sahip oldukları özerk motivasyon ve öz yeterliliklerinin onların tükenmişlik süreçlerinde önemli bir faktör olduğunun altı çizilmiştir.

Hary, Sinclair ve Dowson (2005) tarafından yapılan “*Teacher Motivations for Postgraduate Study: Development of a Psychometric Scale for Christian Higher Education*” (Lisansüstü Eğitim İçin Öğretmen Motivasyonları: Hristiyan Yüksek Öğrenimi İçin Psikometrik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin özellikle lisansüstü çalışmaların yer aldığı mesleki gelişim motivasyonlarının

araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı en özel anlamda Hristiyan öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonlarını ölçmek için psikometrik bir aracın geliştirilmesi, düzenlenmesi ve uygulanmasıdır. Sürekli Mesleki Eğitim literatürü ve Motivasyon Psikolojisi alanyazınında tanımlanan etkili faktörler bu çalışmada işlevselleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen ölçeğin 18 faktörlü olduğu belirlenmiştir. Bu ölçme aracı ‘lisansüstü eğitim eğitimcilerin motivasyonları ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum’ (EMAPS Scale (Educators' Motivations and Attitudes towards Postgraduate Study) ) olarak adlandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçeğin güvenilir bir araç olduğu, birçok madde ve faktörün geçerliklerinin sağlandığı belirlenmiştir. Ancak ölçeğin bir bölümü önemli bir geçerlik sağlamadığı için bu noktada daha çok araştırma yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Martin (2013) tarafından gerçekleştirilen *“Improving the Achievement, Motivation and Engagement of Students with ADHD: The Role of Personal Best Goals and Other Growth-Based Approaches”* (DEHB Olan Öğrencilerin Başarılarının, Motivasyonlarının ve Katılımlarının Geliştirilmesi: Kişisel En İyi Hedefler ve Diğer Gelişim Temelli Yaklaşımların Rolü) adlı çalışmada nitel araştırma yapılmıştır. Araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencilerin başarılarının, motivasyonlarının ve derse katılımlarının geliştirilmesinde uygulamalı yaklaşımlar açıklanmıştır. Araştırmada “bireysel en iyi hedefler” (BEİ Hedefler) (personal best goals-PB goals) adında bir kavram kullanılmıştır. BEİ Hedefler, bireylerin bir önceki performanslarını daha geliştirmesi için neye ihtiyacı olduğu hakkında bilgiler sağlar. Bununla birlikte BEİ hedefler, öğrencilerin dikkatlerini ve çabalarını eğitim sonuçlarına ulaşmak için gerekli olan belirli görevlere yönlendirmede yardımcı olur. DEHB olan öğrencilerle ilgili diğer alanlardaki girişimlerin yanında BEİ Hedefler, DEHB olan öğrencilerin öğrenmesinde ve öğretimde çok önemli rol oynarlar. DEHB zekâ ile ilişkili bir durum değildir. Zekâ kavramı DEHB olan öğrenciler için bir bariyer değil, DEHB olmayan öğrenciler için bir bariyer olarak nitelendirilmiştir. Araştırmada, DEHB'li öğrencilerin

DEHB'siz öğrencilerin akademik hedefleriyle karşılaştırılabilir pozitif akademik yörüngeler geliştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olabilecek bilişsel ve davranışsal müdahalelerin altı çizilmiştir. Araştırmada son olarak akademik olarak risk altındaki öğrencilerin kişisel yörüngelerine odaklanmanın eğitimde olumlu gelişmelerin sağlanmasında çok önemli rol oynadığı belirtilerek önerilerde bulunulmuştur.

Yu (2013) tarafından yapılan “*Asian International Students at an Australian University: Mapping the Paths Between Integrative Motivation, Competence in L2 Communication, Cross-Cultural Adaptation and Persistence with Structural Equation Modelling* (Avustralya Üniversitesinde Asya Kökenli Uluslararası Öğrenciler: Bütünleyici Motivasyon, İkinci Dil (2.D) (Second Language-L2) İletişiminde Yeterlilik, Kültürlerarası Adaptasyon ve Kalıcılık Arasındaki Yolların Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Haritalandırılması) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada uluslararası öğrencilerin bütünleyici motivasyonlarının ikinci dil (2.D) iletişiminde yeterlilik üzerindeki önemli etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile gösterilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada motivasyon ile ilgili olarak kurulan hipotezler şöyledir: bütünleyici motivasyon, (2.D) iletişiminde yeterliliği tahmin eder, bütünleyici motivasyon, akademik adaptasyonu tahmin eder ve bütünleyici motivasyon, kalıcılığı tahmin eder. Belirtilen hipotezleri test etmek amacıyla 261 Asya kökenli uluslararası öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrenciler Avusturya Üniversitesinin Güzel Sanatlar, Eğitim, Ekonomi, Mühendislik, Fen ve Tıp fakültelerinin öğrencileridir. Araştırmada öğrencilere bütünleyici motivasyon, iletişim yeterliği, akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon ve kalıcılık ile ilgili ölçekler uygulanmıştır. Elde edilen verilerin yapısal eşitlik modeli ile analizi sonucunda uluslararası öğrencilerin bütünleyici motivasyonlarının, akademik uyumun öngörülmesinde etkili rol oynayan L2 iletişimindeki yeterlilik üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda uluslararası öğrenciler ile ilgili olarak müfredatların,



öğretim uygulamalarının araştırma sonuçları neticesine göre yeniden düzenlenmesi tartışılmıştır.

Mucherah ve Herendeen (2013) tarafından yapılan “*Motivation for Reading and Upper Primaryschool Students' Academic Achievement in Reading in Kenya*” (Okuma Motivasyonu ve Kenya'daki İlk Okul Öğrencilerinin Okuma Başarısı) adlı çalışmalarında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonları ve standart sınavlardaki başarıları incelenmiştir. Bu amaçla Kenya'daki 468 kız, 433 erkek olmak üzere toplam 901 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Okuma motivasyonu anketi ve standart sınavlardan elde edilen puanlar araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırmada önceki çalışmaların aksine okuma motivasyonunun okuma başarısı üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Okuma başarısında cinsiyete göre farklılıklar belirlenmiş ancak okuma motivasyonu ile ilişkisi tespit edilememiştir. Özellikle uyum ve onaylanma amacıyla okuyan öğrencilerin okumada zayıf kaldıkları görülmüştür.

Randler, Hummel ve Wüst-Ackermann “*The Influence of Perceived Disgust on Students' Motivation and Achievement*” (Algılanan İğrenmenin Öğrencilerin Motivasyonları ve Başarılarına Etkisi) adında bir çalışma yapmışlardır. Biyoloji eğitimi alan öğrencilerin ilgi, refah gibi duyguların yanında özellikle canlıların içyapılarının çıkarılması, canlı hayvanlarla karşılaşma gibi dönemlerde iğrenme duyguları yaşadıkları belirtilmiştir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin canlı hayvanların kullanıldığı derslerde, yaşadığı durumsal iğrenme konusunu ele almak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yapılan derslerde omurgasız protistalardan omurgalılara kadar olan canlılar ele alınmıştır. Bu canlılar mikroskopi, diseksiyon, davranış gözlemi gibi birçok yöntem aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini almak için anket yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda en iğrenç durumlar sırasıyla şöyle ifade edilmiştir: Alabalık diseksiyonu, tahta biti, solucanlar ve salyangozlar. Öğrencilerin aldığı en iğrenç derslerin mikroskopi, memeli

kafatasları, bal arısı dansı ve kuş uçuşu ile ilgili olan dersler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler sonucunda biyoloji öğrencilerinin iğrenme duygularının onların içsel motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, biyoloji eğitimi açısından ele alınarak, sınıfta diseksiyon yapmanın ve canlı hayvanlar ile ilgili deneyimlerin öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz etkisi olduğu ile yorumlanmıştır.

Rodriguez-Keyes, Schneider ve Keenan (2013) tarafından yapılan “*Being Known in Undergraduate Social Work Education: The Role of Instructors in Fostering Student Engagement and Motivation*” (*Lisans Sosyal Hizmet Eğitimi Dersinde Bilinmek: Öğrencilerin Katılımı ve Motivasyonunu Desteklemede Eğitimcilerin Rolü*) adlı çalışmada öğrenci motivasyonunun geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Lisans öğrencilerinin çoğu sosyal çalışmalarda yer alır. Özellikle de kendi meslekleri ile ilgili bilgileri edinmek, sosyal hizmetlerin karmaşık yapısını anlamak yerine sosyal hizmet uygulamalarına daha çok ilgi gösterirler. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin zorlu derslerde daha iyi öğrenmeleri için öğrenci motivasyonunu geliştirmenin ne denli zor olduğunu fark ederler. Bu görüşten hareketle araştırmada öğretim elemanının, öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmeye katılımlarını nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin, bilme deneyimlerini ve bu deneyimlerin sosyal çevre derslerinde uygulama, araştırma ve insan davranışlarına katılımlarını nasıl etkilediğini açıklamaları için çevrimiçi anketler kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda eğitimcilerin öğrenci ile ilgisinin, örneğin öğrencilerin fark etmelerini sağlama, ilişkili özelliklerin açıklanması, öğrencilere cevap verme gibi faktörlerin, öğrencilerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür. Öğretmenin motivasyon artırıcı bu durumları kendini rahat hissetmesi, soru sorabilmeye istekli olması, risk alma ve genel katılım gibi süreçleri desteklediği belirtilmiştir. Kendini bilinmeyen hisseden öğrencilerin çoğu bu durumun onların motivasyon ve derse katılımlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırma sonucunun da öğrencilerin bilinir ve bilinmeyen duygularının onların motivasyonu üzerinde

etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuçların öğrencilerin sınıf içinde kendini biliniyor hissetmelerini sağladığı vurgulanmıştır. Bu vurgu ile sosyal hizmet fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilemesi bakımından, araştırma uygulamalarının sosyal hizmet fakülteleri programlarına dahil edilmesi önerilmiştir.

Stor ve arkadaşları (2012) tarafından Yapılan “*Academic Motivation Scale: Adaptation and Psychometric Analyses for High School and College Students*”(Yüksek Okul ve Lise Öğrencileri İçin Geliştirilmiş Akademik Motivasyon Ölçeği Uyarlaması ve Psikometrik Analizi) adlı çalışmada ölçek uyarlaması yapılmıştır. Kendini belirleme teorisine dayanan akademik motivasyon ölçeğinin yüksek okullarda kullanılmasının yanında son yıllarda liselerde de kullanıldığına dikkat çekilmiştir. Orijinal dili İspanyolca olan bu ölçeğin İspanyolca'da çeşitli versiyonları olmasına rağmen, ölçeğin Latin Amerika nüfusuna uygulanmasının dilsel ve kültürel farklılıklar nedeniyle oldukça önemli sorunlara sebep olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmada akademik motivasyon ölçeğinin uyarlanmış formu hazırlanarak 393 lise, 330 üniversite öğrencisi olmak üzere toplamda 723 Arjantinli öğrenciye sunulmuştur. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda yeni uyarlanmış ölçek formunun psikometrik özelliklerin doğrulanmasında yeterli olduğu belirtilmiştir.

Mojazi ve Tamiz (2012) tarafından Yapılan “*The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement*” (Öğretmen Öz Yeterliğinin Öğrenci Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek ve etkisinin ne olduğunu araştırmaktır. Bu amaçla 80 öğretmen ve 150 öğrenciye ulaşılmış, öğretmen öz yeterlik anketi ile öğrenci motivasyon anketi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen öz yeterliğinin öğrenci motivasyonu ve başarısını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Thoonen ve arkadaşlarının (2011) yaptığı “*How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors and Leadership Practices*” (Öğretmenlik Uygulamaları Nasıl Geliştirilir: Öğretmen Motivasyonunun Rolü, Örgütsel Faktörler ve Liderlik Uygulamaları) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada dönüşümcü liderlik uygulamalarının, okul örgütlenme koşullarının, öğretmen motivasyonel faktörlerinin ve öğretmen öğrenmesinin öğretim uygulamaları üzerindeki göreceli etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 32 ilkokulda görev yapan, 502 öğretmene anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde yapısal modeller test edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin meşgul oldukları deneyim ve yansıtma gibi öğrenme aktivitelerinin öğretim uygulamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterliğinin öğretmen uygulamaları ve öğretim süreçlerinde en önemli motivasyonel faktör olduğu belirlenmiştir. Motivasyonel faktörlerin öğretmen öğrenmelerine ve öğretim uygulamalarına doğrudan etki ettiği belirtilmiştir. Sonuçta dönüşümsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin uzmanlık alana ilişkin öğrenmelerini ve motivasyonlarını teşvik ettiği belirtilmiştir.

Watt ve Richardson (2008) tarafından yapılan “*Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers*” (Farklı Başlangıç Öğretmenleri İçin Kariyer Olarak Öğretime İlişkin Motivasyonlar, Algular ve Özlemler) adlı çalışmada nicel ve nitel yöntemleri içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada farklı öğretmen türlerinin mesleki planları, memnuniyet düzeyleri, demografik özellikleri, algıları ve motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla üç Avustralya üniversitesinden mezun ve yeni göreve başlamış 510 ilk ve ortaöğretim öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmen türleri küme analizi ile belirlenmiştir. Katılımcılara öğretmen eğitimi girişinde ve öğretmen yeterliklerinin tamamlanmasından hemen önce olmak üzere 2 kez nitel ve nicel veriler sunulmuştur. Öğretmen tipleri, öğretmenlik mesleğindeki planlı çaba ve sebat çıkış düzeyleri ile mesleki gelişim ve liderlik arzularına dayanarak küme analizi ile

sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde öğretmenliği seçmede motivasyondaki farklılıklar, meslekle ilgili algılar ve kariyer niyetleri üç farklı öğretmen tipi ve demografik değişkenler ile karşılaştırılmıştır.

Jesus ve Lens (2005) tarafından yapılan “*An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation*” (Öğretmen Motivasyonu Çalışması İçin Bütünleşik Bir Model) adlı çalışmada bütünleşik bir model analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin motivasyon eksikliğinin diğer meslekler ile kıyaslandığında daha çok acı verici olduğu, küresel bir öğretmen motivasyonu anlayışının genel bir çerçeve gerektirdiği düşünceleri çalışmanın ana çıkış noktasını oluşturmuştur. Çalışmanın asıl amacı çeşitli bilişsel-motivasyon teorilerine dayanan yapıları birleştiren bir öğretmen motivasyon modeli önermek ve bu modeli test etmektir. Bu amaçla Portekiz’de görev yapan 272 ilkökul ve ortaokul öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcıların kontrol, başarı ve etkinlik beklentilerini, nitelikleri, içsel motivasyonu ve algılanan hedef değer seviyelerini ve bunların profesyonel katılımı nasıl etkilediğini ölçmek için tasarlanmış bir dizi envanter uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarının, çalışmada önerilen entegre modeli desteklediği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik öneriler verilmiştir.

Kao, Wu Tsai (2011) tarafından yapılan “*Elementary School Teachers’ Motivation toward Web-Based Professional Development, and the Relationship with Internet Self-Efficacy and Belief about Web-Based Learning* (İlk Okul Öğretmenlerinin Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonları Web Tabanlı Öğrenme Hakkındaki Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonları, internet öz yeterlikleri ve web tabanlı öğrenme konusundaki inançları arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla 484 ilkökul öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ilgili değişkenlere ait anketlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin internetin öz yeterliği ve

web tabanlı öğrenme konusundaki davranışsal inançlarının web tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyonları için önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yüksek internet öz yeterliğine sahip ve web tabanlı öğrenmenin olumlu sonuçları hakkında daha güçlü inançları olan öğretmenlerin web tabanlı mesleki gelişime yönelik daha yüksek motivasyon gösterme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Canrinus ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan “*Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers’ Professional Identity*”(Öz Yeterlik, İş Tatmini, Motivasyon ve Bağlılık: Öğretmenlerin Mesleki Kimliği Göstergeleri Arasındaki İlişkileri Araştırma) adlı çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle ilgili iş tatmini, mesleki bağlılık, öz yeterlik ve motivasyon gibi algı göstergelerinin birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla 1.214 Hollandalı öğretmenden elde edilen verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda göstergelerin birbiri ile olan ilişkilerinde sınıf öz yeterliği ve ilişki memnuniyeti göstergelerinin önemli rol oynadığı görülmüştür.

Skinner ve Belmont (1993) tarafından yapılan “*Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year*”(Sınıfta Motivasyon: Okul Yılı Boyunca Öğretmen Davranışının ve Öğrencinin Katılımının Karşılıklı Etkileri) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yeni motivasyon modeline dayanarak öğretmen davranışlarının çocuğun davranışsal ve duygusal katılımına etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla öğretmen davranışı katılım, yapı ve özerklik desteği olmak üzere 3 boyutta incelenmiş ve 14 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin davranışlarının 3-5 yaş arasındaki çocukların davranışsal ve duygusal katılımına etkileri incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen katılımının sınıftaki çocukların deneyimlerinin merkezinde olduğu, yapı ve özerklik desteği boyutlarının çocukların okul yılı

boyunca motivasyonunu öngördüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenci motivasyonunun öğretmen davranışları üzerindeki karşılıklı etkileri de görülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda öğrenci motivasyonunu optimize etmede öğrenci-öğretmen ilişkisinin, özellikle de kişilerarası katılımın önemi vurgulanmıştır.

Radel ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan “*Social Contagion of Motivation between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes*” (Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki Motivasyonun Sosyal Bulaşımı: Altta Yatan Süreçlerin Analizi) adlı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada motivasyonel düzenlemenin ardışık 2 ders boyunca öğretmenden öğrenciye yayılıp yayılmadığı, bunun altında yatan mekanizmanın ne olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışma lise öğrencilerine verilen bir beden eğitimi ders oturumunda gerçekleştirilmiştir. Ücretlendirilmiş bir eğitmen tarafından bir spor etkinliği öğretilen katılımcıların deneysel koşullar altında aynı standart dersi almasına rağmen gönüllü bir eğitmen tarafından öğretilen öğrencilere göre daha az kalıcılık sergiledikleri belirlenmiştir.

Malmberg (2006) tarafından yapılan “*Goal-Orientation and Teacher Motivation among Teacher Applicants and Student Teachers*”(Öğretmen Adayları ve Öğretmenler Arasındaki Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu) adlı çalışmada iki farklı çalışma yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin hedef yönelimi, içsel-dışsal öğretmenlik meslek motivasyonu, önceki başarı ve giriş puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla birinci çalışma için 230 öğretmen adayına, ikinci çalışma için ise 114 öğretmene ulaşılmıştır. Yol analizinin kullanıldığı araştırmanın her iki çalışmasında da ilişki bulunmuştur. Araştırmada hakim hedefler ve içsel motivasyon arasında, kaçınılan hedefler ve dışsal motivasyon arasında, önceki başarılar ve performans hedefleri arasında, içsel motivasyon ile giriş puanları arasında ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçları hedef yöneliminin öğretmen

motivasyonu ve öğretmen motivasyonunun uzun vadeli olmasında önemli rol oynadığı belirlenmiştir.

Roth ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan “*Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning*” (Öğretmenlik İçin Özerk Motivasyon: Öz Belirleyici Öğretimin Öz Belirleyici Öğrenmeye Nasıl Sebep Olabileceği) adlı çalışmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim için özerk motivasyon deneyimleri ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma öğretmenlerin özerk motivasyonunun, kişisel başarı duygularıyla ve duygusal tükenme ile olumsuz yönde ilişkili olduğu tahmin edilmiştir. 132 İsraili öğretmen ve onların 1.255 öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda kurulan hipotezler doğrulanmıştır. Bu araştırma öğretme motivasyonunun özerk-destekleyici öğretimin önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretme motivasyonu ile özerklik destekleyici öğretim arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dereli ve Acat (2010) tarafından yapılan “*Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları*” başlıklı çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunlarını belirlemek, motivasyon düzeylerinin, motivasyon kaynakları ve sorunlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla 290 okul öncesi öğretmenliği öğrencisine Acat ve Yenilmez (2004)'ün geliştirdiği Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Anketi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının genellikle yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin motivasyonlarının, motivasyon kaynaklarının ve sorunlarının fakülte ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir.



Çakmak ve Ercan (2006) tarafından yapılan “*Views of Experienced and Student Teachers about Motivation in Effective Teaching Process*” (*Etkili Öğretim Sürecinde Deneyimli Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Motivasyon Konusunda Görüşleri*) adlı çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Deneyimli öğretmen ve öğretmen adaylarının motivasyon görüşlerinin neler olduğunu araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada 30’u deneyimli öğretmen, 98’i öğrenci olmak üzere toplamda 128 kişiye açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorularda öğretim sürecini etkileyen pozitif ve negatif faktörler, motive olmuş öğretmen özellikleri ile motivasyonsuz öğrenci özelliklerinin ne olduğuna ilişkin cevapları analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevapların analizi sonucunda öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlere göre bu konuyu daha ayrıntılı ele aldıkları belirlenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre deneyimli öğretmenler öğretim sürecini etkileyen faktörlerin öğretmen davranışları, sınıf atmosferi, sınıf büyüklüğü, öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri olduğunu; öğretmen adaylarının ise öğretmen davranışları, pozitif pekiştirici, sınıf çevresi, ders konusunun eğlenceli olması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim sürecini negatif etkileyen faktörlere ilişkin deneyimli öğretmenler olumsuz öğretmen davranışları ve tutumu, fiziki çevre, kalabalık sınıf, ekonomik statü olduğu; öğretmen adayları ise olumsuz öğretmen davranışları ve tutumu, negatif eleştiri, düzensizlik olduğu üzerinde durmuşlardır. Motive olmuş çocukların davranışları ile ilgili olarak deneyimli öğretmenler düşük başarı, etkinliklere katılmama, derse isteksizlik faktörlerini ele alırken, öğretmen adayları başka şeylerle uğraşma, sürekli konuşma, dersi dinlememe gibi faktörleri belirtmişlerdir. Bu sonuçlar motivasyon kavramının eğitim ortamını etkilediği ile ilişkilendirilmiştir.

Yalçın ve Korkmaz (2013) tarafından yapılan “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları*” adlı çalışmada tarama modeli ve örneklem belirlemede tesadüfi küme örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamındaki motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak

amaçlanmıştır. Bu amaçla 45 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış, *Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi* uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin çok fazla sorunlarının olmadığı, öğretmenlerin genellikle yüksek motivasyona sahip olduğu belirtilmiştir.

Altinkurt, Yılmaz ve Erol (2014) tarafından yapılan “*Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları*” adlı çalışmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmada formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla 347 pedagojik formasyon öğrencisine Acat ve Yenilmez’in (2004) Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Anketi uygulanmıştır. Ayrıca verilerin derin analiz edilebilmesi ve nedenlerinin ortaya koyulabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik meslek motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erdem ve Gözel (2014) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri*” adlı çalışmada genel tarama modeli kullanmışlardır. sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 409 öğretmen adayına Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte motivasyon düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada motivasyon düzeyleri cinsiyet açısından ele alınmış ve kız öğretmen adaylarının erkek öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan “*Metacognitive Awareness and Achievement Focused Motivation as the Predictor of the Study Process*” (*Çalışma Sürecinin Yordayıcısı Olarak Üst Bilişsel Farkındalık ve Motivasyon Odaklı Başarı*) adlı çalışmasında ilişkisel tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırmada çalışma süreçlerinde tahmin edilen üstbilişsel farkındalık ve motivasyon odaklı başarı arasındaki durumlar incelenmiştir. Bu amaçla iki eğitim fakültesinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 510 öğretmen adayına Sperling, Howard, Miller ve Murphy, (2002) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile Semerci, (2010) tarafından geliştirilen “Motivasyon Odaklı Başarı Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda çalışma süreçlerinde üst bilişsel farkındalık ve motivasyon odaklı başarının birbirini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Uslu (2016) tarafından yapılan “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada 622 üçüncü ve dördüncü sınıf eğitim fakültesi öğrencisine ulaşılmıştır. *Üst bilişsel Farkındalık Envanteri* (MAI, Schraw ve Dennison, 1994) *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Ölçeği* (Acat ve Demiral, 2002) araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının üst bilişsel düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ancak motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının üçüncü sınıf öğrencilerin motivasyonlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda üst bilişsel farkındalık ile motivasyon değişkenleri arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır.

Özşahin (2019) tarafından yazılan “*Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı yüksek

lisans tezinde nicel araştırmalardan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıkları, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada resmi eğitim kurumlarında görev yapan 289 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları Öğretmen Motivasyon Ölçeği (Polat, 2010), Tschannen-Moran ve Hoy (2001)'in geliştirdiği ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'in uyarladığı Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'dir (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2015). Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda görev yapan öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı ile öz-yeterlik puanları ile sosyal medya bağımlılığı ile motivasyon puanları arasında negatif ve düşük ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik puanları ile motivasyon puanları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada her bir ölçek sonucu çeşitli değişkenler açısından tek tek incelenmiştir.

Demir (2018) tarafından yapılan "*Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil İle Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*" adlı doktora tezinde nitel ve nicel yöntemlerin olduğu karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın korelasyonel model kullanılan nicel boyutunda ulaşılan 1153 öğretmene "Motivasyonel Dil Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmen motivasyonunun %27,4'ünü yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın içerik analizi yöntemi kullanılan nitel boyutunda ulaşılan 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerce yüksek düzeyde algılanmasına aitlik oluşturucu, cesaretlendirici ve yönlendirici dilin etki ettiği anlaşılmaktadır.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından yapılan "*Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri*" adlı çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf

öğretmenlerini motive eden ve onların motivasyonunu olumsuz etkileyen içsel ve dışsal etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bu amaçla 19 sınıf öğretmenine ulaşılmış, konu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda içsel motivasyonu sağlayan 19, dışsal motivasyonu sağlayan 63 etkene ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin motivasyonunu bozan 82 dışsal etkenle, 9 içsel motivasyon hakkında görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarında, dolayısıyla başarılarında yönetici desteğinin önemli olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin özellikle insan ilişkileri ve insanların sahip oldukları özelliklerle ilgili olduğu belirlenmiştir.

## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme tarihesi, okul öncesi öğretmen yetiştirme sistemi ve okul öncesi eğitimi, okul öncesine öğretmen yetiştirme programları, okul öncesi matematik eğitimi, öğrenme yörüngeleri ve okul öncesi dönem, öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri, motivasyon, öz yeterlik gibi başlıklar ele alınmaktadır.

### Öğretmen Yetiştirme

Öğrenme bireyin dünyaya ilk geldiği andan itibaren başlayan ve devam eden bir süreçtir. Öğrenme sürecinde birey kendi başına olabileceği gibi, başkalarının desteği ile yaşantılar kazanabilmektedir. Birey deneme-yanılma, gözlemlene, keşfetme, etkileşimde bulunma sonucunda kendiliğinden öğrenme sağlayabilir. Bireysel öğrenmenin yanında öğrenme sürecinde aracılık görevi yapan bazı kişiler de olabilir. Bu kişiler bazen anne-baba olabileceği gibi, eş, dost, akraba, arkadaş, komşu da olabilir. Tüm bunların yanında öğrenme bir kitap, dergi, elektronik araç gereçler yardımıyla da olabilmektedir (Eskicumalı, 2014). Bu açıdan bakıldığında öğrenme, karmaşık bir sürece işaret etmektedir.

Öğrenme süreci ayrıntılı olarak ele alındığında birçok faktör içerdiği görülmektedir. Çok faktörlü olan bu süreçte olumlu öğrenmeler olabileceği gibi olumsuz olarak nitelendirilebilecek öğrenmeler de gerçekleşebilir. Tam da bu noktada öğrenmelere rehberlik edecek bir kişinin varlığına olan ihtiyaç ortaya çıkar. Bu ihtiyaç da öğretmendir. Gelecek nesillerin rehberi niteliğinde olan öğretmenin kim olduğu, öğretmenliğin ne olduğunu bilmek oldukça önemlidir. Öğrenme fiilinden köken alan öğretmen kelimesi, öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirmek için sürekli kendini geliştiren, içinde bulunduğu zamanın gereklerini, kültürel mirası göz önünde tutarak öğrencilerine destek veren en etkin kişi olarak tanımlanmaktadır (Zembat, 2007). Bireylerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenler sahip oldukları özellikler ile adeta bir mimar, onların kişiliklerine şekil veren bir sanatkar olarak

adlandırılmaktadırlar (Kazancı, 1989; Şişman, 2014). Bu sanatı icra eden öğretmenler, bireylerin öğrenme etkinliklerini sağlayan kişilerdir (Fidan, 1985). Öğretmenler, sanatkar özelliklerinin yanında eğitim sisteminin de önemli unsurlarıdır.

Eğitim sistemi öğrenci, öğretmen eğitim programı olmak üzere üç temel üzerinde inşa edilmektedir. Öğretmen, bireylerin öğrenme etkinliklerini sağlamanın yanında, eğitim sisteminin en önemli ögesini oluşturmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve program temel öğelerinin etkileşimini sağlayan, bireylere öğretmeyi meslek edinmiş kişi olması bakımından oldukça değerlidir (Baştürk ve Ayas, 2012). Yapılan tanımlara bakıldığında öğretmenliğin nesillerin yetişmesinde temel niteliğinde olan bir meslek olarak ifade edildiği görülmektedir.

Meslek olarak öğretmenlik kavramı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda şöyle belirtilmektedir:

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (Madde 43).

Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği üzere temel bir uzmanlık gerektiren öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalar dünyada ve ülkemizde geçmişten günümüze oldukça önemli bir konu olagelmiştir.

Uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi için geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme sürecinin bilinmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinin irdelenmesinin, öğretmenlerin mesleklerinin bilincinde olarak işlerine sahiplenmesi ve başarılarının artmasında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ayrıca meslek olarak öğretmenlik sürecinin ne şekilde günümüze geldiğini, bu süreç içerisinde yaşanan sıkıntıları bilmek bizlere bugünkü eğitim sistemini daha iyi anlamayı da sağlayacaktır. Bununla birlikte geçmişte yaşanan olumlu ya olumsuz nitelendirilebilecek birçok tecrübe de günümüzdeki sorunların çözümünde önemli rol oynayacaktır (Akyüz, 2011). Çünkü bu süreç çok faktörlü bir süreçtir.

Öğretmen yetiştirme süreci içinde bulunulan çağın ve ülkenin siyasi, kültürel, ekonomik, devlet politikaları, diğer ülkeler ile olan ilişkiler, tüm dünyada ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmeler gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Karasolak, 2017). Bu yüzden öğretmen yetiştirme tarihi incelenirken dönemin özellikleri, sosyal-kültürel faktörler, siyasi ilişkiler ile birlikte ele alınmalıdır.

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında günümüz öğretmen yetiştirme sisteminin ihtiyaçlarını daha iyi saptayabilmek ortaya çıkarabilmek amacıyla aşağıda öğretmen yetiştirme sürecinden kısaca bahsedilecektir.

**Okul öncesine öğretmen yetiştirme ve okul öncesi eğitimi.** Okul öncesi eğitimi okul öncesi öğretmen yetiştirme kavramları birlikte ele alındığında okul öncesi eğitimin ilk Türk toplumlarına kadar uzandığı görülmektedir. Onların çocuk eğitimleri yaşam koşullarına göre şekillenmiş olup, cinsiyet ayrımının olmadığı, töre merkezli olduğu ve temelinde çocuk sevgisinin olduğu anlaşılmaktadır. Lakin bu dönemde okul öncesi kurum görülmemiştir. Ancak okul öncesi eğitimi açısından ilk Türk toplumları dönemi, erken dönemde çocukların eğitimine önem verilmesi açısından değerlendirilebilir (Sakin, 2015). Ayrıca eğitim sisteminde alp insan tipinin işlendiği bu toplumlarda, mesleki eğitim ve çocuk sevgisine oldukça önem verildiği görülmektedir (Akyüz, 2011).

İslamiyet'in kabul edilmişinden sonra ortaya çıkan önemli bilim insanlarından olan Farabi eğitim bilimleri alanında bilgiler veren ilk insan olması nedeniyle Türk Eğitim Sisteminde önemli yer edinmektedir. Farabi eğitim-öğretim kavramlarının birbirinden farklılığı, tekrarın bilgilerin kalıcılığındaki etkisi, kolaydan zora ilkesi, öğrenmede istekli olmanın önemi, öğrencilerin motivasyonu, bilimsel araştırmanın gerekliliği gibi konularda önemli görüşler bildirmiştir (Livatyalı, 2007). Bu görüşlerin öğretmen yetiştirme ve çocuk eğitimi açısından oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.



Eğitim alanında önemli bir diğer şahsiyet de Üçüncü Öğretmen (*Muallim-i Salis*) olarak adlandırılan İbn-i Sina'dır. Birçok kişi tarafından tıp alanında tanınsa da İbn-i Sina'nın eğitime katkıları göz ardı edilemez. Zira kendisi öğretmenliğin uzmanlık gerektirdiğini, herkesin öğretmen olamayacağını dile getirmiştir. Kendisi özellikle çocukların eğitiminin süttten keser kesmez başlanması, ilk eğitimin ahlak olması gerektiği, çocuğun arkadaş seçiminin önemli olduğu, çocuğa zorlama ile değil, teşvik yoluyla yaklaşılması ile ilgili görüşlerini bildirmiştir (Akyüz, 2011; Celkan, 2011). Gerek çocuk eğitimi, gerek tıp, felsefe ve daha birçok alanda bilgisi ile dikkat çeken İbn-i Sina ve Farabi gibi şahsiyetlerin yazdıkları eserler sadece yaşadıkları İslam coğrafyası ile sınırlı kalmayıp, Batı coğrafyasındaki birçok üniversitede de ders kitabı olarak okutulmuştur (Öztürk, 2007).

Osmanlı dönemi eğitim tarihine bakıldığında örgün eğitim kurumu olarak medreselere rastlanmaktadır. İlk medrese İznik'te açılmış olup, Fatih Sultan Mehmet dönemi Fatih Medresesi ile Kanuni dönemi Süleymaniye medreseleri ünlü medreseler arasında yer almaktadır (Şişman, 2014). Fatih Sultan Mehmet yaşadığı dönemde eğitim ve bilime oldukça önem vermiş bir şahsiyettir. Kendisi İstanbul'un fethinden sonra çok sayıda medrese açarak, eğitimin önemini vurgulamıştır. Fatih Külliyesinde ilkokul eğitimi vermekle birlikte, ilkokula öğretmen yetiştirebilmek amaçlı ayrı bir program uygulamıştır (Livatyalı, 2007). Fatih Sultan Mehmet özellikle sıbyan mektebinde eğitim verecek öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu özellikler (Akyüz, 2014, s. 25) :

“Öğretmen çok iyi bir kişiliğe sahip olacak, Allah'ı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, görevini ağır bulup sevmezlik etmeyecek, çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak, öğretmenin yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar müzakere ettirecek...”

Yukarıda Fatih Sultan Mehmet'in Sıbyan Okulu öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin sahip olması gereken özellik ve tutumlara, eğitim ortamında dikkat etmeleri gereken hususlara işaret ettiği görülmektedir. Bu nedenle Fatih Sultan Mehmet gerek açtığı eğitim kurumları gerekse de öğretmen yetiştirmeye verdiği önem ile öğretmen yetiştirme tarihinde yer almaktadır.

Osmanlı devletinde II. Meşrutiyet dönemine kadar olan süreçte, resmi okul öncesi kurumları olmamıştır. Çocuk eğitiminin ilk yapıldığı eğitim kademesi, bugünkü ilköğretim düzeyinde olan Sıbyan Mektepleridir (Sakin, 2015). Sıbyan Mektepleri'nin yanında resmi okul öncesi kurumu olmayıp, okul öncesi dönem çocuklarının eğitimini de içermesi bakımından dönemin okul öncesi kurumu sayılabilecek Darüleytamlar (bugünkü anlamda yetimler için yapılmış kurumlar) ıslahhaneler de bulunmaktadır. Özellikle darüleytamlar içerisinde 2 ile 7 yaş grubu arasındaki çocukların eğitim görebilmesi amacıyla ana sınıfları düzenlenmiştir. (Akyüz, 2011).

19. yüzyılda gelindiğinde özel *Ana Mekteplerinin* (Bugünkü anaokulu, kreş gibi kurumların) azınlıklar tarafından açıldığı görülmektedir. Resmi anlamda ilk *Ana Mektepleri* ancak Balkan Savaşından sonraki (1913 sonrası) yıllarda açılabilmiştir. Ana mektepleri açılmış, fakat bu okullarda eğitim verecek nitelikte kadın öğretmenler bulunmadığından, ilk etapta yabancı öğretmenler bu kurumlarda görev almışlardır. Bu ihtiyaç ile birlikte İstanbul Darülmualimatında 1913-14 yıllarında Ana Muallime sınıfı oluşturulmuştur (Akyüz, 2011; Türk, 2011). Bu sınıf okul öncesi öğretmen yetiştirme adına yapılan ilk adım olarak adlandırılabilir.

II. Meşrutiyet dönemine bakıldığında bu dönemde özel okul öncesi kurumların açıldığı görülmüştür. Bu dönemde okul öncesi öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak Satı Bey ve Kazım Nami Bey gibi isimler karşımıza çıkmaktadır (Akyüz, 2011; Türk, 2009). 1879-1969 yılları arasında yaşamış olan Satı Bey, Meşrutiyet döneminin önemli eğitimcisi olarak bilinmektedir.

Kendisi yeni açılan okul öncesi kurumların ülke açısından önemli bir yenilik olduğu ancak bu okullar için yetiştirilmiş bayan öğretmenlerin olmamasının yabancı öğretmenlere bu işi devretmeye sebep olduğu inancındadır. Yabancı öğretmenlerin çoğunluğunun Ermeni ve Yahudi olduğu, çoğunlukla Avrupa’da çoktan bırakılmış olan eski eğitim yöntemlerini kullandıkları görüşündedir (Oktay, 1999). Bu sıkıntıların ve eksiklerin bilincinde olan Satı Bey önemli görevlere gelerek, ihtiyaçların giderilmesine yönelik çalışmalar yapmıştır.

Satı Bey, 1910 yılında İstanbul Öğretmen Okulunun idarecisi olarak görev yapmıştır. İstanbul Öğretmen okulunun büyüyerek ilk, orta ve yüksek öğretmen yetiştiren bir kurum olmasını sağlamıştır. Kendisi okul öncesi eğitimi ve okul öncesi öğretmen yetiştirme açısından oldukça önemli adımlar atmıştır. Bu adımların en başlıcaları: anaokullarına öğretmen yetiştirme amacıyla açtığı “Darülmürebbiyat” Kız Öğretmen Okulu (1913-14) ve “Yuva” adını verdiği anaokuludur (Binbaşoğlu, 2014).

Satı Bey’in öğretmen yetiştirme alanında bir diğer önemli adımı da öğretmen yetiştirme kurumlarının yanında bir de bu kurumların uygulama okullarını açmasıdır (Akyüz, 2011). Dönemin önemli eğitimcilerinden Kazım Nabi Bey de okul öncesi kurumlar ile ilgili önemli işler yapmıştır. Kazım Nami Bey “Çocuk Bahçesi Rehberi” adında yabancı bir kitabı çevirerek Ana Mektebi açmıştır (Akyüz, 2011).

1915 yılına gelindiğinde “Ana Mektepleri Nizamnamesi” yayınlanmıştır. Bu Nizamnamede anaokulları ve bu okulların öğretmenleri ile ilgili bazı esaslar belirlenmiştir. Nizamnameye göre anaokullarındaki sınıf sayısı kadar bayan öğretmenin ve bir o kadar da yardımcısının bulunması gerekmektedir. Ayrıca anaokulu öğretmeni olabilmek için gerekli şartlar vardır. Bu şartlara göre bir kişinin anaokulu öğretmeni olabilmesi için Ana Muallime sınıfı mezunu olması, bir anaokulu yönettiğine dair belgesinin olması, bu konudaki bilgi ve yeteneğini sınavla göstermesi ve Türkçe’yi güzel kullanması gibi özellikleri taşıması gerekmektedir. Bununla birlikte Nizamname’de anaokulu öğretmenlerinin Osmanlı uyruklu

olması ve herhangi bir bulaşıcı hastalığının olmaması gibi koşullar bulunmaktadır (Akyüz, 1996).

Tanzimattan sonra Cumhuriyet dönemine kadar olan dönem öğretmen yetiştirme açısından incelendiğinde bazı önemli gelişmelere adım atıldığı görülmektedir. Meşrutiyet döneminde atılan bu adımlar yeterli olmasa da Cumhuriyet döneminde geliştirilmiştir. Bunun sebebi ülkenin yaşadığı savaşlar ve bu savaşların etkileri olarak düşünülmektedir. Meşrutiyet dönemine bakıldığında kadınların eğitime yönelik yükseköğretim kurumlarının açılması, ilk resmi mahiyette anaokullarının açılması, anaokullarına öğretmen yetiştirme maksatlı Darülmuallimat sınıfları, Fransızca'dan çeviri kitaplar, ilk resmi anaokulu programının yapılması gibi önemli gelişmeler yaşanmıştır (Akyüz, 2011).

Öğretmen yetiştirme ve okul öncesi tarihi açısından bakıldığında İkinci Meşrutiyet devri bazı ilkleri içermektedir. Bu ilkler ilk öğretmen örgütleri, ilk kız öğrencilerin öğrenim görebilecekleri üniversite düzeyinde kurumlar (Darulinas), ilk anaokulu öğretmen yetiştirme kurumlarıdır (Şişman, 2014).

İkinci meşrutiyet döneminin sonu Cumhuriyet döneminin başlangıcına bakıldığında özellikle okul öncesi alanı da kapsayan bazı konular tartışılmıştır. Bu tartışma konularının başında özel okulların Maarif Vekâletine bağlanması, nicelik olarak çok nitelik olarak yetersiz okullar yerine, az sayıda nitelikli büyük ve modern öğretmen okullarının açılması gibi konular gelmektedir (Öztürk, 1996).

Cumhuriyet dönemi genelde öğretmen yetiştirme, özelde de okul öncesi eğitim açısından incelendiğinde ilk olarak akla gelen isim şüphesiz Cumhuriyet'in kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'tür. Atatürk Türk ulusunun Başöğretmeni olması nedeniyle de ayrı bir önem arz etmektedir.

1924'ten itibaren eğitim ile ilgili atılan adımlarda daha etkili olabilmek ve zaman kaybını en aza indirebilmek amacıyla bazı yabancı uzmanlardan destek alınmıştır. Bu uzmanlar

eğitimimizin eksiklerini ve bu eksiklerin giderilmesi için yapılması gerekenleri yazılı olarak bildirmişlerdir. Bu uzmanlardan bazıları şunlardır: John Dewey, Kühne, Omer Buyse, Parker, Philippe Schwartz, Dickermann (Akyüz, 2011; Sakaoğlu, 1993). Gerek uzmanlardan alınan raporlar, gerekse de atılan tüm adımların amacı eğitimi geliştirmektir. Bunun yegâne yolunun da öğretmenlerin yetiştirilmesinden geçtiğine inanılmıştır. Bu amaçla 1982’de öğretmen okulları Milli Eğitim bünyesinden ayrılarak Yüksek Öğretim Kurumuna bağlanmıştır. Özellikle ilköğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla Eğitim Fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümleri ilköğretim bölümü altına toplanmıştır (Celkan, 2011; Öztürk, 2001). Tüm bu adımlar genelde eğitim özelde de okul öncesi eğitim açısından atılan önemli adımlar olarak yorumlanabilir.

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde yapılan çalışmaların temel amacının genelde eğitimi, özelde de bu eğitimin yürütücüsü ve uygulayıcısı olan öğretmenleri yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme geçmişte bazı sorunları olan ve bu sorunları acil giderilmesi gerektiği düşünülen bir alandır. Günümüzde de bu böyledir. Zira öğretmenler, gelecek nesillerin yetiştiricisi olmaları nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin kazanacağı özellikler, tutumları, davranışları ve yetiştirilmesi de apayrı bir öneme sahiptir.

Eğitim ve öğretmen yetiştirme her eğitim kademesinde önemli olmakla birlikte, temel ve ilk basamak olması açısından okul öncesi öğretmen yetiştirmenin de ayrıca önemli düşünülmektedir. Nitekim okul öncesi kurumlar, bireylerin eğitim ortamında şekillendiği ilk kurumlardır. Bireyin öğretmen liderliğinde ilk kez yetiştirileceği ortam olması nedeniyle okul öncesine öğretmen yetiştirme önem arz etmektedir.

Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra okul öncesi kurumlara öğretmen yetiştirme amacıyla Ankara’da 1926-27 tarihinde Ana Muallim Okulu açılmıştır. Bu okul 1930 yılında İstanbul’da bulunan Kız Öğretmen Okuluna nakledilmiştir. Ancak kısa süre sonra bu okul kapatılmıştır. Anaokullarına öğretmen yetiştirme ihtiyacı giderek arttığından 1935 yılına

gelindiğinde Ankara’da Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adında bir bölüm kurulmuştur. Bu bölüm üniversite düzeyinde okul öncesi kurumlara öğretmen yetiştirmesi açısından ilktir. Daha sonra bu okul 1982 yılına gelindiğinde Gazi Üniversitesine bağlanmıştır (Öztürk, 2005).

1961 yılına gelindiğinde kız enstitülerinden mezun olanların anaokullarına öğretmen olarak atanabileceği yetkisi 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu ile verilmiştir. Kız Meslek liseleri bünyesindeki Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümü mezunları 1976 yılına kadar okul öncesi öğretmen ihtiyacını karşılamıştır. Ancak 1973 yılında getirilen yasal düzenleme ile anaokulu öğretmenlerinin en az iki yıllık ön lisans düzeyinde okul bitirmeleri şartını getirmiştir (Öztürk, 2007; Bilir, 2011). 1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü kendi içerisinde “Okul Öncesi Şubesi” açmıştır. Yeni açılan bu şube, okul öncesi kurumların açılması ve bu kurumlara öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapmış ve hemen uygulamaya geçirmeye başlamıştır (Sakin, 2015).

Kız Meslek Liseleri bünyesindeki Çocuk Gelişimi ve Bakımı Bölümü anaokulu öğretmen yetiştirme görevini, 1739 sayılı kanun 43. Maddesi gereğince, Yükseköğretim kurumlarına devretmiştir. 1982 yılına gelindiğinde sadece yükseköğretim kurumları değil, yüksek öğretmen okulları da üniversitelere bağlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan Ana Okulu Öğretmenliği lisans programı bazı üniversiteler ve bu üniversitelerin bazı bölümlerinde uygulanmaya başlamıştır. Bu üniversite ve bölümler: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Bölümü ile Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu, Selçuk Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu. 1987-88 öğretim yılında öğretmen yetiştirme görevi mesleki eğitim ya da sanat eğitimi okullarında kalmayıp, eğitim fakültelerine de verilmiştir. Bu amaçla Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde Ana Okulu Öğretmenliği ön lisans programı açılmıştır. 1991-1992 tarihinde bu programların süresi 4 yıl olarak yeniden düzenlenerek, Eğitim Fakültesinin bünyesinde Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

olarak ayrı bir yer edinmiştir. Eğitim Fakültesi bünyesindeki ilk bölüm örneği Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümüdür (Oktay, 1999; Öztürk, 2011; Öztürk, 1998).

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında, genelde öğretmen yetiştirme, özelde de okul öncesine öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak geçmişten günümüze birçok uygulamanın yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan bu uygulamaların sürekli değiştiği ve revize edildiği anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmen yetiştirme süreci incelendikten sonra okul öncesi eğitim programları ve bunların ne şekilde değişime uğradığını görmenin, araştırmanın temellendirilmesi açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıda okul öncesi eğitim programları hakkında bilgi verilecektir.

### **Okul Öncesi Eğitim Programları**

Doğadaki tüm varlıklar doğal, mekanik ve toplumsal sistemler olmak üzere üç sistem grubu içerisinde incelenmektedir. Eğitim de bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu toplumsal bir sistemdir. Sistemler girdi, süreç, çıktı, çevre ve dönüt olmak üzere beş temel ögeden oluşurlar. Bu sistemde öğretmen, öğrenci gibi bireyler sistemin **girdilerini**; program, ders araç-gereçleri, öğretim yöntemleri sistemin **sürecini**; bireylerin mezuniyetleri, iş doyumları vb sistemin **çktılarını**, okulun hem sosyal hem de fiziki çevresi sistemin **çevresini**; amaçların ne oranda gerçekleştiğinin sorgulanması ve bunlar için gerekenlerin yapılması ise sistemin **dönüt** ögesini oluşturmaktadır (Sarpkaya, 2010). Sistemin öğelerine bakıldığında süreç ögesinin temelinde program olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen yetiştirme süreci incelendikten sonra bu süreci daha iyi anlamlandırabilmek amacıyla eğitim sisteminin önemli bir ögesini oluşturan “Okul Öncesi Eğitim Programları” ele alınmıştır.

Eğitim programı bireylerin eğitim sisteminin temel hedefleri doğrultusunda, okulda ya okul dışında planlanmış tüm faaliyetlerini, yaşantılarını içeren düzenek olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2011). Bu nedenle okul öncesine öğretmen yetiştirme ile ilgili

program geliştirilen bir çalışmada okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının ve okul öncesi programların tarihsel süreci, neler içerdiğinin ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

1914 yılında anaokullarında uygulanmak üzere yayınlanan program, resmi anaokullarının ilk programı olması açısından önemlidir. Bu programda çocukların hayat okulunda olduğu, temelde yabancı bir eğitimci olan Montessorie'den yararlandığı bilinmektedir. Bu ilk programda Ahlaki Konuşmalar, Yaşam ve Hareket Dersleri, Bahçe ve Tabiat Dersleri, Resim, Müzik, Anadil gibi bazı derslerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilk programda özellikle çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmesi, kurgular yapabilmesi, hayal dünyaları vurgulanmıştır. Tüm bu özellikleri ile programın drama yöntemi ile ilgili ilk adımları içerdiğinin altı çizilmiştir (Akyüz, 2004).

Okul öncesine öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul Darülmuallimin içerisinde açılan, Ana Muallime Sınıfı (1913-14), 1914 yılında Ana Muallime Mektebi olmuştur. Bu okulun öğretmen yetiştirme programında bugünkü haliyle çocuk psikolojisi, terbiye, Frobel öğretimi, İmla, Kıraat, Kitabet, İnşad, Ulum-i Tabiiye, Hıfzıssıhha, Hesap, Geometriye Giriş, Müzik ve Piyano, Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası, Beden Eğitimi, Ders Uygulamaları adlarında dersler okutulmaktaydı. (Akyüz, 2011). Ayrıca Ana Muallime Mektebi, ilkokul öncesi öğretmen yetiştiren okul olarak bilinmesi nedeniyle önemlidir (Ergün, 1978).

Yukarıda yer alan okul öncesi öğretmeni yetiştiren Ana Muallime Mektebi programına bakılığında bu derslerin Darülmuallimat programından farklı olarak yayınlanmadığı, ayrı bir program olarak yer almadığı öğrenilmektedir. Yani bu program Darülmuallimat bünyesindeki tüm sınıflarda okutulan, okul öncesi için ayrıca hazırlanmamış bir programdır. Program incelendiğinde bu programda pedagojik alan bilgisi derslerinin olduğu da göze çarpmaktadır. Ancak okul öncesine öğretmen yetiştiren bu kurumda derslerin varlığı kadar bu derslerin hangi şekilde ve hangi kişilerce verildiği de önemlidir (Güler ve Öztürk, 2003).



Satı Bey bu dönemde, öğretmen okullarının programlarının iyileşmesi için birçok kitap dergi yayınlamanın yanı sıra, öğretmenlerin uygulama yapabilmesi için uygulama okulları açmasıyla da hatırlanmaktadır (Akyüz, 2011).

1924 yılına gelindiğinde Darulmuallimin ve Darulmuallimatlarda ilk kez içtimaiyat bugünkü anlamda sosyoloji derslerinin konulduğu görülmektedir. 1924 yılında bu okullarda öğretmenler Din, Türkçe ve Edebiyat, Tarih, Sosyoloji, Malumat-ı Vataniye, Ruhیات, Usul-İ Tedris Tatbikat, Hesap, Hendese ve Resm-i Hatt, Cebir, Hikmet, Kimya, Hayvanat, Nebatat, Ziraat, Teşrih, Umumi Hıfzıssıhha, Tabakat, Coğrafya, Resim, El İşi, Yazı, Musiki, Terbiye-i Bedeniye, Ecnebi Lisanı, Dikiş-Biçki, İdare-i Beytiye, Nakış ve Beyaz İşleri, Tabahat, Çocuk Bakımı gibi dersler almaktaydı. Bu programda bulunan dersler Darulmuallimin ve Darulmuallimatta farklılık gösterse de temelde program, 5 yıllık süreyi kapsamaktadır (Akyüz, 2011).

1932 yılına kadar öğretmen yetiştirme programlarının 5 yıllık süreyi kapsadığı, 1932-1933 yılından itibaren bu sürenin ilk üçü ilk devre, son üçü mesleki devre olmak üzere toplamda 6 yıla çıkarıldığı görülmektedir (Akyüz, 2011). İlköğretmen okullarında uygulanan programa göre bu okulların mesleki olan son üç yıllık kısımlarında (1937-1938 yılı içerisinde) okutulan dersler şöyledir: edebiyat, pedagoji, psikoloji, terbiye tarihi, tedris usülü ve Tatbikat, Sosyoloji, Tarih Coğrafya, Riyaziye, Fizik-Kimya, Tabii İlimler ve Sağlık Bilgisi, Okul Sağlığı Bilgisi, Yabancı Dil, Jimnastik, Resim, Elişi, Müzik, Askerlik (erkek ilk öğretmen okullarında), Biçki-Dikiş, Çocuk Bakımı, Ev İdaresi (kız ilk öğretmen okullarında) (Yücel, 1938). 1937-53 yıllarında ilköğretmen okulu ders programlarına bakıldığında aşağıdaki tablo ile karşılaşılmaktadır (TTK 1937-38 tarihli 70-112 no'lu kararlardan Akt. Ataüenal, 1994) :

Tablo 1

*1937-53 Yıllarında İlköğretmen Okulu Ders Programları*

	1.S	2.S	3.S	Toplam
Edebiyat	3	2	2	7
Pedagoji	-	2	1	3
Psikoloji	2	2	-	4
Terbiye Tarihi	-	-	2	2
Tedris Usulü ve Tatbiki	-	2	7	9
Sosyoloji	-	-	2	2
Tarih	2	2	2	6
Coğrafya	2	1	2	5
Riyaziye	4	1	4	9
Fizik-Kimya	4	4	-	8
Tabii İlimler ve Sağlık Bilgisi	2	2	3	7
Okul Sağlık Bilgisi	-	-	1	1
Yabancı Dil	3	2	-	5
Jimnastik	1	1	1	3
Resim	1	1	1	3
Elişi	2	1	1	4
Müzik	1	1	1	3
Askerlik (erkek öğrenciler için)	2*	2*	2*	6*
Biçki – dikiş (kız öğrenciler için)	2*	-	-	2*
Çocuk bakımı (kız öğrenciler için)	-	1*	1*	2*
Ev İdaresi (kız öğrenciler için)	1*	-	1*	2*
TOPLAM	29	29	29	87

\*ile işaretli dersler kız ve erkek öğretmen okullarında farklılık gösteren derslerdir.

Tablo 1'e bakıldığında 1937-53 yıllarında ilk öğretmen okullarında uygulanan ders programı görülmektedir. Erkek öğretmen okullarında erkek öğrencilerin her üç yılda iki saatlik dersine karşılık, kız öğretmen okullarında birinci, ikinci ve üçüncü yıllarda biçki-dikiş, çocuk bakımı, ev idaresi gibi derslere rastlanmaktadır.

Tablo 1'de öğretmen okullarında üç yıllık toplam eğitim süresi içerisinde toplamda 87 saatlik ders verildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu dersler içerisinde genel kültür dersleri olduğu gibi pedagoji dersleri de bulunmaktadır. Ayrıca kız ve erkek öğretmen okulu

programlarında askerlik, biçki-dikiş, ev idaresi, çocuk bakımı gibi derslerin farklılaştığı da göze çarpmaktadır. Tablo 1'e göre erkek öğrenciler toplamda 18, kız öğrenciler ise 20 farklı ders görmektedir. 1937-53 yıllarında uygulanan bu programda "Tedris Usulü ve Tatbiki" adlı ders bugünkü anlamda öğretim yöntemleri ve uygulamaları anlamına gelmektedir. Bugünkü anlamda öğretmenlik meslek bilgisi dersi kapsamında ele alınabilecek tek dersin "Tedris Usulü ve Tatbiki" dersi olduğu düşünülmektedir. Tablo 1'deki programdan başka 1970-74 yılları arasında farklı bir öğretmen yetiştirme programının olduğu görülmektedir.

1970-74 yıllarında ilköğretmen okullarında uygulanan ders programları aşağıdaki gibidir (TTK 1970 tarihli 49 no'lu karar Akt. Ataünal, 1994) :

Tablo 2

*1970-74 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Ders Programları*

Dersler	Sınıflar				4*(Fen Terc. Prog)	Toplam	
	1	2	3	4		1	2
Psikoloji	-	2	-	-	-	2	2
Eğitim Psikolojisi	-	3	2	-	-	5	5
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	2	2	2	2
İlkokullarda Öğretim	-	-	4	4	4	8	8
İlkokullarda Yönetim	-	-	1	-	-	1	1
Seçmeli Meslek Dersleri** Eğitim araçları ve Rehberlik (3.sınıf) Okulöncesi Eğt. ve Halk Eğitimi (4. sınıf)	-	-	1	1	1	2	2
Halk eğitimi							
Felsefe	-	-	-	6	3	6	3
Türk Dili ve Edebiyatı, Çocuk. Ed.	5	3	3	6	3	17	14
Tarih	2	1	1	3	2	7	6
Sanat Tarihi	-	-	-	2	-	2	-
Coğrafya	2	1	1	2	1	6	5
Din Bilgisi	1	1	-	-	-	2	2
Matematik	5	3	3	3	8	14	19
Fizik	3	2	2	2	4	9	11
Kimya	3	2	1	1	3	7	9
Tabiat Bilgisi	3	2	-	-	1	5	6
Sağlık ve Beslenme Eğitimi	-	-	1	-	-	1	1
Yabancı Dil	5	3	3	3	3	14	14
Milli Günü	1	1	1	-	-	3	3
Beden Eğitimi	1	2	2	1	1	6	6
Müzik	1	2	2	1	1	6	6
Resim-Yazı***	2	2	2	1	1	7	7
İş Ev-İş (kız ve erkek sınıflarına göre farklılaşır)	2	3	3	-	-	8	8
Tarım	2	1	1	-	-	4	4
Serbest Çalışma Seminer****	-	4	4	-	-	8	8
TOPLAM	38	38	38	38	38	152	152

\*ile işaretli bu program sadece Bakanlığın uygulanmasını uygun gördüğü okullarda uygulanır.

\*\* ile işaretli seçmeli dersler 3. ve 4. sınıfta farklılaşmaktadır. Bu derslerden hangilerinin alınacağı okulun durumu ve rehber öğretmenin yönlendirmelerine göre belirlenmektedir.

\*\*\* ile işaretli resim-yazı dersi sınıfın ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları temelinde belirlenmektedir.

\*\*\*\* ile işaretli serbest çalışma ve seminer dersleri 2. ve 3. sınıfta öğrenciler tarafından seçilen bu dersler öğrencilerin meslek konuları ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır.

Tablo 2'ye bakıldığında seçmeli derslerin özellikle 3 ve 4. sınıflarda öğrencilerin uzmanlık alanlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin durumu, okulun olanakları, rehber öğretmenin yönlendirmesi gibi bazı belirleyici unsurlar öğrencilerin hangi programda hangi dersleri alacağına belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu tabloda kız ve erkek öğrenci sınıfları için farklılık gösteren iş ve ev idaresi gibi dersler bulunmaktadır. Bu sistemde, kız öğrenci sınıfı iş dersi aldığı anda, erkek öğrenci sınıfının ev idaresi dersini almaktadır. Bunun tam tersi olarak kız öğrenci sınıfı ev idaresi dersindeyken, erkek öğrenci sınıfı da iş dersinde olmaktadır.

Tablo 1 ve Tablo 2 karşılaştırıldığında okutulan ders sayılarının ve öğretim yılının farklılaştığı görülmektedir. Bir önceki programın 3 yıllık süreyi kapsadığı toplamda 87 saatlik ders süresini içerdiği görülürken, 1970-74 tarihli programın 4 yılı kapsamakla birlikte 152 saatlik ders süreci içerdiği görülmektedir. Yenilenen program ile ders saatlerinin çeşitlerinin artırıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca önceki programda askerlik dersi olarak gördüğümüz ve kız-erkek okullarında farklılaşan bu dersin; 1970-74 programında kız-erkek olarak farklılaşmadığı, "Milli Güvenlik" adı altında işlendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de Tablo 1'den farklı olarak "Serbest Çalışma ve Seminer" dersinin olduğu, böylece öğrencilerin uzmanlık alanlarında farklı çalışmalar yapabilmesi için imkânlar tanındığı anlaşılmaktadır. 1974 yılına kadar geçerli olan bu programdan sonra öğretmen yetiştiren kurumlar olan iki yıllık eğitim enstitülerinde, 1975 yılından itibaren farklı bir program uygulanmıştır.

1975-83 yıllarında iki yıllık süreyi kapsayan eğitim enstitülerinde uygulanan ders programları ve bu programların kredi çizelgesi aşağıdaki gibidir (Ataunal, 1994) :

Tablo 3

*1975-83 Yıllarında Eğitim Enstitülerinde Uygulanan Ders Programları ve Kredileri*

Sınıf Yarıyıl Dersler	1		2		Krediler		
	1	2	3	4	Kuramsal	Top.	
Türkçe-Kompozisyon	2	2	-	-	4	-	4
Düşünce Tarihi	-	3	-	-	3	-	3
Ekonomiye Giriş	-	3	-	-	3	-	3
Devrim Tarihi	-	-	2	2	4	-	4
Yabancı Dil	2	2	2	2	8	-	8
Hayat Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2	2	-	2
Genel Kültür ve Sınıf Öğretmenliği Dersleri	-	-	2	2	4	-	4
Türkçe Öğretimi	-	-	3	-	3	-	3
Sosyal Bilgiler Öğretimi	-	-	3	-	3	-	3
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	3	-	3	-	3
Matematik Öğretimi	3	-	-	-	3	-	3
Müzik Öğretimi	2	2	2	-	2	4	4
Beden Eğitimi, Oyun Öğretimi	2	2	2	-	2	4	4
Resim İş, yazı Öğretimi	2	2	2	-	2	4	4
Öğretmenlik Stajı	-	-	-	-	-	-	5
Eğitime Giriş	2	-	-	-	2	-	2
Eğitim Psikolojisi	3	3	-	-	6	-	6
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	3	3	-	3
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3	3	-	3
Öğretim Yöntemleri	3	-	-	-	3	-	3
Ölçme Değerlendirme	-	-	-	3	3	-	3
Araştırma	-	-	-	3	3	-	3
Rehberlik	-	-	-	2	-	-	5
El Sanatları	2	2	2	2	2	6	5
Pratik Elektrik ve Elektronik	2	2	2	2	2	6	5
İş ve teknik eğitim dersleri (Biri Seçilir)	2	2	2	2	2	6	5
Motor	2	2	2	2	2	6	5
Tarım	2	2	2	2	2	6	5
Kooperatifçilik	2	2	2	2	2	6	5
İlk Yardım Sağlık Bilgisi	2	2	2	2	2	6	9
Yardımcı Dal dersleri (Biri Seçilir)	-	2	4	3	9	-	9
Okul Öncesi Eğitimi	-	2	4	3	9	-	9
Özel Eğitim	-	2	4	3	9	-	9
Türkçe	3	3	3	-	9	-	9
Sosyal Bilgiler	3	3	3	-	9	-	9
Matematik	3	3	3	-	9	-	9
Fen Bilgisi	3	3	3	-	9	-	9
Müzik	3	3	3	-	9	-	9
Resim İş	3	3	3	-	9	-	9
Beden	3	3	3	-	9	-	9
TOPLAM	26	26	27	27	-	-	102

Tablo 3'e bakıldığında 1975-1983 yıllarında uygulanan eğitim enstitüleri ders programında genel kültür dersleri, meslek dersleri, yardımcı dal dersleri ve seçimli alan dersleri olmak üzere 4 farklı ders grubu görülmektedir. İki eğitim-öğretim dönemini kapsayan bu

programda öğretmenler ilk iki yarıyıl 26 + 26, ikinci yarıyıl 27 + 27 olmak üzere toplamda 102 saatlik ders almaktadırlar. Tablo okul öncesi öğretmen eğitimi açısından incelendiğinde okul öncesi eğitiminin 2. , 3. ve 4. yarıyıllarda alındığı anlaşılmaktadır. Haftalık ders saatleri açısından bakıldığında 2. yarıyıl 2, 3. yarıyıl 4, 4. yarıyıl 3 olmak üzere toplamda 9 ders saati okul öncesi eğitim derslerinin olduğu anlaşılmaktadır.

1975-1983 öğretmen yetiştirme programı 1970-74 programı ile kıyaslandığında yeni programda “Eğitime Giriş, Eğitim Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma” adındaki dersler görülmektedir. 1975-83 öğretmen yetiştirme programından sonra 1989 yılında öğretmen yetiştirme kurumları olan dört yıllık eğitim enstitülerinde farklı bir program ile karşılaşılmaktadır.

1989-1992 yıllarında dört yıllık eğitim yüksekokulları öğretmen yetiştirme programları aşağıdaki gibidir (Ataünal, 1994):

Tablo 4

## 1989-1992 Yıllarında Uygulanan Eğitim Yüksek Okulları Öğretmen Yetiştirme Programları

Sınıf Dersler	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf	
	1.yy	2.yy	3.yy	4.yy	5.yy	6.yy	7.yy	8.yy
Türk Dili I-II	3	3						
Genel Tarih	2							
Genel Coğrafya	2							
Yurttaşlık Bilgisi	2							
Temel Matematik I-II	2	2						
Eğitime Giriş	3							
Psikolojiye Giriş	2							
Sosyolojiye Giriş	2							
Felsefeye Giriş	2							
Seçmeli Yabancı Dil I-VII ( İng-Fr. Alm.)	2	2	2	2	2	2	2	
Atatürk İlkeleri ve İnk. Tar. I-II-III-IV-V	2	2	2		2			2
Türk Tarihi I-II		2	2					
Türkiye Coğrafyası	3							
Temel Fizik	3							
Eğitim Sosyolojisi	2							
Eğitim Felsefesi	2							
Seçmeli Resim-İş, Müzik ya Beden Eğit.	2							
Türk Edebiyatı I-II			2	2				
Ülkeler Coğrafyası			2					
Temel Kimya			3					
Gelişim Psikolojisi			3					
Resim-İş			2					
Müzik I-II			2	2				
Beden Eğitimi ve Oyun I-II			2	2				
İstatistik			2					
Genel Biyoloji				3				
İlkokullar için Matematik				3				
Öğrenme Psikolojisi				3				
Araştırma Teknikleri				2				
Genel Öğretim Yöntemleri				3				
Resim-İş ve Yazı				2				
Okuma-Yazma Öğretimi					2			
İlkokullar için Fen ve Tabiat Bilgisi					3			
Matematik Öğretimi					2			
Resim-İş ve Yazı Öğretimi					2			
Müzik Öğretimi 2					2			
Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım					2			
(Seçmeli) Yan Alan					4	4	5	5
Okullarda Gözlem					3			
Türkçe Öğretimi						2		
İlkokullar için Sosyal Bilgiler						3		
Ölçme ve Değerlendirme						3		
Din Kültürü ve Ahlak						2		
Türk Eğitim Sistemi						2		
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi						2		
Okullarda Uygulama						4		
Fen ve Tabiat Bilgisi Öğretimi							2	
Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi							2	
Eğitim Teknolojisi							2	
Rehberlik ve Ruh Sağlığı							3	
Bilgisayar Kullanımı ve Öğretimi I-II							2	2
Halk Eğitimi							2	
Staj Çalışmaları							4	
İlkokul Programları ve geliştirilmesi								3
Okul Yönetimi ve Denetimi								3
Özel Eğitime Giriş								2
Çocuk Edebiyatı								2
Türk Kültürü								2
Uygulama Semineri								3
Toplam	24	23	24	24	24	24	24	24

Tablo 4'e bakıldığında, program yılının dört yıla çıktığı görülmektedir. Ayrıca programdaki ders sayılarının ve ders çeşitlerinin de önceki programlara kıyasla arttığı

görülmektedir. İkinci yarıyıl haricinde diğer yarıyıllarda 24, ikinci yarıyılıda ise 23 saat olmak üzere toplamda 191 ders saati bulunmaktadır. Tablo 4 ile Tablo 2 kıyaslandığında program süresi ile birlikte, ders sayılarının da arttığı anlaşılmaktadır. Bu programda öğretmen adayları yabancı dil, resim-müzik-beden, yan alan dersleri gruplarından istedikleri dersi seçebilmektedirler. Bu program yan alan içermesi açısından önemlidir.

Tablo 4'e göre, 1989-1992 programına bakıldığında ilk kez "İstatistik" adı altında bir ders olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1975-83 programında bulunan eğitim psikolojisi dersinin, yeni programda olmadığı; bu dersin öğrenme psikolojisi ve gelişim psikolojisi olarak iki farklı derse ayrıldığı belirlenmiştir. 1989-1992 programında ilk kez görülen derslerden biri de "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi" adlı ders olup, 5 yarıyıl döneminde okutulmuştur.

Tablo 4'e göre 1989-1992 yıllarında eğitim yüksekokullarında uygulanan program, ilkeleri içermesi bakımından incelenmeye değerdir. Bu ilkelerden bazıları şu derslerdir: "Yan Alan, Gözlem, Din ve Ahlak, İlkokul Programları ve Geliştirilmesi, Özel Eğitim Dersleri". Bu derslerin çoğu özellikle öğretmenlik alan bilgisi dersleri olmaları nedeniyle programın öğretmenlik alanı anlamında oldukça değiştirilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

1997-98 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültelerinin bünyesinde çeşitli bölümler, ana bilim dalları ve bunlara bağlı bazı programlar oluşturulmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenliği programı, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı içerisinde yer alarak, İlköğretim Bölümünde yer almıştır (YÖK, 2007<sup>1</sup>).

1998-99 okul öncesi öğretmenliği lisans programı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (YOK, 2007):

---

<sup>1</sup> Yükseköğretim Kurulu'nun 06.11.1997 tarih 534/22449 Sayılı yazısı



Tablo 5

## 1998-99 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

BİRİNCİ YIL								
Dersler	1.Yarıyıl			Dersler	2. yarıyıl			
	T	U	K		T	U	K	
O.Ö. Eğitimde ilke ve Yönt.	3	0	3	Anne- Çocuk Sağ ve Hast.	3	0	3	
İnsan Anatomisi ve Fizy.	3	0	3	Çocuk. Har. Geliş. Eğt.	3	0	3	
Çocuk Gelişim ve Psikolojisi	3	0	3	Çocukta Oyun Gelişimi	3	0	3	
Türkçe I: Yazılı anlatım	2	0	2	Anne ve Çocuk Beslenmesi	3	0	3	
Yabancı Dil I	3	0	3	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2	
Atatürk ilk. İnk. Tarihi I	2	0	0	Yabancı Dil II	3	0	3	
Bilgisayar	2	2	3	Atatürk ilk. İnk. Tarihi II	2	0	0	
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	Uygulama I	0	6	3	
Kredi	20			Kredi	20			
İKİNCİ YIL								
3.Yarıyıl				4. yarıyıl				
Dersler	T	U	K	Dersler	T	U	K	
Müzik Öğretimi I	2	2	3	Müzik Öğretimi II	2	2	3	
Çocukta Dil ve Kavram Gel.	3	0	3	Çoc. Ruh Sağ. Uyum Bz.	2	2	3	
OÖ. Matematik Öğretimi	3	0	3	OÖ. Fen Öğretimi	2	2	3	
Konuşma ve Yazma Eğt. I	3	0	3	Konuşma ve Yazma Eğt. II	3	0	3	
OÖ. Bilgisayar Öğretimi	1	2	2	Beden Eğt ve Oyun Öğr. I	2	2	3	
Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	Öğretimde Pl. Değ.	3	2	4	
Kredi	17			Kredi	19			
ÜÇÜNCÜ YIL								
5.Yarıyıl				6. yarıyıl				
Dersler	T	U	K	Dersler	T	U	K	
Beden Eğt. Oyun Öğ.	2	2	3	Okul Önc Eğitimde Drama	2	2	3	
Resim Öğretimi I	3	0	3	Resim Öğretimi II	3	0	3	
Çocuk Edebiyatı I	2	2	3	Çocuk Edebiyatı I	2	2	3	
OÖ. Eğit. Araç Yapımı I	3	0	3	OÖ. Eğit. Araç Yapımı II	3	0	3	
Özel Eğitim	1	2	2	Uygulama II	0	6	3	
Anne-Baba Eğitimi	3	0	3	Sınıf Yönetimi	2	2	3	
Öğretim Tek. Mat. Gel.	2	2	3	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	
Kredi	20			Kredi	21			
DÖRDÜNCÜ YIL								
7.Yarıyıl				8. yarıyıl				
Dersler	T	U	K	Dersler	T	U	K	
Uygulama III	0	6	3	Rehberlik	3	0	3	
Çoc.Yaratıcılık ve Yaratıcı Çoc.Eğt	2	2	3	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	Seçmeli III	3	0	3	
Seçmeli I	3	0	3	Seçmeli IV	3	0	3	
Seçmeli II	3	0	3	Kredi	14			
Kredi	15			Toplam Kredi	146			

Tablo 5'e bakıldığında derslerin 8 yarıyıl, toplamda 4 eğitim-öğretim yılında verildiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği programında toplamda 51 ders olmakla birlikte, bu derslerin kredileri toplamı 146'dır. Program okul öncesi açısından incelendiğinde programda ilk kez "Okul öncesine matematik öğretimi" adlı bir ders olduğu, bu dersin ikinci yıl içerisinde 3. yarıyılta verildiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'e göre öğretmen adayları için programda seçimli

dört ders bulunduğu, bu derslerin her birinin kredisinin 3 olarak belirlendiği anlaşılmaktadır. 1998-99 okul öncesi öğretmenliği lisans programı ilk kez bazı dersleri içermesi bakımından önemlidir. Programda ilk kez ismen geçen dersler şunlardır: “Okul Öncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Uygulama I-II-III, Okul öncesi Matematik Öğretimi, Okul öncesi Fen Öğretimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anne-Baba Eğitimi” gibi derslerdir.

Özellikle “Okul Öncesi Matematik Öğretimi” ve “Okul Öncesi Fen Öğretimi” dersleri ilk kez bu isimde okul öncesi öğretmen yetiştirme programında yer bulmuştur. Yeni program, bir önceki (1989-1992 tarihli program) ve hatta daha önceki okul öncesi öğretmen yetiştirme programları ile kıyaslandığında okul öncesi dönem çocuklarına matematik ve fen öğretimi ile ilgili ayrılmış özel bir dersin bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5, Tablo 4 ile kıyaslandığında yeni programda dersler, kredili sistem ile belirtilmektedir. Oysa 1989-92 yıllarında uygulanan programda dersler teorik uygulamalı olarak ayrılmadığı, kredi sistemi ile belirtilmediği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği Eğitim Fakülteleri bünyesinde, bir ana bilim dalı olarak yer almasının ardından, 2006-2007 yılına gelindiğinde okul öncesi öğretmen yetiştirme kurumlarında yeni bir lisans programı ile karşılaşılmaktadır.

2006-2007 yılında uygulanan Okul öncesi öğretmenliği lisans programı bu programda bulunan dersler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (YÖK, 2007):

Tablo 6

## 2006-2007 Yılında Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

BİRİNCİ YIL									
1.Yarıyıl					2. yarıyıl				
Dersler	T	U	K		Dersler	T	U	K	
A.Okul Öncesi Eğitime Giriş	3	0	3		A.Anne-Çocuk Sağ. İlk.	3	0	3	
A.İnsan Anatomisi Fiz.	3	0	3		GK.Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2	
A.Psikoloji	2	0	2		GK.Atatürk İlk. İnk.Tar. II	2	0	2	
GK.Türkçe I: Yazılı anlatım	2	0	2		GK.Bilgisayar II	2	2	3	
GK.Atatürk İlk. İnk. Tar. I	2	0	2		GK.Yabancı Dil II	3	0	3	
GK.Bilgisayar I	2	2	3		GK.Eğitim Felsefesi*	2	0	2	
GK.Yabancı Dil I	3	0	3		MB.Eğitim Psikolojisi	3	0	3	
MB.Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3						
Kredi	20	2	21		Kredi	217	2	18	
İKİNCİ YIL									
3.Yarıyıl					4. yarıyıl				
Dersler	T	U	K		Dersler	T	U	K	
A.Anne-Çocuk Beslenmesi	2	0	2		A.Erken Çoc. Dön. Geliş.II	3	0	3	
A.Erken Çoc. Dön. Gelişim I	3	0	3		A.Çocuk Edebiyatı	2	0	2	
A.Yaratıcılık Geliş.	2	2	3		A.Matematik Eğitimi	3	0	3	
A.Çocukta Oyun Gelişimi	2	0	2		A.Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	3	
A.Seçmeli I	3	0	3		A.Drama	2	2	3	
GK.Eğitim Sosyolojisi*	2	0	2		GK.Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2	
MB.Öğr. İlke Yöntemleri	3	0	3		MB.Öğr. Tek. Mat. Tas.	2	2	3	
Kredi	17	2	18		Kredi	17	4	19	
ÜÇÜNCÜ YIL									
5.Yarıyıl					6. Yarıyıl				
Dersler	T	U	K		Dersler	T	U	K	
A.Beden Eğit. Oyun Öğr.	2	2	3		A.Özel Öğr. Yöntemleri II	2	2	3	
A.Müzik Eğitimi I	1	2	2		A.Müzik Eğitimi II	2	2	3	
A.Fen Eğitimi	2	2	3		A.Materyal Geliştirme	2	2	3	
A.Görsel Sanatlar Eğitimi	2	2	3		GK.Etkili İletişim	3	0	3	
GK.İstatistik*	2	0	2		GK.Bilimsel Araş. Yönt.	2	0	2	
MB.Sınıf Yönetimi	2	0	2		GK.Topluma Hizmet Uyg.	1	2	2	
MB.Özel Öğr. Yöntemleri I	2	2	3		MB.Özel Eğitim*	2	0	2	
MB.Okul Deneyimi	1	4	3		MB.Ölçme Değ.	3	0	3	
Kredi	14	14	21		Kredi	17	8	21	
DÖRDÜNCÜ YIL									
7.Yarıyıl					8. yarıyıl				
Dersler	T	U	K		Dersler	T	U	K	
A.Anne-Baba Eğitimi	2	0	2		A.İlköğ. Haz. İlköğ. Prog	2	0	2	
A.Araştırma Projesi I	1	2	2		A.Araştırma Projesi II	1	2	2	
A.Seçmeli II	2	0	2		A.Seçmeli III	3	0	3	
GK.Seçmeli	3	0	3		A.Seçmeli IV	2	0	2	
MB.Rehberlik	3	0	3		MB.TürkEğit.Sis. OkulYön	2	0	2	
MB.Öğretmenlik Uyg. I	2	6	5		MB.Öğretmenlik Uyg. II	2	6	5	
Kredi	13	8	17		Kredi	12	8	16	
Genel Toplam	Teorik				Uygulama	Kredi	Saat		
	127				48	151	175		
A.	Alan Dersleri								
GK.	Genel Kültür Dersleri								
MB.	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri								

Tablo 6'da yer alan 2006-2007 Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı, bu programın Eğitim Fakülteleri bünyesine geçmesinden hemen sonra hazırlanan ikinci programdır. Programda 43 farklı ders bulunmaktadır. Bu programa bakıldığında derslerin A,

Alan bilgisi; GK, Genel Kültür; MB, öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri olarak üçe ayrıldığı görülmektedir. Böyle bir ayırım önceki programlara bakıldığında görülmemektedir. Derslerin bu şekilde ayrılması bazı eğitimciler tarafından sorgulanmıştır. Küçükahmet'e (2007) göre bazı dersler bazı bölümler için alan dersiyken, bazı bölümler için meslek bilgisi dersi olabilmektedir. Bu durumun da öğretmenlik bölümlerinin ders programları arasında ikiliğe neden olduğu ifade edilmektedir.

2006-2007 programını bitiren okul öncesi öğretmen adayları 127 saat teorik, 48 saat uygulamalı toplamda 175 saat ders almakta ve bu derslerin kredilerinin toplamı 151 olarak hesaplanmaktadır. Bir önceki program (1998-99) ile kıyaslandığında 1998-99 programında toplam kredi sayısının 147, 2006-2007 programında ise 151 olarak yeniden düzenlendiği, kredi sayısının arttığı anlaşılmaktadır.

2006-2007 Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında diğer programlarda olmayan "topluma hizmet uygulamaları" dersinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1998-99 programında Uygulama I (2. yarıyıl) ve Uygulama II (6. yarıyıl) dersleri, 2006-2007 programında Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak dördüncü sınıfta (son iki yarıyıl) karşımıza çıkmaktadır.

Program okul öncesi eğitimi açısından incelendiğinde ilk kez "Okul Öncesi Eğitime Giriş, Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi I ve II, Okul Deneyimi" gibi derslerin yer aldığı görülmektedir. Yeni program (2006-2007 programı) 1998-1992 programı ile kıyaslandığında, eski programda "Okul Öncesi Matematik Öğretimi" ve "Okul Öncesi Fen Öğretimi" adında yer alan derslerin, yeni programda "Matematik Öğretimi" ve "Fen Öğretimi" adında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca yeni program "Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi I ve II" adındaki dersleri ilk kez içermesi bakımından da önemlidir. Nitekim ilerleyen bölümlerde yer alacak olan öğrenme yörüngeleri başlıklı kısım okul öncesi dönem ve bu dönem öğretiminde gelişim dönemlerini temele almaktadır.

Son olarak 2006-2007 Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında olup, eski programda olmayan “Okul Deneyimi” adında bir dersin varlığından söz edilecektir. “Okul Deneyimi” dersi 3. yılın ilk döneminde yani 5. yarıyılıda alınan 3 kredilik bir derstir. Geçmişten günümüze okul öncesi öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde bu dersin, önceki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer almadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının tarihsel süreci incelendiğinde bu alanda hazırlanan en son program 2018-2019 eğitim-öğretim yılında karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında 2018-2019 eğitim yılında uygulamaya başlanan lisans programı aşağıdaki gibidir (YÖK, 2018):

Tablo 7

## 2018-2019 Eğitim Yılında Uygulamaya Başlanan Lisans Programı

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl					
Dersin adı	T	U	K	A K T S	Dersin adı	T	U	K	A K T S	
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3	MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	
MB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3	MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3	
GK Atatürk İlk. ve İnk. T. 1	2	0	2	3	GK Atatürk İlk. ve İnk. T. 2	2	0	2	3	
GK Yabancı Dil	2	0	2	3	GK Yabancı Dil 2	2	0	2	3	
GK Türk Dili 1	3	0	3	5	GK Türk Dili 2	3	0	3	5	
GK Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5	GK Seçmeli 1	2	0	2	3	
AE Erk. Çoc. Eğt. Giriş	3	0	3	5	AE Erk. Çoc.Dön.ve Gelişim	3	0	3	5	
AE Çoc.Sağ.ve İlk Yardım	2	0	2	3	AE BebeklikDön.Gel. Eğt.	2	0	2	5	
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl					
MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3	MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	
MB Eğitimde Araş. Yönt.	2	0	2	3	MB Öğretim İlke ve Yönt.	2	0	2	3	
MB Seçmeli 1	2	0	2	4	MB Seçmeli 2	2	0	2	4	
AE Seçmeli 1	2	0	2	4	GK Seçmeli 2	2	0	2	3	
AE Erk. Çoc. Fen Eğit.	3	0	3	6	GK Topluma Hizmet Uyg.	1	2	2	3	
AE Erk. Çoc. Mat. Eğit.	3	0	3	5	AE Seçmeli 2	2	0	2	4	
AE O.Ö. Eğit. Programları	3	0	3	5	AE Erk.Çoc.ve Müzik Eğit.	3	0	3	4	
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl					
MB Türk Eğt.Sis.Okul Yön	2	0	2	3	MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	
MB Eğit. Ölç. Değ.	2	0	2	3	MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	
MB Seçmeli 3	2	0	2	4	MB Seçmeli 4	2	0	2	4	
GK Seçmeli 3	2	0	2	3	GK Seçmeli 4	2	0	2	3	
AE Seçmeli 3	2	0	2	4	AE Seçmeli 4	2	0	2	4	
AE Erk. Çoc.Sanat. Eğit.	3	0	3	4	AE Erk. Çoc.Dön.Çevre Eğt.	3	0	3	5	
AE Çoc. Tanıma ve Değ.	3	0	3	4	AE Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	3	5	
AE Erk. Çoc.Öğrenme Yak.	3	0	3	5	AE Erk. Çoc. Dön. Edebiyatı	2	0	2	3	
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl					
MB Öğretmenlik Uyg. 1	2	6	5	12	MB Öğretmenlik Uyg. 2	2	6	5	15	
MB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3	MB Özel Eğt. Kaynaştırım	2	0	2	3	
MB Seçmeli 5	2	0	2	4	MB Seçmeli 6 2 0 2 4	2	0	2	4	
AE Seçmeli 5	2	0	2	4	AE Seçmeli 6 2 0 2 4	2	0	2	4	
AE Karakter ve Değer Eğit.	2	0	2	3	AE Erk. Çoc. Eğitimi Pol.	3	0	3	4	
AE Okula Uyum	3	0	3	4						
Erk.Okuryazarlık Eğitimi										
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	
<b>Genel Toplam</b>					<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>AKTS</b>	<b>SAAT</b>	<b>YÜZDE</b>
<b>MB:</b> Meslek Bilgisi					44	12	50	93	56	35
<b>GK:</b> Genel Kültür					26	2	27	42	28	19
<b>AE:</b> Alan Eğitimi					64	0	64	105	64	46
<b>Toplam</b>					134	14	141	240	148	100

Tablo 7'ye bakıldığında Tablo 6 ile benzer şekilde derslerin alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi dersleri olmak üzere üç gruba ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları

sekiz yarıyılıda toplam 148 saat ders almakla birlikte, bu derslerin yüzde 35'ini meslek bilgisi dersleri, yüzde 19'unu genel kültür ve yüzde 46'sını da alan eğitimi dersleri oluşturmaktadır.

Tablo 7'de derslerin bir önceki programda olduğu gibi T (teorik), U (uygulamalı) ve K (kredi) şeklinde ve belirtilmesinin yanında bir de AKTS ifadesinin yer aldığı, her dersin bir AKTS değerinin olduğu görülmektedir. AKTS ifadesi "Avrupa Kalite Transfer Sistemi" ifadesinin bir kısaltmasıdır. 1999 yılında Avrupa'da bir yüksek öğretim alanı oluşturmak amaçlı ortaya çıkan Bologna sürecinin parçası olan bu sistem, Bologna Sürecine dahil olan ülkelerde bireylerin öğrenim görmelerini kolaylaştıran bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bu sistem yükseköğretim alanında da birçok ülkede eğitim ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla ortak bir kredilendirme sistemi getirmiştir<sup>2</sup> (YÖK, 2019). Bu sistemde eğitim alan bir öğretmen adayı, Bologna sürecine imza atmış ülkelerde aynı dersleri aynı içerikte ve kredide almış olur. Bu nedenle bu uygulamanın uluslararası anlamda önemli bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

2018-2019 eğitim yılında uygulamaya başlanan okul öncesi öğretmenliği lisans programı "Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, Bebeklik Dönemi Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitim ve Kaynaştırma" adındaki dersleri ilk kez içermesi bakımından önemlidir. 2006-2007 tarihli programda yer alan "Matematik Öğretimi" ve "Fen Öğretimi" adlı derslerin yenilenen bu programda "Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi" ve "Erken Çocuklukta Fen Eğitimi" olarak değiştiği görülmektedir. Ayrıca bu program ilk kez "Karakter ve Değerler Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları, Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" adlı dersleri içermesi bakımından da oldukça önemlidir.

Geçmişten günümüze okul öncesi öğretmenliği öğretmen yetiştirme programlarının gelişimi ve değişimine bakıldığında programların farklı kurumlarda (İlk Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksek Okulları, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri gibi kurumlarda) uygulandığı

---

<sup>2</sup> "Bologna süreci nedir?" adlı yazı

görülmektedir. Bu programlardaki ders sayılarının ve türlerinin yıllar içerisinde değiştiği, farklılaştığı görülmektedir. Geçmişten günümüze okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarına verilen eğitimin daha ayrıntılı verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Hiçbir program birbirinin aynısı olmamakla birlikte her programda farklı yenilik ve düzenlemeyapılarak eğitimin kalitesinin artırılması amaçlandığı düşünülmektedir. Bu amaçla farklı ülkelerde bulunan akımlar, Dünyada yaygın olan eğitim akımları, tüm dünyada eğitimle birlikte yetiştirilmek istenen insan nitelikleri gibi faktörler programların yenilenmesinde etkili olmuştur.

**Okul öncesi matematik eğitimi.** Geçmişten günümüze okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında önemli olduğu düşünülen ve bazı ders ve konuların programa dahil edildiği görülmüştür. Özellikle de uluslararası alanda ihtiyaç duyulan insan nitelikleri, eğitim yoluyla insanlara kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Küresel ekonomik rekabetlerin nitelikli insana olan ihtiyacı, tüm insanlara eşit eğitim ve ekonomik olanaklar sağlayabilme gibi konular eğitim sistemleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Özgül, Avcı ve Saçkes, 2015). İnsanlar doğumdan itibaren bazı bilgileri öğrenme eğilimindedir. İlk dönemlerde bu bilgiler beş duyu organı yoluyla anlamlandırılmaya çalışılır. İlk dönemlerde yapılan eşleştirme, sıralama, grup yapma gibi etkinlikler aslında yaşamda kullanılacak matematiğin temellerinin oluşturulmasında oldukça önemlidir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında olabildiğince erken zamanda matematik etkinlikleri - matematik eğitimi yapmanın önemi vurgulanmaktadır (Hacıbrahimoglu, 2014).

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi, bilimin ve teknolojinin anlaşılmasını gerekli kılsa da matematiğin anlaşılması bu iki alanın anlaşılmasında oldukça önemlidir. Özellikle okul hayatının ilk dönemlerinde matematiğin temelini sağlam atılması gibi konular günümüzde oldukça önem kazanmıştır (Özgül, Avcı ve Saçkes, 2015).



Bilginin, bilimin, iletişimin, matematiğin her geçen gün yenilenmesi ve gelişmesi nedeniyle oldukça hızlı bir dönemde yaşıyoruz. Günlük hayatta ve iş hayatında matematiği anlamaya ve yapabilmeye olan ihtiyaç her geçen gün artmakta ve sonra da artacaktır. Bu hızlı gelişen dünyada fırsatları yakalamak, gelecekte karşımıza çıkacak olanakları şekillendirmek gibi konularda matematik önemli rol oynayan bir alandır. Çünkü matematik gelecekte birçok kapının açılmasını sağlayan bir beceridir. Bu nedenle Amerika ve Kanada Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM) matematiğin sadece birkaç kişi için ihtiyaç olmadığını, herkesin anlaması gereken bir alan olduğunun altını çizmektedir (NCTM, 2000).

Matematik bireylerin dünyayı anlaması ve analiz etmesi sürecinde önemli bilgiler sağlar. Miktar tanımlama, şekiller, uzay ve örüntüler insanların kendi iç bakışlarını ve dünyaya bakış açılarını organize etmesine yardım eder (National Research Council(Ulusal Araştırma Konseyi-NRC, 2009). Bu nedenle matematik bireyin dünyası ve düşünme süreci açısından önemlidir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar 3-5 yaş çocukların öğrenmelerine odaklanmaktadır. Ancak öğrenmenin yeni doğan dönemine dayandığı ile ilgili NRC raporlarında, bireylerin matematik yeteneği ile dünyaya geldiği görüşü bulunmaktadır. Yeni doğanlar, dünya hakkında oldukça meraklı olmakla birlikte matematiksel yollarla düşünebilme yeteneğine de sahiptir. Örneğin konuşamayan on aylık bir bebek iki farklı nesneyi, üç farklı nesneden ayırt edebilir. Bu tarz bilgilerin üzerine eklemeler yapan küçük çocuklar, matematik ile ilgili erken dönemdeki informal deneyimlerini zamanla genişletirler. Buna örnek olarak kendiliğinden oyuncakları sayma, şekiller göstererek hangisinin daha fazla olduğunu sorma gibi durumlar verilebilir (NRC, 2009).

Bilim ve teknolojiyi anlamının ön koşulu olarak görülen matematik ile ilgili olarak NCTM, okul öncesi dönemden 12. Sınıfa kadar matematik eğitiminde önemli olan bazı ilkeler yayınlamıştır. Bu ilkeler şunlardır (NCTM, 2000):

- Bu ilkelerden ilki ayırt etmeksizin bütün öğrencilerden matematikte yüksek beklenti içinde olmayı, onları bireysel ihtiyaçlarına göre desteklemeyi, başarılı olmalarının yanında matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olmalarını gerekli kılan “eşitlik” ilkesidir.
- İkincisi çocukların en iyi şekilde matematik öğrenmesi ve bu konuda güçlenmesini sağlamak amacıyla eğitim etkinliklerini düzenleme yani müfredat ilkesidir.
- Üçüncüsü merkeze öğrenciyi alan, matematik öğretiminde neyi bildiklerini, neyi öğrenmek istediklerini sorgulayan öğretim ilkesidir. Bu ilkeye göre öğretmen çocuğun düşünme ve problem çözme süreçlerine göre keşfetme sürecini destekleyen etkinlikler yapmalıdır.
- Dördüncü ilke çocuğun aktif katılımı ile anlayarak öğrenmesine olanak veren matematiğin günlük hayatta yaşanmasına dayanan öğrenme ilkesidir.
- Beşinci ilke öğrencinin öğrenmelerinin artırılmasına yönelik olarak öğretmen tarafından yapılan ve öğretmene süreç hakkında ve gelecek etkinliklerdeki kararlarına ışık vermeye yönelik değerlendirme ilkesidir.
- Son ilke ise matematiksel düşünme ve öğretimi destekleyen her türlü teknolojik alet, teknolojik uygulamayı içeren teknoloji ilkesidir. Teknolojik materyaller matematik öğretiminde zihinsel süreci yapılandırması bakımından oldukça önemlidir.

Bu ilkelerin yanı sıra NRC, okul öncesi dönem çocuklarının matematik öğrenmesi ile ilgili olarak bazı maddeler paylaşmıştır. Bu maddeler hem okul öncesi hem de bu dönem matematik öğrenme ve öğretme açısından oldukça değerlidir. Okul öncesi matematik öğrenme-

öğretme süreci ile ilgili olarak NRC tarafından verilen bilgiler aşağıda sunulmuştur (NRC, 2009):

- Çocuklar matematiği öğrenme ilgisi ve yeteneğiyle dünyaya gelirler. Bu öğrenme onların gelecekteki bilişsel ve sosyal deneyimlerini artırır ve sonraki öğrenmelerine temel oluşturur.
- Çocuklar matematiği özellikle evdeki günlük deneyimleri içerisinde ve yaşamın ilk yıllarındaki çevresi içerisinde öğrenir.
- Çocuklar matematik öğrenme sürecinde yetişkin desteği, bilgilerin inşa edilmesi, ilk bilgileri genişletme, öğrenmeye odaklanma ve günlük hayattaki matematiksel durumları detaylandırma ihtiyacı duyarlar.
- Matematikte bazı çocuklar bireysel farklılıklar, önceki deneyimler, öğrenme imkânları, doğuştan getirilen yetenekler gibi nedenlerden dolayı diğerlerine göre daha yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.
- Düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen çocukların ortalama puanları, yüksek sosyoekonomik yaşlılarına kıyasla daha düşüktür. Formal eğitim bu farkı kapatamamaktadır.
- Matematik öğrenimi dahil tüm öğrenmeler, küçük çocukların kendi duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi, dikkatlerini odaklamayı ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmayı içeren kendi öğrenmelerini düzenlemek için beceriler geliştirmesiyle kolaylaştırılır.
- Okul öncesi dönem matematik öğretiminde iki önemli içerik alanı vardır. Bu alanlardan ilki tüm sayı, işlemler ve ilişkileri içeren sayılar; ikincisi ise geometri, uzamsal düşünme ve ölçmedir.
- Bu içerik alanları çocukların hem genel hem de özel matematiksel düşünme süreçleri ile uğraşır.

- Erken çocukluk dönemindeki mevcut devlet standartları, ortalama olarak, fazla matematik içermemektedir.
- Erken çocukluk programlarının çoğu matematiğe çok az zaman ayırıyor ve çoğu düşük kalitededir. Bu nedenle okul öncesindeki her bir derste her gün matematik öğrenimi ile ilgili birçok fırsat kaçırılmaktadır.
- Eğer planlanmış ve ardışık, araştırma temelli öğretme-öğrenme yollarını içeren bir program düzenlenirse çocukların matematik öğrenmeleri geliştirilebilir. Tüm bunların yanı sıra bu programlar; oyun, açıklamalar, yaratıcı etkinlikler ve uygulamalar ile bütünleştirilmiş olmalı.
- Etkili erken çocukluk dönemi matematik programları çeşitli yapılandırmacı yaklaşımlar kullanır ve amaçlı öğretmeyi içerir.
- Sürece yönelik değerlendirme, öğretmenlere çocukların son bilgileri hakkında bilgi rerek, onların öğretimine kaynaklık eder. Bu nedenle süreç değerlendirme etkili matematik öğretiminde önemli bir faktördür
- Matematik öğreniminde başarı, çocuğun dikkatini çeken ve öğrenme için onu şevkli kılan pozitif bir öğrenme çevresi gerektirir
- Erken çocukluk dönemi çalışanlarının çoğu küçük çocukların matematik yeteneğinin bilincinde değiller ve onların matematik öğrenmedeki potansiyellerinin farkına varamamışlar.
- Şuan görevdeki öğretmenler ve matematik öğretimini ve öğrenmeyi destekleyen diğer tüm personel, erken çocukluk matematik eğitiminin uygulamaya geçmesi için gereklidir.
- Erken çocukluk eğitimcilerinin hizmet öncesinde hazırlanması çocukların matematiksel gelişimleri ve bu gelişimi nasıl destekleyeceklerini öğrenmeleri genellikle az sayıda imkânlar içeriyor.

- Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama ve bilgi gereksinimlerinin geliştirilmesi, bazı konular var olmadığı sürece önemli değişiklikler sunacaktır.
- Etkileşimli çevreler sundukları ve beklentiler hazırladıkları için aileler matematiksel bilgi ve becerilerin gelişim şansını artırabilirler.
- Aileler için eğitim programları, aileler tarafından verilen matematiksel deneyimlerin başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Ancak bu programların ne kadar etkili olduğunu gösteren çok az kanıt vardır.

NRC tarafından (2009) yukarıda sunulan maddelerde okul öncesi dönemde matematiğin önemi, bu konuda öğretmen, program, aile gibi faktörlerin altını çizdiği görülmektedir. Bununla birlikte ailenin doğumdan itibaren çocuğa sağladığı çevrenin ve öğretmenin, çocuğun gelişim süreçleri hakkında bilgi edinmesinin bu süreçte ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların matematik yeteneği ile dünyaya geldiği, hatta yeni doğan döneminde bile geometrik şekil algıları vs gelişmeye başladığı üzerinde durulmaktadır.

Okul öncesi dönem matematiği çocukların gelecekteki matematik, okuma-yazma ve öğrenmeleri hakkında tahminde bulunmayı sağlar. Bununla birlikte çocuklar arasındaki öğrenmeye yönelik fark, okul öncesi dönemde çok çok fazla olsa da iyi bir öğretim ve matematiksel deneyimlerle kapanabilir niteliktedir (Özgül, Avcı ve Saçkes, 2015; Sarama ve Clements, 2009).

Son yıllarda eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme süreçleri, bu süreçlerin izlenmesi gibi kavramların üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Tam da bu noktada öğrenme yörüngeleri kavramı ortaya çıkmaktadır.

### **Öğrenme Yörüngeleri**

Öğrenme yörüngeleri kavramı ilk kez Martin A. Simon tarafından ortaya atılmıştır. Simon öğrenmenin felsefi temelini yapılandırmacı yaklaşımdan köken aldığını vurgular. Öğrenme önceki bilgilerimiz aracılığıyla sağlanan dünyaya dair algı ve deneyimlerimize dair

bilgilerin yapılandırılması ile oluşur. Aslında öğrenme insanın kendi deneyimsel dünyasını adapte etme süreci olarak tanımlanabilir (Clement ve Sarama 2004; Simon, 1995).

2010'lu yıllara gelindiğinde öğrenme yörüngeleri bir diğer adıyla öğrenme süreçleri artık öğretmenin bireysel günlük planlamalarından, gözlemlerinden ve bunları yansıtmalarından oluşan yapıdan daha çok şey ifade etmektedir. 2020'li yıllara yaklaştığımız şu zamanlarda öğretim yöntemi, öğrenme yörüngeleri birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Araştırmalar, uzun zamandır çocukların gittikçe artan olası düşünme süreçlerine ve bu süreçte öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine işaret ediyor (Confrey, Maloney ve Nguyen, 2014). Bu süreçte öğretmen, öğrenci düşünmesi ve bu düşüncelerin hangi yolları izlediğini gözlemler. Böylelikle bilgilerin ve bu bilgilere ilişkin düşüncelerin gittikçe nasıl karmaşıklaştığı anlaşılabilir. Şüphesiz bu sürecin en temel öğesinden biri öğretmendir (Mojica, 2010). Öğretmen eğitim sisteminin bir diğer önemli ögesi olan programı yaşatması nedeniyle de ayrıca önem arz etmektedir.

Öğrenme yörüngeleri program bileşenlerini ve program geliştirmeyi desteklemek isteyen için bir araçtır. Latince köken alan "program" (curriculum) kelimesi öğrencilerin olgun bir birey olana kadar geçirdiği yaşantılardan elde ettikleri derslere atıfta bulunur. Bu nedenle yörünge veya yol kavramı her zaman, program geliştirme çalışmalarının merkezinde de yer almaktadır. (Clements ve Sarama, 2014). Program çalışmaları yapan araştırmacıların öncelikle bu süreçte öğrenme yörüngeleri ve öğelerini iyi anlamaları gerekmektedir.

Her bir öğrenme yörüngesinin hedef, gelişimsel süreç ve öğretimsel görevler olmak üzere 3 parçası vardır. Verilen bir alan ya da başlıkta bazı matematik yeterliklerini elde edebilmek için (hedefe ulaşmak için) gelişimsel süreç olarak adlandırılan bazı ardışık aşamaları öğrenirler. Bu süreçte önceden düzenlenmiş öğretimsel aktiviteler (instructional tasks) yardım eder. Öğretimsel aktiviteler, öğrencilerin her bir ileri seviyede düşünmesine yardım eden nesnelere ve zihinsel etkinlikler olarak düzenlenirler (Clements ve Sarama, 2004).

Öğrenme ve öğrenmeye ilişkin araştırmaların tarihi kısaca incelendiğinde geçmişten günümüze daha çok kapsam ve bu kapsamın sıralanması üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğrenme yörüngeleri geçmişte bahsedilen öğrenme ve bilişin gittikçe karmaşıklaşan ve çok yönlü yapısının gelişiminden daha fazlasını içerir. Ancak en eski bilişsel teori uygulamaları, hedefleri hiyerarşik eğitimsel basamaklar olarak tanımlamaktaydı. Bu teori basamakların (eğitimsel hedeflerin) hiyerarşik olduğunu, belirli durumlarda yansıtılan çeşitli durumlar ve beceriler olarak gittikçe artan bir yapıya sahip olduklarını ön plana çıkarmaktadır. Öğrenme yörüngeleri de hedeflerin ve bu hedeflerin yeterliklerinin hiyerarşik sıralamasını içerir. Ama öğrenme yörüngelerini geçmişteki yapılandırmacıların yaptığı çalışmalardan ayıran en önemli noktalardan birisi, yörüngelerin sadece yeterliklerin ve yeteneklerin basit bir şekilde sıralanmamasıdır. Öğrenme yörüngeleri bir öğrencinin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu herşeyin sıralaması olarak düşünülmemelidir. Yörüngeler her bir kavram ve beceriyi kapsamaz. Dahası yörüngeler öğrencilerin bir matematik sorusunu doğru bir şekilde cevaplayabilme kabiliyeti olmamakla birlikte onların düşünme basamaklarını tanımlar. Örneğin bir matematik problemi, öğrencilerin öğrenme yörüngelerinde farklı bölümlere ayrılmış düşünme basamaklarında farklı bir şekilde çözülür. Önceki teorilerin öğretimsel olarak dallanması, konuların ve yeteneklerin birisi tarafından sunulmasına ve bunların pasif bir şekilde absorbe edilmesine dayanmaktaydı. Eski teoriler ile öğrenme yörüngeleri karşılaştırıldığında, öğrenme yörüngeleri pedagojinin etkileşimci bakış açısına sahip olduğu görülür (Clements ve Sarama, 2014).

Öğrenme yörüngelerini geçmişteki teorilerden ayıran özellikler detaylandırıldığında, öğrenme yörüngelerinin üç bileşeni karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki hedeflerin yorumlanmasıdır. Bu özellik önceki öğrenme teorilerinden fark edilebilir ve önemli bir şekilde öğrenme yörüngelerini ayırır. Bu teoriler ya tüm bilgi alanlarının teorileri ve yöntemlerini konuyu hesaba katmadan uygular ya da var olan standartlar veya programlardaki hedefleri nedensiz olarak kabul eder. Bunun aksine öğrenme yörüngelerinin hedefleri hem matematik

uzmanlığına hem de öğrencilerin matematik öğrenmeleri ve düşünceleri ile ilgili araştırmalara dayanır. Böylece önceki yaklaşımların aksine özel bilgi alanı uzmanlığı ve bir bilgi alanındaki öğrenci düşünmesi ve öğrenmesi üzerine araştırmalar, matematik hedeflerinin belirlenmesinde önemli rol oynar. Bu nedenle öğrenme yörüngelerinin ilk bileşeni matematiksel hedeflerin belirlenmesidir (Clements ve Sarama, 2014).

Öğrenme yörüngelerinin ikinci önemli bileşeni öğrenme yörüngelerinin gelişimsel süreçleridir. Bu gelişimsel süreçler çok sayıda kavram ve becerinin birikimine dayanan doğrusal sıralamadan daha fazlasını içerir. Onlar düşünme basamaklarına dayanır. Bu düşünme basamakları (öğrenme hedeflerindeki gibi) içerik ve becerilerin birbirine bağlanmış ağları olarak bilişsel bilgisiyi yansıtır. Her bir basamak zihinsel nesnelere (kavramlar) ve etkinlikler (süreç) ile nitelendirilir. (Clements, Wilson ve Sarama, 2004; Clements ve Sarama, 2014; Steffe ve Cobb, 1988). Bu etkinlikler öğrencilerin, matematiğin başlıklarının özel dünyalarını içeren dünya hakkında temel öğrenme, bilme ve işleme yollarıdır. Bu amaç ve uygulamaları belirtme ya da belirleme önceki teorik ve deneysel çalışmalarda erişilmeyen bir hassaslık derecesidir. Dahası zihinsel modelleri üreten ve test eden araştırma yöntemleri önceki araştırmalarda kullanılan yöntemlerden ayrılır. Klinik görüşmeler gibi stratejiler öğrencilerin içerik alan bilgisini ölçmek için kullanılır. Bu içerik alan bilgisi konular, stratejiler, sezgisel fikirler ve formal olmayan stratejilerden oluşurlar. Birçok faktörden oluşan bu alan bilgisi problemlerin çözümünde kullanılır (Clements ve Sarama, 2014).

Araştırmacılar, kavram ve süreçleri ortaya çıkarabilmek için durum ve görevler oluştururlar. Öğrencinin düşünme ve öğrenme modelinin oluşturulması amacı ile öğrencilerin bireysel görevleri sunulur. Öğrencilerin öğrenme modelini ortaya çıkarmak için öğretmen tarafından sunulan bu görevler, öğretim deneyimleridir. Öğretmenler bu deneyimler ile öğrencilerinin öğrenmeleri hakkında önemli bilgiler edinirler (Clements ve Sarama, 2014).



Öğrenme yörüngelerinin üçüncü bileşenini öğretimsel görevler oluşturur. Öğretimsel görevler, öğretimsel sunumlar ya yüzeysel olarak öğrenilen matematik modellerinden çok daha fazlasıdır. Öğrenme yörüngeleri amaçlara yönelik özel eylemleri üretmek için ince ayarlıdır. Amaçlara ulaşmak için gerekli olan eylemler/etkinlikler düşünme basamaklarını oluşturur. Öğrenme yörüngeleri görevlere dayanan öğretimsel desenlerden farklılık gösterirler. Çünkü yörüngeler uzmanların yeteneklerinin kısaltması değildir. Öğrencilerin eşsiz yapılarını içeren öğrenme modelleridir. Hedeflerin, pedagojik görevlerin, öğretimin ve öğrenci düşünme ve öğrenmesinin sürekli, detaylı, kendiliğinden analizini gerektirir. Bu tarz yorumlama araştırmacılara programın (müfredatın) test edilmesini de sağlar (Clements ve Battista, 2000). Nitekim öğrenme yörüngeleri “Building Blocks Pre-K” adlı program araştırma ve geliştirme projesinde programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde merkezde bulunan çekirdek olarak adlandırılmaktadır (Clements ve Sarama, 2014).

Simon öğrenme yörüngeleri kavramını “varsayımsal öğrenme yörüngeleri (hypothetical learning trajectories)” olarak ifade eder. Bu kavram için varsayımsal-hipotezsel anlamına gelen “hypothetical” kelimesi öğretmenin öğrencinin bilgiye yönelik düşünme süreçlerine direkt olarak ulaşması imkânsız olduğu için kullanıldığının altını çizmektedir. Öğretmenler çocukların matematik, öğrenme, öğrenciler gibi konulardaki şemalarına dayanan davranışlarından ve yorumlamalarından onların anlayışları hakkında çıkarım yapmalıdır. Bu süreç öğretmene çocukların bazı kavramları öğrenirken kullandığı süreci yorumlayarak, gelecek öğrenmelerde bilgiyi yapılandırma süreci arasında karşılaştırma yapma imkânı sağlar (Simon, 1995).

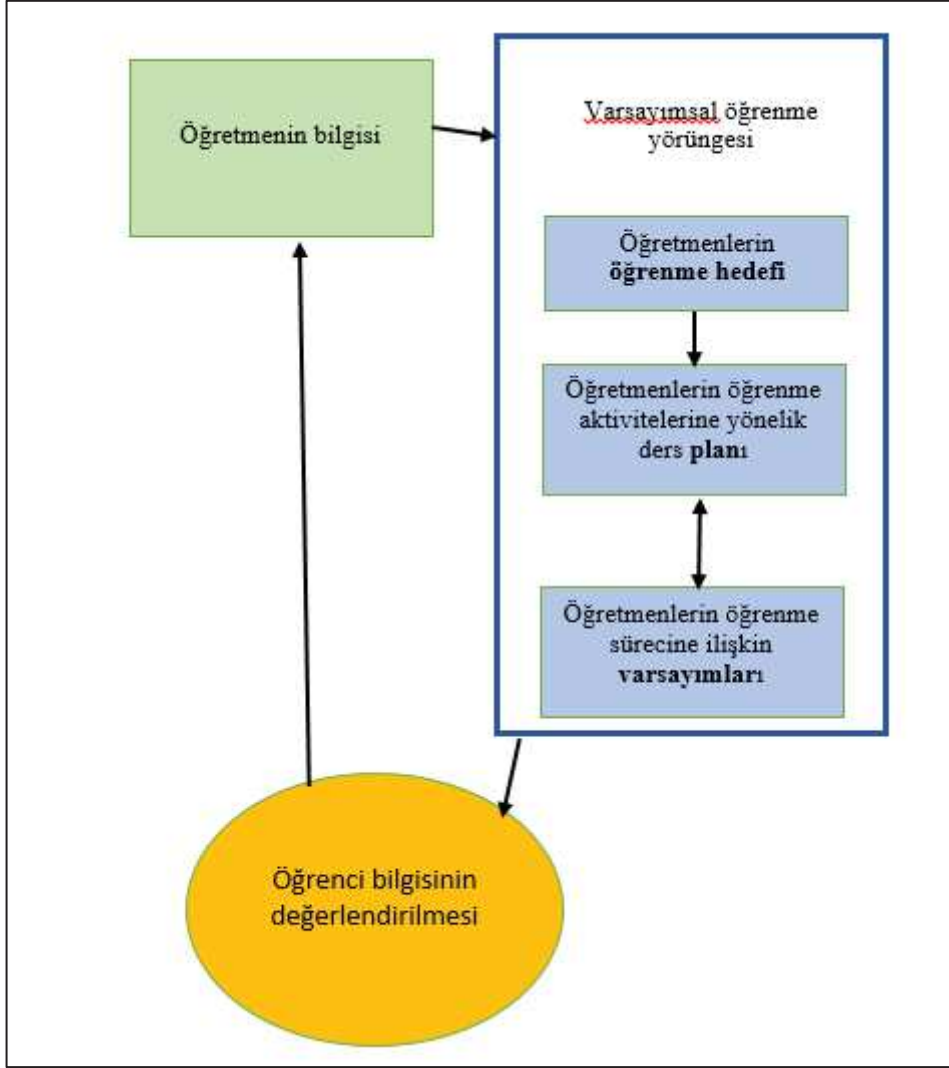
*Varsayımsal* ifadesi Simon tarafından, öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde ilerlerken kullandığı yolları tahmin etmesine atıf yapmak amacıyla kullanılmıştır. Varsayımsaldır, çünkü gerçek öğrenme yörüngesi tam olarak bilinemez. Varsayımsal ifadesi, tahmini olarak beklenen yönelimi nitelendirir. Burada unutulmaması gereken bir diğer husus

da bireylerin öğrenme süreci benzer yollar olmasına rağmen her birey için kendine has niteliktedir (Simon, 1995).

Steffe (1990)'a göre öğretmenler kendi matematik bilgilerini kullanarak öğrencilerinin ifade ve eylemlerini yorumlamalıdır. Daha sonra bu yorumlama öğretmenlerin öğrencilerinin gelecekteki matematiksel bilgileri nasıl öğrenebilecekleri hakkında karar verme imkanı sağlar.

Öğrenme yörüngeleri, öğretmene öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde nasıl ilerledikleri hakkında tahminlerde bulunarak yaptığı planlamalarında gerekçe sunar. Öğrenme yörüngeleri kavramı öğretmenin herhangi bir durumda, her zaman takip etmesi için önerilen bir yol ya da sadece bir yörünge anlamına gelmez. Öğrenme yörüngeleri öğretimsel kararların verilmesinde hedefin ve bu hedefe giderken kullanılacak yollara ilişkin gerekçe anlamına gelmektedir. Öğrenme aktivitelerinin gelişimi ve öğrenme yörüngeleri süreci simbiyotik bir süreçtir. Öğrenme aktiviteleri esnasındaki fikir üretimi, öğretmenin öğrencisinin düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki varsayımlarına dayanır. Diğer yandan öğrencinin kavramsal gelişimlerine ilişkin varsayımların üretimi de öngörülen aktivitelerin doğasına bağlıdır (Simon, 1995).

Kısaca varsayımlar, öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçlerine; düşünme ve öğrenme süreçleri de öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin varsayımlarına bağlıdır. Simon'un (1995) kısaltılmış matematik öğretim döngüsü aşağıdaki gibidir:



Bu tablo Simon'dan (1995) alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

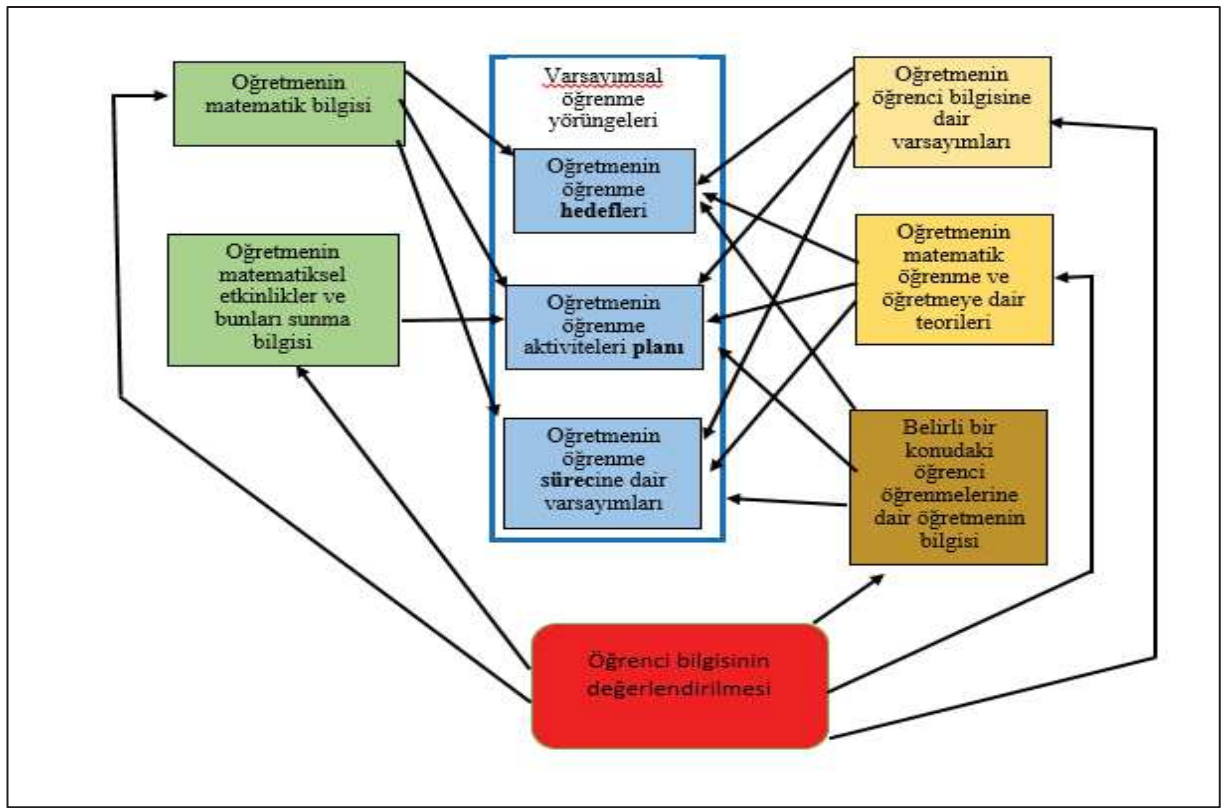
Şekil 1. Simon'un (1995) kısaltılmış matematik öğretim döngüsü

Şekil 1'e bakıldığında Simon'un (1995) öğrenme yörüngeleri döngüsü görülmektedir. Burada yörüngelerin öğretmen bilgisinden öğrenci öğrenmesine, öğrenci öğrenmesinden öğrenci değerlendirmesine, öğrenci değerlendirmesinden tekrar öğretmen bilgisine uzanan bir seyir izlediği görülmektedir. Özellikle öğrenme yörüngesinin hedef, plan ve varsayımlar olmak üzere 3 kısımda ele alındığı görülmektedir.

Varsayımsal öğrenme yörüngeleri sınıf içi aktivitelerden önce ortaya çıkan süreçtir. Bu süreçte öğretmen sınıf içi aktiviteler için bir plan hazırlar. Ancak, öğretmen öğrenciler ile sürekli etkileşim içinde olduğu ve onları gözlemlediği için öğretmen ve öğrenciler birlikte deneyim oluştururlar. Sosyal oluşturmancılığın doğası ile ortaya çıkan bu deneyim öğretmenin

beklentisinden farklıdır. Sınıf içi aktiviteler ile bu aktiviteler içerisinde öğretmenin düşünceleri ve bilgileri değişikliğe uğrayabilir. Öğrencilerin düşünmelerini değerlendirme aşağıda Şekil 2’de sunulmuştur. Yörünge kavramı, öğretmenin bu süreçte kendi bilgilerini yeniden uyarlamasına, yeni bir varsayımsal öğrenme yörüngesi belirlemesine ya da var olan üzerinde düzenlemeler yapmasına neden olabilir (Confrey, 1990; Confrey 2006; Simon, 1995).

Aşağıda bilgi, varsayımsal öğrenme yörüngeleri ve öğrencilerle etkileşimin çeşitli alanlarında gerçekleşen ilişkiler hakkında bir şekil verilmiştir.



Bu resim Simon (1995)’ten alınarak, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Şekil 2. Varsayımsal öğrenme yörüngeleri ve öğrencilerle etkileşimin çeşitli alanlarında gerçekleşen ilişkiler

Şekil 2 öğretmenin bilgi alanlarının, öğrenci bilgisinin değerlendirilmesi ile doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Şemanın başında bulunan öğretmen alan bilgisi, öğrencinin matematik bilgisi hakkındaki varsayımları ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim öğrenme hedeflerinin tanımlanmasına katkı sağlar.

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili yenilikler ve düzenlemeler sadece sınıf ve planlama arasında meydana gelen bir şey değildir. Öğretmen sürekli bir şekilde öğrenme yörüngelerinin düzenlenmesi ile meşgul olur. Bununla birlikte öğretmen sürekli bilginin daha iyi pekiştirilmesi için varsayımlar oluşturur. Bazen yörüngelerin yenilenmesinde bir düzenleme yeterli olurken, bazen de bunun tam tersi olabilir. Yapılan düzenlemelerin boyutuna bakılmaksızın, varsayımsal öğrenme yörüngelerinin temel bileşenlerinden herhangi birinde değişimler meydana gelebilir. Bu değişim hedef, etkinlikler veya varsayımsal öğrenme sürecinin herhangi birinde ya da tamamında olabilir. (Simon, 1995). Bu süreç öğretmenin her daim aktif gözlemine gerektirir.

Öğretmenler çocuklar öğretimsel görevler ile meşgul olduklarında onlar ile etkileşime girerek, çocukların matematiksel öğrenmeleri ve düşünceleri hakkında yeni modeller oluşturmalıdırlar. Böylece öğretmenler, kendi gelecekteki öğretim stratejilerini ve öğretim yollarını da geliştirirler. Bununla birlikte paylaşılan uygulamalar ve anlayışlar ile gerçek öğrenme yörüngeleri ortaya çıkmış olur (Clements ve Sarama 2004). Buradan anlaşılmaktadır ki öğretmenin ders öncesinde yaptığı öğrenmeye dair varsayımlar ders sürecindeki etkileşim ve uygulamalar aracılığıyla öğretmeni gerçek öğrenmelere daha da yaklaştırmaktadır.

Clements ve Sarama (2004), öğrenme yörüngelerinin alana büyük katkı sağlayan benzersiz bir kavram olduğuna inanmaktadır. Öğrenme yörüngeleri iki özelliği ile diğer modellerden ayrılır. Bu özelliklerden birincisi öğrenme yörüngelerinin öz düşünsel yapılandırıcılığı kapsamıdır. İkincisi ise matematiksel hedefler, öğrencilerin düşünme yörüngeleri (düşünme modelleri olarak bahsetmiş), öğretmen ve araştırmacıların çocukların düşünceleri hakkındaki yörüngeler, öğretimsel hedeflerin sıralaması gibi birçok faktörü eş zamanlı olarak içermesidir. Aynı zamanda bu sürecin aşamalarına dair ayrıntıların etkileşimini içermesi bakımından diğer modellerden ayrılır (Clements ve Sarama 2004).

Bazı araştırmalarda öğrenme yörüngeleri kavramı *gelişimsel koridor* olarak yer almıştır. Gelişimsel koridor ifadesi çocukların düşüncelerinin nasıl yeniden değerlendirildiğini açık bir

şekilde anlatır. Çocukların düşüncelerini anlatan bu koridorlar özel bir disiplin (alan) ile ilgili olup; zamanla karmaşıklaşır (Brown ve Campione, 1996). Öğrenme sürecinde çocuklar konuları rastgele bir şekilde ele almazlar. Çocukların konu anlayışları rafine edilir ve bu anlayışlar kendi gelişimsel bilgi temelleri ve önceki deneyimlerinden etkilenir (Mojica, 2010).

Öğrenme yörüngeleri, araştırmacılar tarafından oluşturulan öğrencilerin geçiş koridorlarının modelidir. Ayrıca bu geçiş yollarının doğrusal olmadığı da özellikle vurgulanır. Öğrencilerin çoklu yörüngeleri tıpkı sınırları matematiksel etkinlikler tarafından belirlenen koridorlar ile benzerlik gösterir (Confrey vd. 2008; Confrey, 2008; Mojica, 2010).

Öğrenme yörüngeleri alanyazının basit bir şekilde tekrarı değil, bir sentezidir. Bununla birlikte bu yönelim öğrencilerin süreçlerini desteklemek için öğretimde gerekli olan kasıtlı olarak sıralanmış aktivitelerin etkilerini tanıma imkânı verir (Confrey vd. 2008; Mojica, 2010). Yani öğrenme yörüngeleri veya koridorları olarak ifade edilen bu kavram, öğrencilerin nasıl ve hangi tür etkinlikler aracılığıyla öğrendiği hakkında yorumlama, onların öğrenme süreçlerini daha iyi tanıma imkânı verir.

Öğrenme yörüngeleri amaçlı öğretmen etkinlikleri ve eylemleri tarafından geliştirilmiş ve türetilmiş olduklarından doğal süreçler değildir. Bu bakış açısı öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolünün ne derece önemli olduğu görüşünü savunur. Ayrıca bu bakış açısının deneysel bileşeni de vardır. Bu deneysel bileşen potansiyel yolun geçerliğini araştırmak amacıyla ölçme teorilerini kullanır ve kullandığı bu teoriler ile araştırmalar yapmaya dayanır (Confrey vd. 2008; Mojica, 2010). Öğrenme yörüngeleri deneysel temelli olup test edilebilen hipotezler olmaları nedeniyle “öğrenme süreçleri” olarak da tanımlanmaktadır (Nguyen, 2010).

Corcoran ve ark. (2009) öğrenme yörüngelerinin ana bileşenlerini detaylandırmışlardır. Öğrenmede son nokta kavramlar ve konular tarafından belirlenir. Bu kavram ve konular matematik gibi ana disiplinlere aittir. Bilgi boyutundaki süreç değişkenleri zamanla gelişir.

Süreçteki basamakların çoğu çocuğun yeterlik kazanması için gereken süreçlerin gelişimini resmeder. Öğrenme performansları, öğrencinin süreç içerisindeki yerini bildiren etkinliklerin ve değerlendirmelerin gelişimi için koşullar/olanaklar sağlar. Bu süreçte değerlendirme, öğrenciler yavaş yavaş gelişirken, onların bilgi gelişimlerinin ölçülmesi demektir (Corcoran vd. 2009; Mojica, 2010).

Öğrenme yörüngeleri ve öğretimin birbiri olan ilişkisi öğrenme yörüngeleri temelli eğitiminin gelişim ihtiyacını yaratmıştır. Öğrenme yörüngelerinin deneysel olarak çeşitli alanlarda geliştirilmesi ile ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin bu yörüngeleri nasıl uyarladığı ve nasıl uyguladıklarına yönelik çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır (Sztajn vd. 2012).

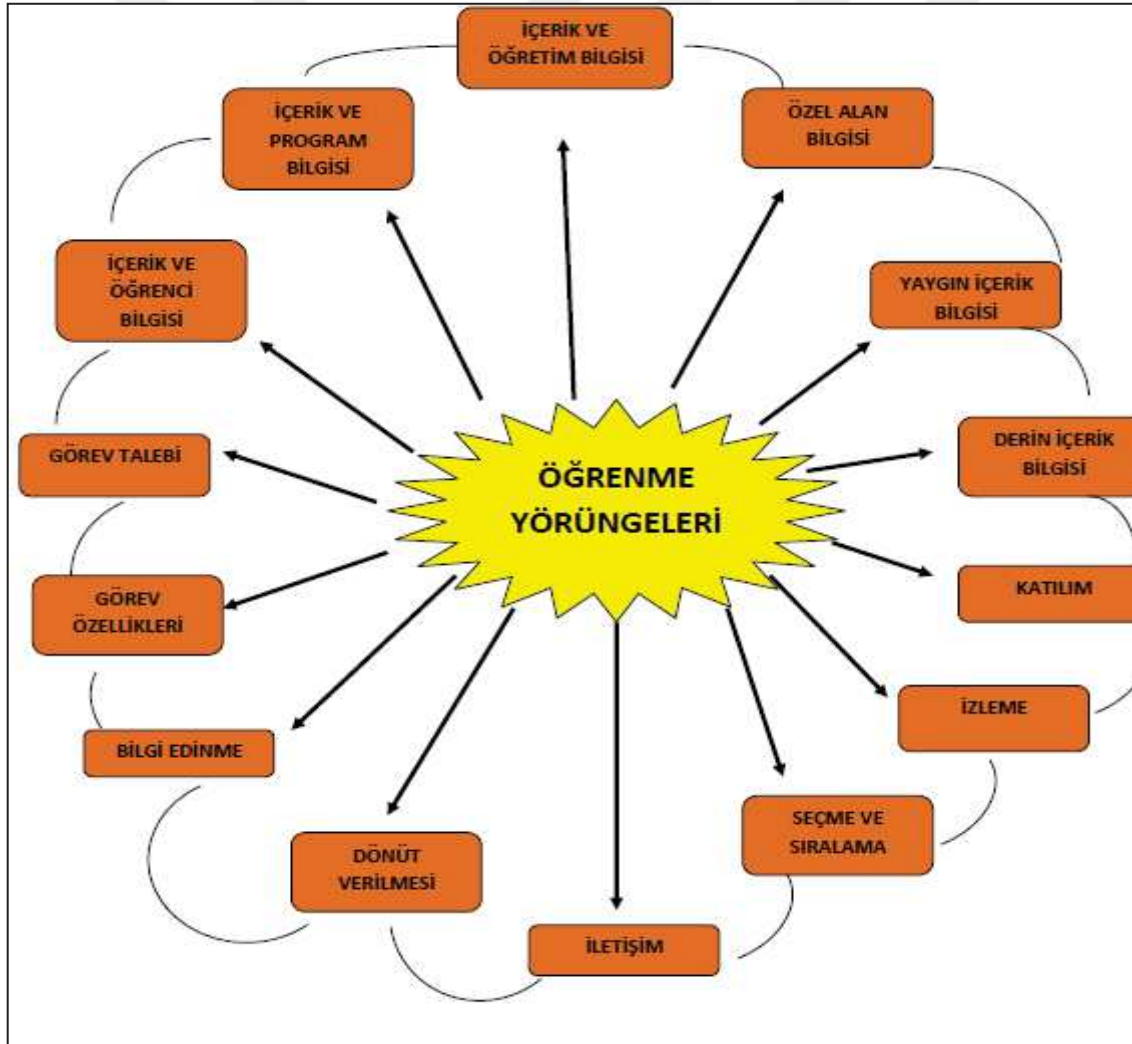
Öğrenme yörüngeleri araştırmaları, öğretimsel kararların verilmesinde öğretmenlere temel çerçeve sağlar. Ancak öğretmenlerin temel çerçevedeki bu bilgiyi uygulamalara dahil etmelerinin özel yolları, öğretimle ilgili araştırmaların detaylandırılması için bir mesai gerektirir (Mojica, 2010; Sztajn vd. 2012).

Sztajn ve ark. (2002) öğrenme yörüngeleri temelli öğretim ile ilgili olarak dört temel bileşenden bahseder. Bu bileşenler

- 1- Matematiksel bilgi: içerik ve öğrencilerin bilgileri, kavramlar ve prosedürler bilgisi anlamına gelmektedir. İçerik bilgisi: öğrenme yörüngesinin nihai matematiksel hedefini ve bütün yörünge tarafından desteklenen güçlü matematiksel genelleştirmeyi temsil eder.
- 2- Görev analizi: Görevler, öğrencilerin mevcut anlayışlarını tanımayı sağlaması açısından da oldukça önemlidir. Böylece öğrenme yörüngeleri mevcut anlayışlardan hareketle, disiplinin kavramlarıyla ilişkilendirerek öğrencilerin daha geniş ve karmaşık matematiksel genellemelere doğru ilerlemesini sağlar.

- 3- Pedagojik uygulamalar: öğrenme yörüngeleri öğretmenlere, öğrencilerin düşüncelerinin zaman içinde nasıl daha karmaşık hale geldiğine dair deneysel olarak geliştirilmiş ve test edilmiş bir organizasyon sağlar.
- 4- Biçimlendirici değerlendirme: öğrencinin öğrenmeleri hakkında öğretmene kanıt ve öğrencilere ise geri bildirim sağlar.

Öğrenme yörüngeleri temelinde öğretimin kavramsallaştırılmasına ilişkin şekil aşağıdaki gibidir (Sztajn vd. 2012'den alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır):



(Sztajn vd, 2012'den alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur).

Şekil 3. Öğrenme yörüngeleri temelinde öğretimin kavramsallaştırılması



Şekil 3'e bakıldığında öğrenme yörüngelerinin bilişsel, sosyal ve psikomotor birçok görevi içerdiği, bununla birlikte öğretmenin de bu konuda yapması gerekenler olduğu anlaşılmaktadır.

Battista (2006)'ya göre öğrenme yörüngeleri bilişsel temelli değerlendirme sisteminin bir parçasıdır. Bunun yanında sınıf değerlendirmesini desteklemek ve öğrencilerin düşünmesini sağlamak için tasarlanan görevleri içerir.

Özetle öğrenme yörüngeleri ile diğer yaklaşımlar arasındaki iki temel fark, araçların nasıl geliştirildiği ve nasıl meşrulaştırıldığı ile ilgilidir. Öğrenme yörüngeleri, genellikle başlangıçta, ilgili teorinin “sistematik” incelemelerine ve öğrencilerin belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrendiklerini araştırmaya dayanır. Dolayısıyla ilk fark, öğrenme ilerlemelerinin deneysel kanıtlara dayanmasıdır. Öğrenme yörüngelerini diğer yaklaşımlardan ayıran ikinci fark ise farklı otoriteler tarafından meşrulaştırılmasıdır. Bu otoriteler program geliştirme uzmanları, çeşitli meslek kuruluşları ve devlet kurumlarıdır. Yörüngeler, test sonuçlarıyla doğrulanır ve yanlışlanabilir. Bunun için uygulamalar ile alanda test edilmeleri çok önemlidir (Corcoran vd. 2009).

Öğrenme yörüngeleri deneysel temele dayandıklarından, program (müfredat) ve bu programın değerlendirilmesinde sağlam bir gerekçe sağlarlar (Corcoran vd. 2009). Özellikle Fen eğitimcileri, öğrenme üzerine çalışan bilim insanları, program geliştirme uzmanları, program değerlendirme uzmanları ve öğretmen eğitimcileri öğrenme yörüngelerinin gelişim süreci ile ilgilenirler. Bu uzmanlar öğrenme yörüngelerinin daha iyi tasarlanmış müfredatların, bu müfredatların daha iyi değerlendirmelerin geliştirilmesinde öncülük ettiğine inanırlar. Tüm bunlar nihayetinde etkili bir öğretim sağlamakla birlikte, daha iyi öğrenci öğrenmelerinin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte yukarıda adı geçen uzmanlar, öğrenme yörüngeleri temelli standart ve müfredatların, öncelik sırasına göre dikey olarak daha iyi sıralanacağına inanırlar. Çünkü yörüngeler, bilimin temel kavram ve uygulamalarının zamanla

artan karmaşıklığının gelişmesinde daha net ve kesin yollar sağlaması açısından önemlidir (Confrey, 2008; Corcoran vd 2009).

Öğrenme yörüngelerinin amacı temelde iki tanedir. Birinci amaç; öğrencilerin düşünme ve becerilerinin gelişimine ilişkin bağlantılı bir görüş üretmektir. İkinci amaç ise öğrencilerin bazı konu ve kavramları daha ilişkili olan konu ve kavramlara nasıl bağladıklarıyla, nasıl yerleştirdikleriyle ilgili yollarının resmini çizmektir. Yörüngeler bunu kendi dünyalarının bazı yönlerinin nasıl çalıştığını anlamayı sağlar. Yörüngeler, mevcut standartlar ve değerlendirmelerin sıklıkla yapmadığı şekilde, içerik (konu) ve uygulamalar arasındaki etkileşimleri açığa çıkarabilir. Bu durum daha etkili öğretim müdahaleleri için yön sağlar. Yörüngeler gerçek öğretmenlerle gerçek öğrencilerden derste öğretim sürecinde toplanan kanıtlardan köken alır (Corcoran vd. 2009). Bu özelliği ile öğrenme yörüngeleri program geliştirme çalışmalarında oldukça kıymetli bilgiler sağlar.

Öğrenci yörüngeleri ve bu yörüngelerin olası seviyeleri hakkında net bir kavrayışa sahip olmak, öğretmenlere öğretim hedefleri ve seçimleri hakkında rehberlik etmeleri açısından yararlıdır. Özellikle de program (müfredat) aracılığıyla sağlamlaştırılan ve yörüngeler aracılığıyla bilgilendirilen değerlendirmelerin yapılmasında öğretmenler için faydalı olacaktır. Öğretmenlerin bu konuda bilgi edinmeleri hizmet öncesi süreçler ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım ile kolaylaşabilir. Ancak ne yazık ki öğrenme yörüngelerinin geliştirilmesi ve bunları destekleyecek kanıtların toplanması hala erken evrededir (Corcoran vd. 2009; Simon ve Tzur, 2004).

1985 yılında kurulan Eğitimde Politika Araştırma Konsorsiyumu (*The Consortium for Policy Research in Education-CPRE*), öğrenci öğrenmesini destekleyebilecek alternatif yaklaşımları inceleyen uluslararası katılımcıları olan bir birliktir. Susan Fuhrman tarafından kurulan bu birlik, Mart 2006'da Sürekli Eğitim Geliştirme Merkezi adıyla (*The Center on Continuous Instructional Improvement- CCII*) toplanmıştır. CCII, hem Amerika Birleşik

Devletleri'nde hem de dünya genelinde önde gelen araştırmacıların, geliştiricilerin ve uygulayıcıların çalışmalarını paylaşmak, tartışmak ve güçlendirmeyi hedeflemektedir (CPRE, 2019).

CCII Paneli, öğrenme yörüngelerinin potansiyelini, şimdiye kadar yapılmış çalışmalardaki yetersizlikleri ve boşlukları, geliştiricilerin ve potansiyel kullanıcıların karşılaştığı bazı zorlukları ele almıştır. Panel sonucunda öğrenme yörüngelerinin standartların, müfredatın, değerlendirmenin ve öğretimin iyileştirilmesinde büyük umut vaat ettiklerinin altı çizilmiştir. Öğrenenlerin yörüngelerinin gelişimi, eğitimciler için mümkün olan en kısa sürede en fazla faydayı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla panel sonunda araştırmacılar, geliştiriciler, eğitim politikacıları ve eğitim uzmanları tarafından atılması gereken bazı adımlar önerilmiştir. Bu adımlar aşağıdaki gibidir (Corcoran vd. 2009):

- Mevcut öğrenme yörüngelerini paylaşın.
- Öğrenme yörüngelerini doğrulayın.
- Hangi alanlarda var olduğuna dair kanıtlar oluşturun.
- İncelenmesi gereken temel bilimsel fikirler belirleyin.
- Okul öncesinden on ikinci sınıfa kadar olan süreçte kullanılan öğrenme yörüngelerinin gelişimine yatırım yapın.
- Yörüngeler arasında bütünleşme ve bağlantılar üzerinde çalışma başlatın.
- Öğretmenler ve okullar tarafından kullanılmak üzere öğrenme yörüngelerine dayalı değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yatırım yapın.
- Fen eğitimi araştırmacıları, değerlendirme uzmanları ve biliş üzerine çalışan bilim insanları arasındaki işbirliğini teşvik edin.
- Fen öğrenimi hakkında daha fazla araştırmanın yapılmasını destekleyin.
- Farklı kültürel geçmişleri ve farklı başlangıç becerileri seviyelerine sahip öğrencilerin gelişimini inceleyin.

- Öğrenme yörüngelerinin geliştirilmesi ve geçerliliği için gerekli finansmanı arttırın.
- Devletlerin, öğrenme yörüngeleri hakkındaki kanıtları göz önünde bulundurmaları için standartlarını gözden geçirmelerini teşvik edin.

Yukarıda yer alan önerilerden hareketle öğrenme yörüngeleri alanında birçok çalışma yapılabilir. Ayrıca öğrenme yörüngeleri, eğitimin birçok alanında katkı sağlaması açısından da önemlidir.

Öğrenme yörüngeleri, öğretmen eğitimi programlarının tasarımını ve işleyişini, program tasarımlarını iyileştirebilir. Örneğin, hizmet öncesi ve mesleki gelişim programları, öğrenme yörüngelerinin kapsadığı içeriğe odaklanabilir. Böylece öğretmenlerin ana düşüncelere yönelik daha derin anlayış geliştirmelerini, öğrencilerin genellikle nasıl öğrendiklerini, daha karmaşık anlayışın zamanla nasıl geliştiğini ve öğrenci yörüngelerinin ve öğretim ihtiyaçlarının nasıl teşhis edildiğini anlamaya yardımcı olur. Özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin öğrenci anlayışının zaman içinde nasıl geliştiğini ve anlamalarında oldukça önemli rol oynar. Bununla birlikte öğretmenlerin sunduğu öğretimin, çocukların gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak için de yörüngeler kullanılabilir (Corcoran vd. 2009).

Öğrenme yörüngeleri üzerine yapılan araştırmalar, daha çok araştırma yapılması gereken yörüngelerin yetersiz olduğu, alanları vurgulamaktadır. Öğrenme yörüngeleri çok büyük bir potansiyele sahiptir. Ne var ki potansiyellerini gerçekleştirmek için de yapılacak çok iş var. Öğrenme yörüngelerine yatırım yapmak tüm sorunlarımızı çözmez, ancak bizi bu sorunlara çözümler bulmak için doğru yola sevk eder (Corcoran vd. 2009).

Kısacası yörüngeler öğrencilerin var olan bilgilerine ilişkin anlayışını temel alan bir kavramdır. Öğrenci anlayışını temel alarak öğretimi planlama imkanı verir. Bu açıdan öğretme-öğrenme sürecinin temeli niteliğindedir. Ancak bu süreç belirsizdir ve varsayımlara dayalıdır. Bu özelliği nedeniyle öğretmen zaman zaman çeşitli düzenlemeler yapabilir, planlarında

değişikliklere yer verebilir. Süreçte öğretmenin etkin bir şekilde çalışması esastır (Simon ve Tzur, 2004).

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili yukarıdaki bilgilerden hareketle yörüngelerin eğitimde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünceleri ve bu düşüncelerin plana etkisi, öğretimin niteliğinin artırılmasını sağlar. Bu durum sadece öğretim ve öğrenci için kazanç sağlamaz. Çünkü öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi edinmek gelecek etkinlikler hakkında bilgi vermesi bakımından öğretmenin de bu süreçteki motivasyonunu olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedilen alanyazında öğrenme yörüngeleri temelli eğitimin sadece çocuklar için değil, öğretmenler için de önemli olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrenme yörüngelerini kavrama, çocukların yörüngelerini keşfetme öğretmenin gayret sarf etmesi ve zaman gerektirir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin onların öğretme sürecini etkileyeceği düşüncesi ile aşağıda öğretmenlerin sahip olması gereken özellik ve yeterliklerden bahsedilmektedir.

### **Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri**

Bireylerin nitelikli olması, onların aldığı eğitimin niteliğine bağlıdır. Eğitimin niteliğinde kuşkusuz öğretmen nitelikleri çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmen nitelikleri konusu hizmet öncesi veya hizmet sürecinde ele alınması gereken önemli bir konudur. Bu niteliklerin ne olduğu, nitelik kavramından ne anlaşıldığı gibi başlıklar dikkatle incelenmelidir (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998; Taşkaya, 2012). Öğretmen yetiştirme ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin bazı kaynaklarda genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak üçe ayrıldığı görülmektedir (Demirel, 1999). Bazı çalışmalarda da bu özellikler kişisel özellikler ve mesleki özellikler olarak iki başlık altında toplanmıştır (Baştürk ve Ayas, 2012; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Eskiçalı, 2014; Gökteş ve Yetim, 2004; Şahin, 2011).

Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özellikler, kaynaktan kaynağa farklılık göstermektedir. Aşağıda kişisel özellikler ile ilgili bazı maddeler verilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005):

- Öğretmen öğrencilerine karşı açık ve ileri görüşlü olmalı, bununla birlikte yaptığı değerlendirmelerde tarafsız olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları temelinde çalışmalar ile öğrenci beklentilerini karşılamalıdır.
- Eğitimle ilgili problemleri bilimsel yöntemler kullanarak araştırabilmeli ve uygun çözüm yolu bulmaya çalışmalıdır.
- Öğretmen, her öğrencinin bireysel olarak farklı olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Yenilik ve gelişmelere açık, bu yenilik ve gelişmeleri takip eden, kendini sürekli yenileme çabası içinde olmalı.
- Toplumsal sorumluluklarının bilincinde, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilmelidir.
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından takip etmeli ve bunları kendi eğitim ortamına taşıyabilmelidir.
- Öğretmen araştırma yapmaya hazır ve istekli olmalıdır.
- Öğrencilerin başarılarına ilişkin yüksek başarı beklentisine sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler çocukları sevmek, iyi iletişim kurabilme becerisine sahip olmak, sağlam ve tutarlı kişilik yapısına sahip olmak, her konuda dengeli olmak, temiz ve uygun giyinmek gibi başlıklar altında da toplanabilir (Eskicumalı, 2014).

Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özellikler ile ilgili yukarıdaki alanyazına bakıldığında bu özelliklerin birçok kaynakta farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu özellikler farklılaşsa da temelde iyi bir bireyin sahip olması gereken tüm niteliklerin, öğretmenlerin kişisel

nitelikleri olarak ele alınabileceği anlaşılmaktadır. Kişisel özelliklerin yanında öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özellikler de önemlidir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özellikler genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi-pedagojik alan bilgisi olarak üç başlık altında toplanabilir (Baştürk ve Ayas, 2012; Erden, 1999; Eskicumalı, 2014; Küçükahmet, 2002). Kişisel özellikler, mesleki özellikleri de beraberinde getirmediği takdirde etkili öğretmenden bahsedilemez (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Mesleki özelliklerin en başında alan bilgisi gelmektedir. Nitekim alan bilgisi öğretmenin başarısında oldukça önemlidir. Alanın kavram bilgisi ve kapsamına hakim olmak, öğretmenin etkililiğini artırmada çok önemlidir (Özdemir ve Yalın, 2000; Şahin, 2006). Alan bilgisi öğretmenin kendi branşı ile ilgili uzmanlaşması anlamına gelmektedir. Örneğin bir fen bilgisi öğretmeni fen alanında, Türkçe öğretmeni Türkçe ile ilgili bilgilere hakim olmak zorundadır (Şişman, 2014).

Öğretmen sadece kendi branşı ile ilgili alanda bilgi sahibi olmakla kalmayıp, aynı zamanda içinde yaşadığı çevre ve toplum hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Nitekim öğretmen bir insan olarak sosyal bir varlıktır. Sosyal varlık olan öğretmenin toplum, çevre, insan ve dünya ile ilgili konular, bilimin gelişimi, kültür gibi birçok alanda ek bilgilere ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Tüm bu konuları içeren bilgiler genel kültür adı altında toplanır ve öğretmen yetiştirme kurumlarında genel kültür dersleri adıyla verilir (Eskicumalı, 2014; Şişman, 2014).

Öğretmenlerin mesleki bilgisi denilince akla gelen iki kavram alan bilgisi ve genel kültür bilgisidir. Bu bilgileri alan öğretmen öğrencilerine bunu nasıl sunacağı ile ilgili olarak bir de pedagojik alan bilgisine, bir diğer deyişle öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olmalıdır. Pedagojik alan bilgisi öğretmenin nasıl öğreteceği, öğrencinin nasıl öğreneceği ile ilgilidir (Şişman, 2014). Konu alan bilgisi ne derece iyi olursa olsun, bu bilgiyi öğrencilerine

aktarabilmesi, sunabilmesi pedagojik alan bilgisini gerektirir (Baştürk ve Ayas, 2012; Erden, 1999).

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özellikler ile ilgili olarak özetle aşağıdaki maddeler sıralanabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005):

- Öğretmen öğretim sürecini iyi planlamalı, planlama değişime uygun nitelikte olmalıdır.
- Öğretimde farklı kaynaklardan yararlanarak öğretim sürecine çeşitlilik getirebilmelidir.
- Öğretim süresini etkili kullanmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim ortamında katılımcı olmasını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin gelişimlerini bireysel olarak değerlendirmeli, izlemeli, alternatifler üretmelidir.

Alan bilgisi ile ilgili tanımlamalara bakıldığında Shulman (1986) konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve programsal (müfredata ilişkin) bilgi olmak üzere, alan bilgisini üç başlık altında ele almaktadır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özelliklere ilişkin yukarıdaki bilgilere bakıldığında öğretmenin, kendini alan ve genel kültür açısından yetiştirmesi hem de sahip olduğu bilgileri nasıl sunabileceğine ilişkin bilgilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen özelliklerinin yanında alanyazında bir de öğretmen yeterlikleri adı altında verilen bilgiler de yer almaktadır.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili yabancı alanyazın incelendiğinde farklı kaynaklar tarafından farklı yeterliklerden bahsedildiği görülmektedir. Örneğin Stronge (2018) etkili öğretmen özellikleri ile ilgili yazdığı kitabında bu özellikleri mesleki bilgi, öğretimsel planlama, eğitimsel sunum, değerlendirme, öğretim çevresi ve profesyonelleşme olmak üzere altı başlıkta toplamıştır. Bununla birlikte Walker (2008) etkili öğretmenlerin özelliklerini şu



başlıklar altında toplamıştır: öğretime hazır oluş, pozitiflik, yüksek beklenti, yaratıcılık, adalet, bireylerin kendilerini özel hissetmelerini sağlayacak özellikler, aidiyet duygusu, hataları kabul etme, mizah anlayışı, affetme ve merhamet.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler incelendiğinde birçok kaynakta öğretmenlerin derse hazır oluşlarının öğretim ve etkili öğretmenlik için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Derse hazır oluşun ders içinde olabilecek davranış problemlerini azaltmada etkili olması yapılan çalışmalarda desteklenmiştir (Thompson, Greer ve Greer, 2004). Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir. Konu ile ilgili olarak en güncel bilgilendirme MEB tarafından 2017 yılında yapılmıştır. 2017 yılında belirlenen öğretmen niteliklerine bakıldığında bunların belirli bir branş için değil genel olarak belirlendiği görülmektedir. Aşağıda MEB tarafından belirlenen öğretmen niteliklerine ilişkin tablo görülmektedir (MEB, 2017):

Tablo 8

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum Ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, Manevi ve Evrensel Değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme ortamları oluşturma	C2. Öğrenciye yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagoji alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme sürecini yönetme	C3. İletişim ve iş birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve Öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve mesleki gelişim
	Ölçme ve Değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar da her biri kendi içerisinde dallara ayrılmaktadır. Mesleki bilgiye bakıldığında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olarak üçe ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte mesleki beceri yeterliği kendi içerisinde planlama, ortam oluşturma, süreci yönetme ile ölçme ve değerlendirme basamaklarına ilişkin becerileri içermektedir. Tutum ve değerler başlıklı yeterliklere bakıldığında milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenci yaklaşımı, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim gibi başlıklardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri genelden özele doğru ele alınmıştır. Tablo 8'de öğretmen yeterliklerinin belirli branşlar için ayrı ayrı değil, tüm branşlar için ortak olarak hazırlandığı da görülmektedir. Bu yeterliklerin yanında şu an görev yapan öğretmenlerin de bu konudaki görüşleri önemlidir.

Çalışan öğretmenlerin hizmetteki niteliğini artırmak amacıyla 18 Ekim 2017 de Gazi Üniversitesi bünyesinde “*İyi Bir Başlangıç İçin Öğretmen Niteliği*” çalıştayı toplanmıştır. Bu çalıştayda çeşitli okul öncesi öğretmenleri ve üniversite öğretim üyeleri öğretmenlerin kişisel gelişimine ilişkin sorunlar konusunu ele almışlardır. “Hizmetteki öğretmenlerin kişisel gelişimine ilişkin sorunlar” başlığında öğretmenlerin motivasyonu konusu ele alınmış, motivasyonlarının düşüklüğüne vurgu yapılarak bunun için öneriler sunulmaya çalışılmıştır (İyi Bir Başlangıç İçin Öğretmen Niteliği Çalıştayı, 2017).

**Motivasyon.** Güdülenme kavramı ile birlikte anılan motivasyon kelimesi Latince kökenli olup, bir olayın veya eylemin gerçekleşmesinde bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 2006; Yıldızlar, 2012: 267; Kaya 2012: 19). Bu itici güç, davranışın yönünün belirlenmesinde, bireyleri davranışlara yönlendirmede önemli rol oynar (Fidan, 1996; Köktürk, 1997).

Motivasyon kavramı farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Davranışçılar motivasyonu ödül beklentisi, olumlu destek alma arzusu gibi ifadelerle

tanımlamaktadır. Bilişsel yaklaşım kuramcıları ise motivasyonu bireysel ihtiyaçlardan yola çıkma, harcanan çaba seviyesi, bireysel kararlar gibi kavramlar ile açıklarlar. Yapılandırmacı yaklaşım kuramcıları ise sosyal içerik kapsamında ele aldıkları motivasyonu toplum, sosyal statü ve gruplar ile tanımlar. Davranışçı yaklaşım motivasyonun dışsal faktörlerden, bilişselciler içsel faktörlerden etkilendiğini savunurken; yapılandırmacılar ise hem içsel hem de etkileşimsel faktörlerden bahsetmektedir (Brown, 2014).

Öz belirleme kuramına göre motivasyon kişiliğin gelişmesine destek sağlayan bu gücün doğuştan geldiğini vurgulamaktadır (Kara, 2008). Öz belirleme kuramında motivasyon kavramı öz yeterlik, otonomi ve sosyal ilişki bağlamındaki (Brown, 2014) ihtiyaçlar (Hardre ve Reeve, 2003) kapsamında ele alınmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması durumunda bireylerin motivasyonlarının da olumsuz etkileneceği belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Bu nedenle motivasyon bireylerin fizyolojik veya psikolojik nitelikteki ihtiyaçlarının giderilmesidir (Luthans, 1992).

Motivasyon kavramı farklı kaynaklarda farklı şekillerde çeşitlere ayrılmıştır:

- İçsel motivasyon, dışsal motivasyon (Brown, 2014; Dörnyei, 1998).
- İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk (Deci ve Ryan, 2000; Vallerand vd. 1992)

İçsel motivasyon bireylerin kendiliğinden, kendileri için yaptıkları, herhangi bir ödül beklentisi içerisinde olmadan hareket etmelerini tanımlar (Deci, 1975; Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011). Bu harekette bireylerin ilginç bulduğu şeyleri serbestçe yapması söz konusudur (Deci ve Ryan, 2000). Hatta bireylerin içsel motivasyonunun doğuştan geldiği savunulmaktadır (Deci, 1971; Deci, 1972). İçsel motivasyon ile ilgili olarak bir öğrenci örneği verilebilir. Bu öğrenci tamamen bazı konular hakkında bilgi edinmek ve öğrendiği bu bilgilerden dolayı okula gitmek istiyorsa, bu öğrencideki bu istek içsel motivasyonun belirtisi olarak ele alınabilir (Vallerand vd. 1992).

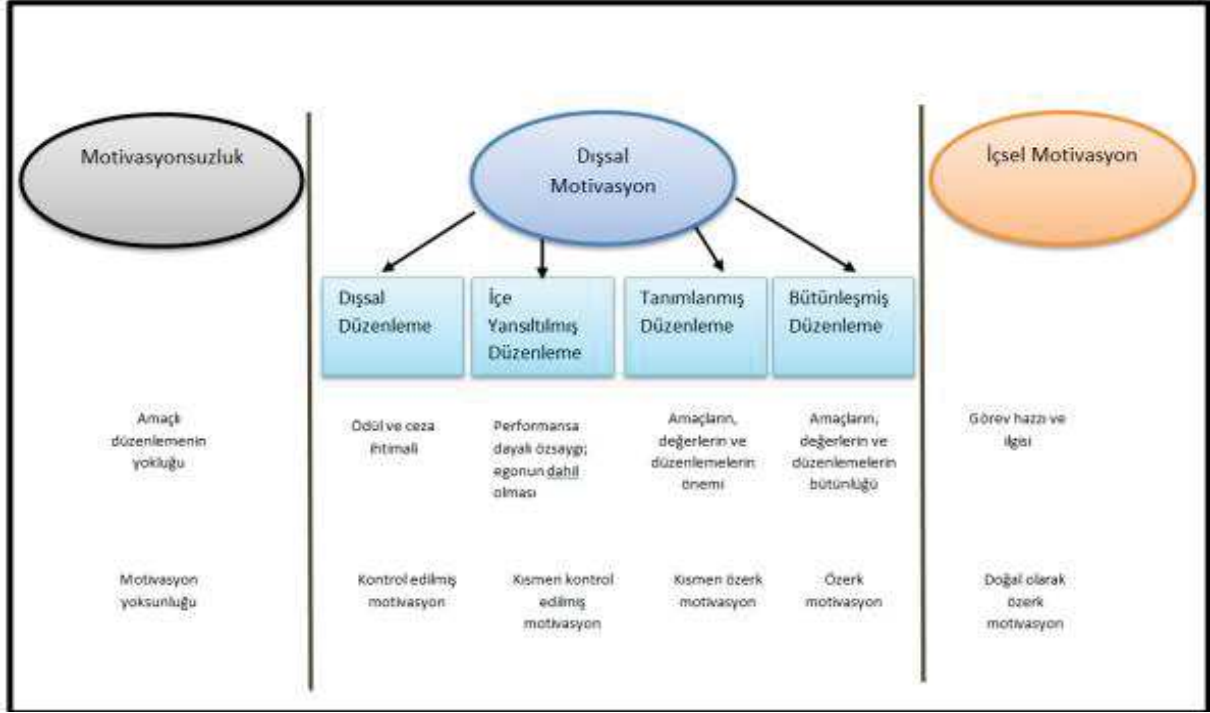
İçsel motivasyon da kendi içerisinde üç başlığa ayrılmaktadır. İlki öğrenmeye yönelik olan içsel motivasyon. Bu içsel motivasyon türü bireyin yeni bir şey öğrenmek için çabalarken, açıklarken ve öğrenmeye çalışırken zevk almak ve mutlu olmak için eylemlerini gerçekleştirmesidir. İçsel motivasyonlu bireyler öğrenme amaçlı bir şeyler okurken keyif alırlar. İkinci tür içsel motivasyon olan başarmaya karşı içsel motivasyon ise bireylerin bir şey başarması ile ilgili değildir. Bu motivasyon türü bireylerin başarma sürecindeki eylemlerinden keyif almasıdır. Son olarak dürtülerin deneyimlenmesi olan içsel motivasyon ise bireyin belirli duygu ve hisleri deneyimlemek için eylemlerde bulunması ile ilgilidir (Vallerand vd. 1992).

Dışsal motivasyon ise dışarıdan gelecek bir ödül beklentisi ile eylemlerin yapılması niyetini içerir. Para, ödül, seviye kazanma ve dışarıdan gelebilecek pozitif tüm dönütler dışsal motivasyonu sağlayan önemli faktörlerdendir (Deci ve Ryan, 2000). Dışsal motivasyonda dışarıdan bir etki söz konusudur (Akbaba, 2006; Deci ve Ryan, 2000; Woolfolk, 1998). Oysa içsel motivasyonda dışarıdan bir etki söz konusu olmayıp, bireyin içsel doyumunu ile ilgilidir (Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011).

Dışsal motivasyon öz belirleme-otonomi-özerklik seviyelerine göre azdan çoğa doğru sıralandığında dışsal düzenleme, içe yansıtma ve özdeşleştirme olarak üçe ayrılır. En düşük otonomi-özerklik seviyesinde olan dışsal düzenleme bireylerin başkalarının söylemlerini dikkate alarak eylemde bulunmasıdır. İçe yansıtma bireyler yaptıkları eylemlerin nedenlerini benimsemeye başlarlar. Özdeşleştirmede ise bireyin davranışları birey için önemli ve özel olarak değerlendirildiği ve sanki kendi seçimiymiş gibi algılandığından dışsal motivasyonlar özdeşleştirme aracılığıyla benimsenir (Vallerand vd. 1992).

İçsel ve dışsal motivasyon öğrenci başarısı bağlamında ele alındığında bazı çalışmalarda içsel motivasyona sahip öğrencilerin, dışsal motivasyona sahip öğrencilere göre başarılarının anlamlı olarak farklılaştığını belirtmektedir (Lin, McKeachie ve Kim, 2003).

Motivasyonsuzluk ise bireylerin davranışta bulunmaya yönelik isteklerinin olmaması, bu isteğin eksikliği durumu olarak tanımlanır (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyonsuzluk bireylerin eylemleri ve bu eylemlerin sonuçlarına ilişkin herhangi bir algısının olmaması durumudur (Vallerand vd. 1992). Bu kavramlarla ilgili şekil aşağıdaki gibidir:



(Deci ve Ryan, 2000'den aktaran, Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015)

Şekil 4. Motivasyon türleri

Şekil 4'e bakıldığında motivasyon türleri ve bunların özelliklerinin verildiği görülmektedir. Amaçlı düzenleme yokluğu ve motivasyon yokluğunu içeren motivasyonsuzluk kavramı; dışsal içe yansıtılmış, tanımlanmış ve bütünleşmiş düzenlemeyi içeren dışsal motivasyon ve son olarak da görev hazzı ve özerklik içeren içsel motivasyon bulunmaktadır. Bunların davranışlara etkisi önemlidir.

Motivasyon, güdülenmiş davranışlar içerir. Bu davranışların belirli amaçları vardır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek adına bireyin eylemde bulunmasını sağlar (Shinn, 1998). Bireyin amacı doğrultusunda harekete geçebilmesinde etkili olup, bireye eylemin gerçekleşmesinde enerji ve azim sağlar (Dilekmen ve Ada, 2005; Dörnyei, 1998; Owens, 1998; Öğülmüş, 2001). Aynı zamanda bu güdülenme, harekete geçmiş bireylerin eylemlerini sürdürmesinde de etkilidir

(Higgins ve Kruglanski, 2000; Kaya, 2012; Williams ve Burden, 1997). Çünkü motivasyon bir sonuç değil süreçtir (Pintrich ve Schunk, 1996).

Motivasyon ile ilgili alanyazında motivasyonun merak, öğrenme, ısrar, performans gibi kavramlarla birlikte ele alındığı görülmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Ele alınan bu kavramların yanında motivasyon bireylerin özdüzenleme yapmalarında etkili bir faktör olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 1999). Özellikle de öğretmenlerin öz düzenleme kapsamında sahip oldukları motivasyonun hem meslekleri açısından hem de öğrenme süreçleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin güdülenmesi noktasında temel faktör öğretmendir. Bazı öğrenciler motivasyonu olmayan öğretmeni “kötü” öğretmen olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerini güdülemek isteyen öğretmenin alan bilgisine hakim olmasının yanında öğretme motivasyonunun da olması beklenir (Viau, 2015). Nitekim mesleki gelişim gösterme öğretmenlerin sahip olduğu öğretme motivasyonu ile ilişkili bir konudur (Butler, 2007; Tittle, 2006; Watt ve Richardson, 2007).

Öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon öğretmenlerin öğretim ortamında öğrencilerin dikkatini çeken şeylere karar vermesinde, lisans eğitiminde aldıkları bilgilerin ne kadar süre akıllarında kalacağı ve öğretmenlerin mesleklerine odaklanmalarında oldukça önemlidir (Sinclair, 2008). Bununla birlikte sınıf etkinliğinin sağlanmasında da önemlidir (Carson ve Chase, 2009). Öğretmenin eğitimin en temel parçası olması düşüncesinden hareketle, öğretmenin mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyonu özelde öğrenci motivasyonunu, öğrenci başarısını; genelde de eğitimin kalitesini etkileyebileceği öngörülmektedir.

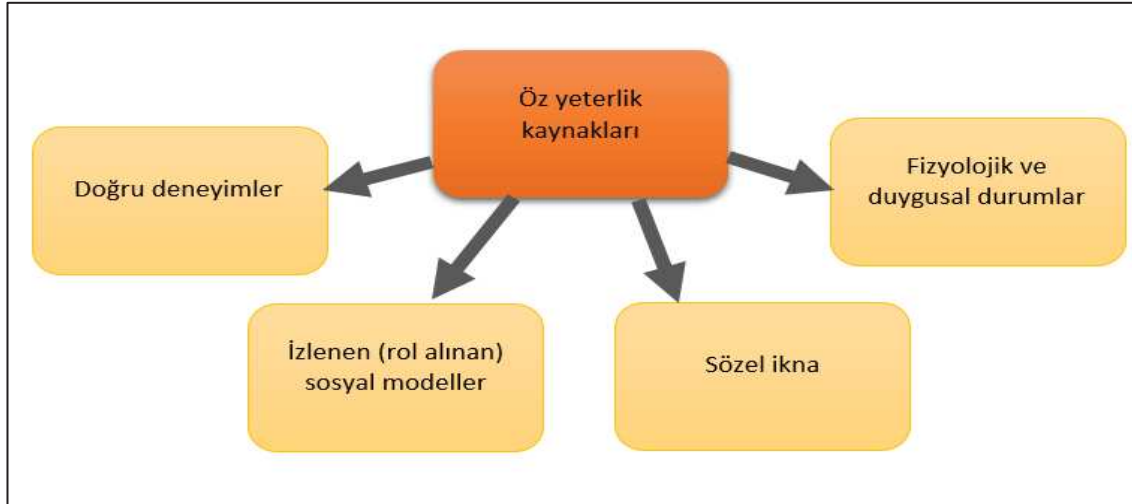
Öğretmen eğitimin temel unsurlarından biri olarak sahip olduğu niteliklerle eğitimin kalitesinde önemli rol oynuyorsa, sahip olduğu inançların da bu niteliklerde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda özyeterlik inancı kavramı ve bu kavramın öğretmenlere katkısı aşağıda açıklanmıştır.

**Özyeterlik.** Bandura tarafından açıklanan öz-yeterlik kavramı bireylerin bir eylemi başarmada gerekenleri belirleyip, bunları yapabileceğine yönelik sahip olduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Bireylerin sahip oldukları bu inançlar, onların davranışlarında kendini gösterir (Deryakulu, 2004). Davranışlara etki etmesi nedeniyle önemli olan öz yeterlik, bireyin bir eylemi başaracağına ilişkin algısı olarak da tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Özyeterlik, bireyin sahip olduğu yeterlik seviyesinden ziyade yeterliğe ilişkin algısıyla ilgili bir konudur. Bireylerin yeterlikleri ve bu yeterliklere ilişkin algıları önemli bir ayrımdır. Çünkü bireylerin yeterliklerini bazen aşırı abartması, bazen de düşük görmesi söz konusudur. Bireylerin yeteneklerini abartması veya düşük görmesi önemli sonuçlara yol açabilir. Özellikle de sahip oldukları becerileri ne denli iyi kullanabildikleri konusunda etkili olur (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öz yeterlik kavramı, becerilere etki etmenin yanında bireylerin bir eylemi yapabileceğine ilişkin yargısını içerir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bu yargılar birey davranışlarının etkililiğine yansır (Akbulut, 2006). Öz yeterlik bireyin yapacağı bir işte gerekli adımları seçmesini, bu konudaki azmini, çabalarını ve dolayısıyla performansını etkilediğinden birçok çalışmada incelenmektedir (Aşkar ve Umay, 2001).

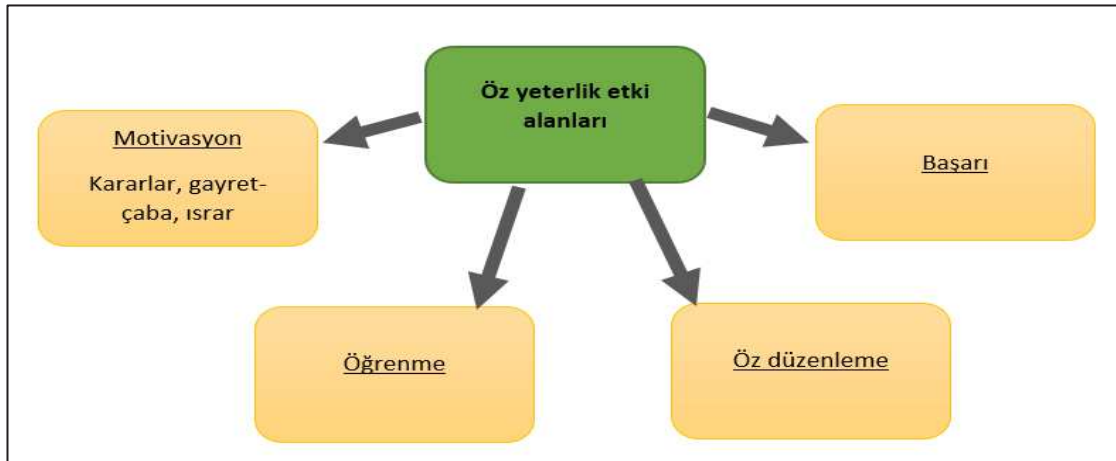
Bandura bireylerin amaçlı davranışlarının iki boyutu üzerinde durur. Bu boyutlardan birincisi sonuca ilişkin beklenti diğeri ise öz yeterlik beklentisidir. Öz yeterliğin oluşmasında bireylerin doğru deneyimleri, izlenen sosyal modeller, sözel olarak ikna edilme ve fizyolojik-duygusal durumları bireylerin öz yeterlik kaynaklarını oluşturur (Bandura, 1995). Öz yeterlik kaynaklarına ilişkin şekil aşağıdaki gibidir (Bandura, 1995):



(Bandura, 1995'den yararlanılarak, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. )

Şekil 5. Özyeterlik kaynakları

Şekil 5'e bakıldığında özyeterlik kaynaklarının doğru deneyimler, izlenen sosyal modeller, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere 4 bileşenden oluştuğu görülmektedir. Kaynaklarının yanı sıra özyeterlik etki alanları da bu bileşenlerde etkilidir. Özyeterlik kaynaklarının yanı sıra özyeterlik etki alanları da bulunmaktadır. Özyeterlik etki alanlarına dair şekil aşağıdaki gibidir (Bandura, 1995):



Şekil 6. Özyeterlik etki alanları ((Şekil Bandura, 1995'den yararlanılarak, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.)



Şekil 6'ya bakıldığında özyeterliğin motivasyon, başarı, öz düzenleme ve öğrenme üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanında çeşitli becerilere de etki ettiği görülmektedir.

Öz yeterlik, bireylerin problem çözme becerilerine etki eder. Örneğin matematikte aynı beceri gelişimine sahip ki çocuk düşünüldüğünde yeterlik inançlarının sahip olduğu güce göre problem çözme yetenekleri de farklılaşmaktadır. Nitekim özyeterliği yüksek olan çocukların bildiklerini daha etkili bir şekilde uygulamaya geçirdiği, daha azimli oldukları görülmektedir (Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee, 1991; Pajares, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik inancına sahip olması çok önemlidir. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir faktörü olan öğretmenlerin etkili uygulamalar yapması, bu uygulamalar esnasında azim, sebat göstermesi, problemleri çözmesi böylece öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öz yeterliğin öğretme açısından önemli olduğu görülmektedir (Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran, 2006)

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmenlerin sahip oldukları özyeterliğe ilişkin algılarının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve özyeterlik algıları ile ilişkili bir kavram olduğunu belirtmektedir. Yüksek öz yeterlik algısının başarıyı artıracığı düşüncesinden (Berkant ve Ekici, 2007) hareketle, Ekici (2008) davranışların veya eylemlerin başarı ile neticelenmesi bağlamında özyeterlik kavramını öğretmenlerin sahip olması gereken bir nitelik olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle çalışmada özyeterliğin bir etki alanı olan motivasyon, motivasyonun öğretmenlik mesleği alt boyutu ve öğretme alt boyutu birlikte ele alınmıştır.

### Bölüm III: Yöntem

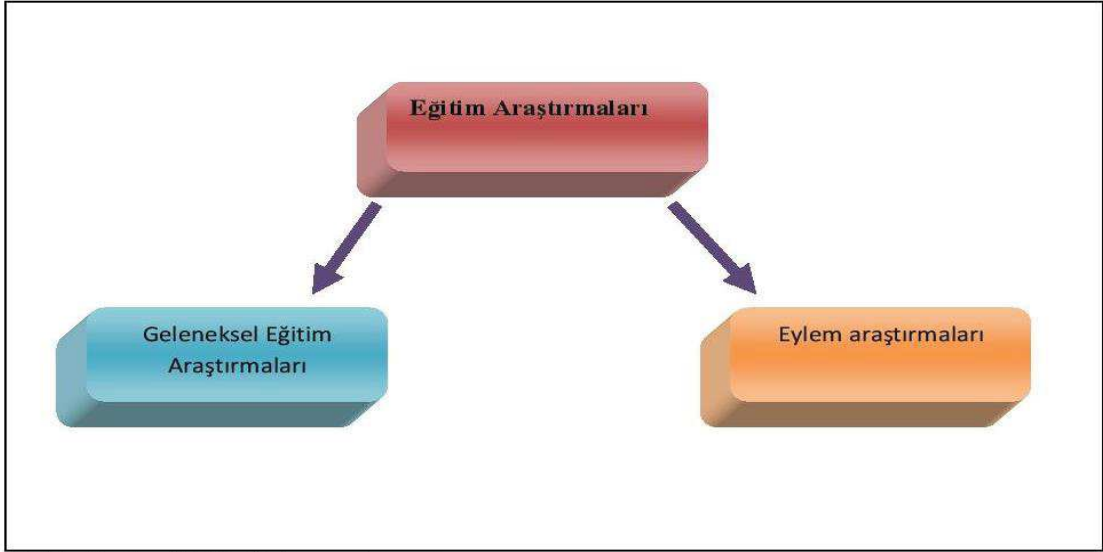
Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının okul öncesi matematik eğitimine ilişkin öğrenme yörüngeleri eğitimine uygun bir program tasarımı hazırlayarak işleyiş sürecini belirlemek; bu program tasarımı aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyonları ile özyeterlik inançlarının nasıl geliştirilebileceğini tespit etmek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir.

Eylem araştırması ile ilgili olarak literatür tarandığında akla gelen isimlerden biri Kurt Lewin'dir. Birçok kaynak kendisini bu araştırma türünün ilk ortaya çıkarana, ilk büyük babası olarak nitelendirmektedir (Adelman, 1993; Schmuck, 2006). Kurt Lewin eylem araştırmasını bir süreç olarak tanımlamış olup, bu süreçte bireyler arası diyaloga önem vermiştir. Bireyler arası diyalog aracılığı ile uygulayıcılar ve bilim insanları arasında iletişim köprüleri inşa etmeye çalışmıştır. Kurt Lewin tarafından başlatılan bu sürecin A. Miel, S. Corey, R. Lippit, P. Freire, S. Kemmis, J. McNiff ve G. Mills gibi bilim insanları tarafından geliştirilerek devam ettirilmeye çalışıldığı öğrenilmektedir (Schmuck, 2006). İlk ortaya çıkarandan günümüze gelindiğinde eylem araştırmalarının farklı alanlarda kullanılmış bir araştırma türü olduğu görülmektedir. Özellikle de eğitim alanında çalışan bilim insanları eylem araştırmasını, eğitim araştırmalarında sınıf içi süreçlerde kullanabilmektedirler.

Eğitim araştırmaları ile ilgili alanyazına bakıldığında araştırmaların nitel araştırmalar, nicel araştırmalar ve eylem araştırması olarak ayrıldığı kaynaklar (Hendricks, 2009) olduğu gibi; eğitim araştırmalarını geleneksel eğitim araştırmaları ve eylem araştırmaları şeklinde ayıran kaynakların da olduğu aşağıdaki şekilde görülmektedir (Mertler, 2009, s.3):



Şekil: Mertler (2009: 3)'den uyarlanmıştır.

### Şekil 7. Eğitim araştırması türleri

Şekil 7'ye bakıldığında bazı kaynaklarda eğitim araştırmalarının geleneksel araştırmalar ve eylem araştırmaları şeklinde incelendiği, eylem araştırmalarının diğer araştırma türlerinden farklı bir kategoride ele alındığı görülmektedir.

Geleneksel eğitim araştırmalarından ayrı olarak ele alınan eylem araştırması ile ilgili yapılmış tanımlar incelendiğinde bu kavramın bir bütün olarak ele alındığı tanımlar olduğu gibi kelime kelime ayrıştırılarak ifade edildiği tanımlara da rastlanmaktadır. Pelton (2010), “eylem araştırması” kavramını “eylem” ve “araştırma” olarak ayrı ayrı ele almakla birlikte “eylem” kelimesini sınıf içi öğretim sürecindeki her şey olarak ifade etmektedir. Bu süreç öğrenme çevresinin oluşturulması, öğrencilerle etkileşim, ders planlarının geliştirilmesi, ödevlerin belirlenmesi gibi günlük rutinleri içeren her şey olarak belirtilmektedir. Pelton (2010)'un “Araştırma” kelimesini ise yöntemler, alışkanlıklar ve tutumlar şeklinde açıklamakta olduğu görülmektedir. Aynı zamanda “araştırma” kelimesinin veri toplama yöntemleri, görüşmeler, yansıtıcı uygulamalar, öğrenmeleri artıracak daha iyi ve yeni yolların bulunması gibi kavramları da içerdiği ifade edilmektedir.

“Eylem” ve “aktivite” kelimeleri ele alındığında ikisinin farklı anlamlar barındırdığı görülmektedir. İngilizce “activity” olarak ifade edilen etkinlik kelimesi insanın amacını ve

temsiliyetini içermemesi bakımından, “action” olarak ifade edilen eylem kelimesinden ayrılmaktadır. Örneğin bir insan her hangi birinin bakış açısını hesaba katmadan bir işle meşgul olabilir. Oysa eylem araştırması çeşitli çalışmalardaki bilinç ve amacı hesaba katan noktaları vurgulamaktadır (Holly, Arhar ve Kasten, 2005). Bu nedenle eylem araştırmasında uygulayıcı farklı zamanlarda farklı düzenlemeleri bilinçli bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Uygulayıcının bilinçli olarak düzenleme yapmasına olanak sağlayan eylem araştırması McNiff (2013)’e göre, bireyin kendi öğrenmesine ilişkin özel araştırma yoluna verilen isimdir. Eylem araştırmaları, bizzat araştırmacının kendisinin uygulama yaptığı çalışmalar olduğu için aynı zamanda uygulayıcı temelli araştırmalar olarak da ifade edilmektedir. Bunun yanında eylem araştırmaları, temelinde öz-yansıtmayı içeren araştırmalar olduğundan, uygulayıcının araştırmaya ilişkin düşüncelerini yansıttığı bir süreç olmasından dolayı bazı kaynaklarda öz yansıtıcı düşünme formu olarak da adlandırıldığı görülmektedir (McNiff, 2010). Öz yansıtmayı sağlamanın yanında bazı kaynaklar eylem araştırmasının, okulda öğrenme-öğretme sürecinde nelerin olup bittiğini ve daha iyi ortam oluşması için ne yapılması gerektiğini söylemenin en süslü yolu olması nedeniyle önem arz ettiğini göstermektedir (Calhoun, 1994). Uygulayıcıya sağladığı bu özellikler nedeniyle eylem araştırmaları geleneksel araştırmalardan ayrılmaktadır.

Geleneksel araştırmalarda araştırmacı araştırmasını diğer insanlar üzerinde yaparken, eylem araştırmasında araştırmacılar kendilerinin üzerinde yapmaktadır (McNiff, 2010). Bunun yanında eylem araştırması, araştırmacının kendi araştırma sürecinin ve sonuçlarının kalitesini geliştirmek için çabaladığı araştırmalardır. Oysa geleneksel çalışmalara bakılığında belirli araştırma topluluğu ile gerçekleştiği, sonuçlarının gelenekselci araştırmacılar tarafından okunan dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Bunun tersine eylem araştırmaları araştırmacının kendine ve çalıştığı ekibe yardım eden araştırmalardır. Bu özellikleri nedeniyle eylem araştırmaları eskiye oranla artık daha çok yayınlanmakta ve paylaşılmaktadır (Schmuck, 2006).

Son yıllarda okullarda, öğretmen yetiştirme kurumlarında yapılan araştırmalara bakıldığında geleneksel araştırma yöntemlerinin daha çok uygulamalı süreçlere odaklanan eylem araştırmalarına odaklandığı belirlenmiştir (Mills, 2007). Eylem araştırmaları nitel ve nicel araştırmalardan farklı olarak ele alınan bir tür olduğundan eğitim araştırmacılarına, araştırmalarının amacına göre kullanacakları araştırma metodunu belirleme olanağı sağlamaktadırlar. Bazı araştırmalarda sadece nitel veriler araştırmacıların problemlerinin çözümünde yeterli olabilmektedir. Ancak bazen eğitim araştırmacıları araştırma problemlerine cevap bulabilmek için nitel ve nicel olmak üzere çeşitli yöntemleri bir araya getirmektedirler. Bu noktada eylem araştırması araştırmacıya farklı yöntemleri bir araya getirme olanağı sunmaktadır (Hendricks, 2009). Buradan eylem araştırmalarını yöntemsel olarak araştırmacıya veya uygulayıcıya birbirinden farklı yöntemleri kullanma imkanı sağlaması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Farklı yöntemleri bir araya getirme imkanı sağlamanın yanında eylem araştırmaları, araştırmacıya öğretme-öğrenme sürecinde bilgi toplamayı sağlayan sistematik araştırmalardır. Bu bilgi toplama sürecinde araştırmacılar sürecin nasıl işlediği, nasıl öğretimin gerçekleştiği ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğreneceği hakkında veri toplayarak, tespitlerde bulunulur. Bu bilgi toplama sürecinde içgörü, geliştirilen yansıtıcı uygulamalar, okul ortamını olumlu etkileyen değişimler ve öğrencilerin gelişimlerine ilişkin bilgilerden yararlanır (Mills, 2007). Böylece eylem araştırmaları araştırmacıya yaptığı uygulamalarda hem okul ortamını hem de görmek istediği süreçten etkilenen bireylerin gelişimlerini daha iyi görebilme imkanı sağlamaktadır.

Eylem araştırması, araştırmacılara araştırma yapma ve uygulamalarını geliştirme imkanı veren bir desen olmasının yanında aynı zamanda araştırmacıya bireysel öğrenme fırsatı sağlaması nedeniyle de önem arz etmektedir. Eylem araştırması araştırmacıyı, sınıf ortamındaki öğrenci öğrenmelerine ilişkin yolların artırılması, geliştirilmesi ile meşgul eden bir süreçtir. Bu süreçte araştırmacı araştırmasının amaç, yöntem ve ulaşılmak istenen sonuçlarına da odaklanır

(Hendricks, 2009). Bu özelliklerinin yanı sıra Johnson (2007) eylem araştırmasına ilişkin tüm özellikleri aşağıdaki gibi ele almaktadır:

- Eylem araştırması sistemattiktir. Her ne kadar verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sunulması süreci bir miktar özgürlük içerisinde olsa da sistemattik bir gözlem yolu oluşturulması gerekir.
- Araştırmaya bir cevap ile başlanmaz.
- Herhangi bir eylem araştırması karmaşık veya titiz bir şekilde detaylandırılmış olmak zorunda değildir. Bazen bu durum çalışmanın amacından sapmasına neden olabilmektedir. Çok fazla aracın ve detayın olması araştırmacının neyi, neden araştırdığını unutmasına sebebiyet verebilmekte, raporu okunmaz ve anlaşılmaz hale getirebilmektedir.
- Veri toplamaya başlamadan önce yeterli derecede plan yapılmalıdır.
- Eylem araştırmasının uzunluğu, süresi değişebilir. Bu durum araştırmacının araştırma sorusuna, veri toplama sürecine, soruşturmanın doğasına, araştırma çevresine bağlı olarak değişebilmektedir.
- Gözlemler düzenli olmalı, ancak çok uzun süre olmamalıdır. Gözlemler bir dakikadan bir saate kadar süren aralıkta olabilir. En hızlı gözlem bile bir tarih ve süre içermektedir. Nitekim gözlemler eylem araştırmasının önemli bir veri toplama aracıdır.
- Eylem araştırmaları basit ve resmi olmayandan detaylı ve resmi bir süreçtir.
- Eylem araştırmaları bazen gömülü teorilerdir.
- Eylem araştırmaları nicel araştırmalar değildir.
- Nicel sonuçlar sınırlıdır. Elde edilen sonuçların bir genelleme yapma, büyük örneklerde uygulanma gibi amacı yoktur.
- Teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatması açısından önemlidir.

Yukarıda ele alınmış olan özellikleriyle eylem araştırmaları, akademisyenlere birçok konuda olanak sağlamaktadır. şöyle ki, geleneksel araştırmalara bakıldığında akademisyenler konu uzmanı olarak araştırmalarda yer almakta olup, okuldaki diğer kişiler bilgi kaynağı olarak görölmektedir. Oysa eylem araştırmalarında durum bundan farklıdır. Eylem araştırmalarında akademisyenler sürece doğrudan katılma imkanı bularak, teori ile uygulama arasındaki farkı da görme fırsatını yakalamaktadırlar (Anagün, 2008). Araştırmacıya doğrudan sürece katılma şansı vermesi, araştırmacının aynı zamanda bilgi kaynağı niteliğinde olması, geliştirme, değiştirme, yeniden planlama, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması gibi faaliyetlere imkan vermesi nedeniyle yapılan bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde eylem araştırması ile ilgili tezlerin ve makalelerin her geçen gün arttığı görölmektedir (Anagün, 2008; Cavkaytar, 2009; Coşkun, 2010; Duban, 2008; Kuzu, 2005; Yapalak, 2009; Sidekli, 2010). Eylem araştırması ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında farklı türde eylem araştırmalarının olduğu görölmektedir. Eylem araştırması türleri aşağıda ifade edilmiştir.

Calhoun'un (1993) eylem araştırmalarını üçe ayırdığı görölmektedir. Bunlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 9

*Calhoun (1993) Eylem Araştırması Türleri*

Eylem Araştırması Türleri		
Bireysel Öğretmen Araştırması	İş Birlikli Eylem Araştırması	Okul Çapında Eylem Araştırması
<p>-Genellikle tek bir sınıftaki değişikliklere odaklanır.</p> <p>-Öğretmen sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve materyalleri, öğrencilerin bilişsel ve sosyal davranışları ile ilgili olarak bir problem alanı belirler.</p> <p>-Öğretmen probleme çözümler arar.</p> <p>-Öğrenciler alternatifler üretme ve etkilerin belirlenmesine yardım etme süreçlerine dahil olabilir.</p> <p>-Nitel ve nicel veriler birlikte kullanılabilir.</p>	<p>-Birden çok öğretmen dahildir veya birden çok sınıfta meydana gelen problemlerin çözümüne odaklanır</p> <p>-Araştırmacılar çok geniş çaplı bir problemi ele alabilirler ama onların araştırma alanları sınıflardır.</p> <p>- iki veya daha çok kişi de katılabilir.</p> <p>-Herkes aynı döngüyü takip eder.</p> <p>-Nitel veriler, nicel verilere kıyasla daha fazladır.</p>	<p>-Fakülte iş birlikli ilgilenme gerektiren bir problem seçer ve daha sonra toplar, organize eder, verileri yorumlar.</p> <p>-Diğer okulların verileri, sürece biçim verir.</p> <p>-İş birlikli karar verme süreci vardır.</p> <p>-İş birlikli karar verme süreci döngüsel ve biçimsel değerlendirme içerir.</p> <p>- Üç alanda okulun gelişimine odaklanır.</p> <p>-Diğer öğretmenler ve sınıflar, öğrenciler ve veliler de sürece dahil olabilirler.</p>

Yapılan bu çalışmada Tablo 9'da görülen eylem araştırması türlerinden bireysel öğretmen araştırması tercih edilmiştir. Eylem araştırması türlerinden biri olan bireysel öğretmen araştırmaları, bir sınıf ve bu sınıftaki değişikliklere odaklanması, kullanılan öğretim stratejileri ve materyalleri gibi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin değişkenlerle ilgili olması, probleme ilişkin çözümlerin aranması, öğrencilerin de sürece dahil olması, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanımına izin vermesi gibi nedenlerle tercih edilmiştir. Nitekim yapılan bu araştırmada da öğrenme yörüngeleri programının süreç içerisindeki etkileri, sürecin değerlendirilmesi ve yeni eylem planlarının geliştirilerek etkililiğinin sorgulanması gibi süreçler yer almaktadır. Ayrıca öğrenme yörüngeleri program tasarımının sınıf içerisindeki süreçlerini ayrıntılı bir şekilde ele almayı sağlaması, bu süreçte öğrencilerin de dahil olabilmesi gibi imkanlar da öğretmen araştırmalarının seçilmesinde etkili olmuştur. Bununla birlikte süreçte güvenilirlik-geçerlik komitelerinin görüşleri doğrultusunda süreç izlenmiştir. Öğretmen



araştırmalarında verilerin toplanmasında nicel ve nitel verileri birlikte kullanma imkânı sağlamış olduğundan, araştırmada nitel verilerin yanında araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçek ile başka yazarlar tarafından geliştirilmiş ölçeklerden de yararlanılmıştır. Yapılan tüm bu işlemler belirli bir süreci gerektirmektedir. Bu süreç de eylem araştırması süreci olarak ifade edilir.

Eylem araştırması süreci farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde ifade edildiği görölmektedir. Aşağıda bazı yazarların eylem araştırması süreci adımlarına ilişkin görseller yer almaktadır.

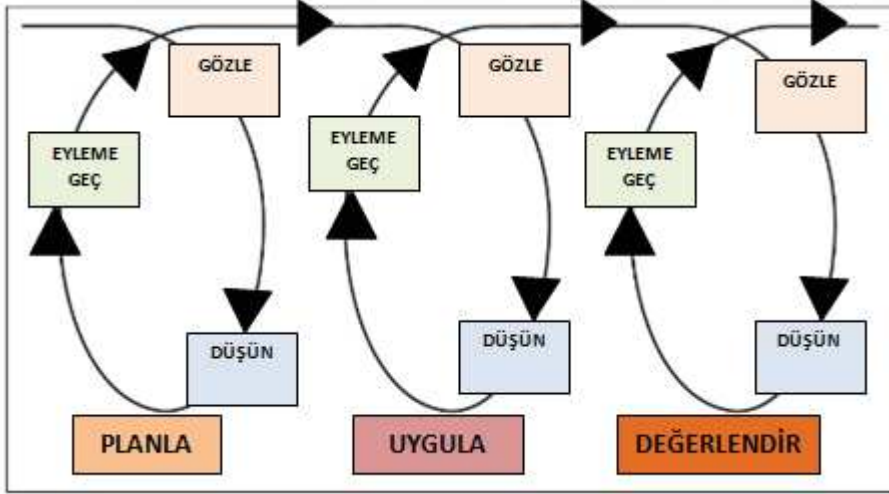


şekil 8. Hendricks (2009) eylem araştırması süreci (Hendricks'den (2009: 64) yararlanarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur)

şekil 8'e bakıldığında eylem araştırması sürecinin problemin belirlenmesi ile başladığı, problemin teorik olarak temellendirildikten sonra veri toplama ve analiz aşamalarıyla devam

ettiği görülmektedir. Verilerin analizi işlemlerinden sonra yeni bir eylem planının oluşturulması ve bu planın sürece koyulması işlemi görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eylem araştırması süreci ile ilgili olarak bazı bilim insanlarının modeller önerdiği görülmektedir. Bu çalışmada teorik derslerin işlenmesi sürecinde aşağıda belirtilen Stringer'in eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır.



Şekil 9. Stringer'in etkileşimli eylem araştırması döngüsü (Stringer'dan (2007:9) yararlanılarak araştırmacı tarafında uyarlanmıştır.)

Şekil 9'a bakıldığında Stringer'in eylem araştırması döngüsünün ilerleme şeması görülmektedir. Şekil 9'a bakıldığında eylem araştırması sürecinin öncelikle planlama, ardından uygulamaya, son olarak da değerlendirme aşaması olduğu ve bu aşamaların her birinin bir döngüden ibaret olduğu görülmektedir. Her bir döngü de kendi içinde gözlem, düşünme ve eylem adımlarını içermekle birlikte bir sonraki döngü için veri sağlamaktadır. Stringer'a (2007) göre her bir döngü kendi içerisinde gözlem, yansıtma ve eylemi içermektedir.

Yapılan bu araştırmada Stringer'in eylem araştırması döngüsü (spirali) kullanılmıştır. Eylemin çeşitli döngülerden oluşması, bu döngülerin bir sonraki döngü için veri sağlaması, elde edilen verilere uygun eylem planlarının belirlenmesi, belirlenen eylem planına uygun harekete geçilmesi ve bu planın yeniden değerlendirilmesi süreçlerini içermesi nedeniyle Stringer'in eylem araştırması döngüsü tercih edilmiştir. Nitekim yapılan bu çalışmada da öğrenme

yörüngeleri eğitimi ile ilgili öncelikle eylem planı hazırlanmış, ardından plan uygulanmış, gözlenmiş, sonuçları güvenilirlik-geçerlik komitesi ile değerlendirilerek yeniden eylem planı hazırlanmıştır. Bu süreç 3 kez yenilenmiştir. Toplamda 4 farklı eylem planı kullanılmıştır. Eylem araştırmasının özellikleri, türleri, modeli ve süreci ile ilgili olarak edinilen bilgilerden hareketle yapılan bu tezde kullanılan eylem araştırması süreci basamakları aşağıda sunulmuştur. Her bir basamak belirtildikten sonra bu basamağa uygun olarak yapılan çalışmalar nedenleriyle birlikte belirtilmiştir.

### **Eylem Araştırması Süreci**

**Problem belirlenmesi ve netleştirilmesi süreci.** Genel olarak tüm araştırmalar, bir problemin varlığının belirlenmesi ve tespit edilmesi ile başlamaktadır. Özellikle eylem araştırmalarında araştırmacılar probleme yanıt aramaktan ziyade problemi en iyi şekilde ifade etmeye gayret eder. Bu gayretin amacı problemin en iyi şekilde anlaşılması ve bu problem durumunu düzeltmeye, iyileştirmeye çalışmaktır. Bu süreçte beklenmedik durumlarla karşılaşılması olasıdır. Beklenmedik durumlarda araştırmacı farklı eylem planları hazırlayarak süreci başlatabileceği gibi, herhangi bir eylemde de bulunmayabilir (Kuzu, 2005). Bu özelliği nedeni ile eylem araştırması öğrenme yörüngeleri programı sürecini değerlendirmede gerek görülen durumlarda süreci değiştirerek yeniden başlatmada önemli avantajlar sağlamıştır.

Eylem araştırması sadece uygulamanın olduğu bilimsel bir süreç olarak görülmemelidir. Nitekim problemin belirlenmesi aşaması düşünüldüğünde bir problemin fark edilmesi araştırmacının deneyimleri, gözlemleri ve ön öğrenmelerinden köken alabilmektedir. Problemin fark edilmesi ve belirlenmesi süreci araştırma yapmaya ihtiyaç duymayı sağlaması açısından kritik önemlidir. Bu nedenle araştırmacının problemi belirleme sürecinin hangi aşamalardan geçtiği ve nasıl şekillendiği, araştırmanın gerçekleşme nedenini ortaya koyar. Bu nedenle araştırmacının problemi belirleme ve netleştirme süreci aşağıdaki gibi gelişmiştir.

Araştırmacı 2007-2011 yılları arasında Marmara Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında okurken üniversitenin okul öncesi uygulama okulunda gerçekleştirilen projelere gönüllü olarak katılmıştır. Bu süreçte okul öncesi öğrenme süreçleri ve çocukların düşüncelerine ilişkin özel ilgi duymuştur. Bu ilgi beraberinde “okul öncesi dönem çocukları nasıl düşünüyor?”, “okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme süreçleri nasıl?” gibi soruların araştırmacının zihninde belirmesine sebep olmuştur.

Program geliştirme ve program geliştirme uygulamaları alanında çalışmalar yapmak ve bu konu hakkında kendini daha iyi yetiştirmek amacıyla araştırmacı 2013-2014 eğitim dönemi güz yarıyılında “Program Geliştirme” dersi almıştır. Bu ders sürecinde yaptığı okumalar sonucunda program geliştirme, program tasarımları, program tasarım modelleri ve program geliştirme uygulamaları hakkında daha çok okumalar yapma isteği kendisinde uyanmıştır. Özellikle yeni program tasarımları hakkında yapılan çalışmalara odaklanılmıştır.

2013-2014 yılında aldığı “Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar” adlı derste yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacıda öğretmen eğitimi, öğretmen eğitim programları ve bunların uygulamalı süreçlerine ilişkin merak duygusu gelişmiştir. Böylece araştırmacının ilgi alanı öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştirme programları, bu programların çeşitli kademelerde uygulanması gibi konulara yönelmiştir. Bu dönemde araştırmacı öğretmen yetiştirme ile birlikte öğretmen özellikleri gibi alanlarda da araştırma yapmıştır.

2013-2014 yılında araştırmacı öğretmen eğitim programları ve öğretmen nitelikleri üzerinde okumalar yapmaya başlamış, öğretmenlerin önemli özelliklerinden biri olduğu düşünülen öğretmen düşünme becerileri üzerine odaklanmış ve bu konuda çalışmalar yapmıştır. Böylelikle öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen özelliklere ilişkin yapılacak uygulamalar hakkında önerilerde bulunmuştur. Bu, araştırmacının öğretmen yetiştirme konusuna olan motivasyonunun artmasında önemli bir faktör olmuştur.

2013-2014 yıllarında araştırmacı doktora programı kapsamında “Program Geliřtirmede Yeni Yaklaşımlar” adlı dersi almış, bu dönemde yaptığı okumalar sonucunda program geliştirme ve program geliştirme uygulamaları hakkında daha da ayrıntılı bilgi edinmiştir. Edinilen bilgilerin, araştırmacının öğretmen eğitimi programları ve bu programların geliştirilmesine ynelik uygulamalar hakkında derinleşmesine imkan sağladığı dűřünlmektedir.

Araştırmacının problemi belirleme sürecinde etkisi olduğu dűřünlen bir diğer faktörün de doktora programı kapsamında aldığı “öğretme-öğrenme stratejileri” dersi olduğu dűřünlmektedir. Bu derste öğretme ve öğrenme konuları üzerine yapılan okumalar, “acaba farklı kademelerde öğrenmeler nasıl farklılaşıyor?”, “öğrenme sürecinde öğretmenin etkisi nedir?”, “öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde motivasyonunu hangi faktörler etkilemektedir?” gibi sorular araştırmacının doktora tezinde bunu nasıl çalışabileceğine ilişkin dűřünmesinde etkili olmuştur. Bununla birlikte farklı öğretim kademelerinde farklı derslerin öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda “öğrenme yörüngeleri” konusu araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bununla ilgili çeşitli okumalar yapmaya başlayan araştırmacı, “öğrenme yörüngeleri program tasarımı yapılabilir mi?”, “öğrenme yörüngeleri program tasarımı kapsamında ne tür kazanımlar ve bu kazanımlara uygun ne tür etkinlikler yapılabilir?” gibi sorulara odaklanmıştır. Doktora tezi kapsamında bu sorulara cevap verme ihtiyacı duyulmuştur.

Araştırmacının doktora ders döneminde farklı gruplar ile birlikte derslere dahil olarak farklı hocalardan aldığı “nitel araştırma” dersi kapsamında yaptığı okumalar ve hazırladığı ödevler sonucunda nitel araştırmaya ilişkin bilgisinin artmasında etkili olmuştur. Bu derslerde nitel araştırmanın doğası, verilerin toplanması, analizi, nitel analiz programları ve bunların bilgisayar aracılığıyla kullanımı, nitel verilerde güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması gibi konularda, araştırmacının kendini yetiştirmesine yardımcı olmuştur.

Problemin belirlenmesi sürecinde araştırmacı “bilimsel araştırma yöntemleri” ve “veri analizi” konularında özel ilgi alanı oluşturmuştur. Bilimsel araştırma yöntemleri kapsamında yapılan okumalar sonucunda araştırmacıda “eylem araştırması”na yönelik özel bir ilgi gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde araştırmacı yerli ve yabancı birçok kaynaktan başta eylem araştırması, eylem araştırmasının doğası, eylem araştırması süreci, eylem araştırması döngüleri vs. olmak üzere birçok okuma yapmıştır. Bu okumalar sonucunda araştırmacı doktora tezi kapsamında araştırma problemlerine en iyi cevap vereceğini düşündüğü araştırma yönteminin eylem araştırması olduğu kanaatine varmıştır.

Doktora döneminde araştırmacı, istatistik ve ileri istatistik ve istatistik uygulamaları konusunda kendini geliştirme fırsatı bulmuştur. Bu dönemde araştırmacının aldığı çeşitli dersler (İstatistik, İleri İstatistik) ve kurslar (Temel ve ileri istatistik kursları) tez kapsamında ölçek uyarlama, çeşitli analizlerin yapılmasında araştırmacıya birçok olanak sağlamıştır. Bu durum araştırmacının hem nitel hem nicel analize imkan sağlayan eylem araştırmasını seçmesinde önemli bir tercih sebebi olmuştur.

Araştırmacının doktora programı kapsamında aldığı dersler sürecinde yaptığı yerli ve yabancı kaynaklardan yapılan okumalar, yerli ve yabancı yeni uygulamalara yönelmesinde etkili olmuştur. Bu nedenle “ğrenme yörüngeleri” kavramı Türkiye’de yeni bir kavram olması, ğretmen yetiştirme alanında henüz yapılmış bir program geliştirme uygulamasının olmaması, yurt dışında önemli derecede yayın yapılmış olması gibi nedenlerle bu konunun tez kapsamında çalışılmasının önemli olduğunu düşündürmüştür.

2013-2014 yılları arasında yaptığı çalışmalar araştırmacının ğretmen yetiştirme ve ğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin sahip oldukları düşünme becerileri, motivasyonları gibi faktörler üzerine düşünmesinde, deneyim kazanmasında önemli derecede etkili olmuştur.

Yukarıda ifade edilen süreçler neticesinde araştırmacı doktora tezi kapsamında öğretmen adaylarının okul öncesi matematik eğitimine ilişkin öğrenme yörüngeleri eğitimine uygun bir program tasarımı hazırlayarak işleyiş sürecini belirlemeyi; bu program tasarımı aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyonları ile özyeterlik inançlarının nasıl geliştirilebileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır.

**Teorik çerçevenin belirlenmesi.** Eylem araştırmasının bu aşamasında araştırmacı araştırma konusunun dayandığı teorik çerçeve ile ilgili olarak temel oluşturmuş, bununla ilgili olarak yerli ve yabancı alanyazını taramıştır. Bu esnada hem teorik hem uygulamalı çalışmalar taranmış olup, konu ile ilgili derinleşme sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak tüm bu çalışmalardan elde edilen verilere dayanan eylem planı hazırlanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın teorik çerçevesinin belirlenmesi amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasında genelden özele bir sıra takip edilmiş ve konular gittikçe derinleşmiştir. Araştırma konusu ve problemi ile ilgili olarak yapılan alanyazın taraması sırasıyla şu konuları içerecek şekilde gerçekleştirilmiştir: öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler (motivasyon, tutum vs), okul öncesi dönem öğretmen yetiştirme, okul öncesi matematik eğitimi, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler, matematik öğretiminde öğrenme yörüngeleri.

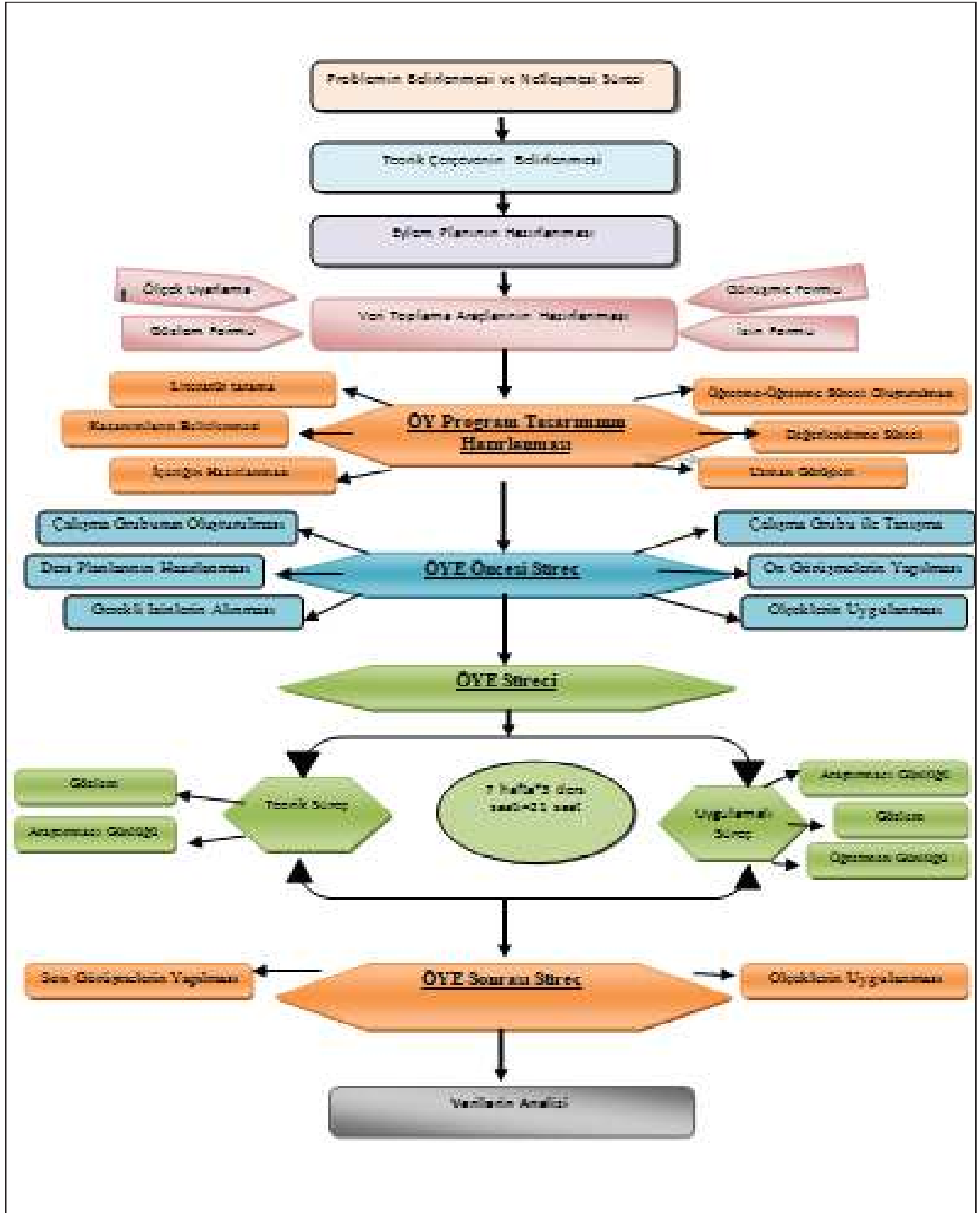
Okul öncesi matematik eğitimi konusunda yerli kaynakların yetersiz oluşu, öğrenme yörüngeleri ile ilgili yerli kaynakların olmayışı gibi sebepler araştırmacıyı farklı üniversitelerin kütüphanelerinden farklı yabancı kaynaklar talep etmeye yönlendirmiştir. Bu amaçla Marmara Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi kütüphanelerinden Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kütüphanesi aracılığıyla yabancı kaynaklar talep edilmiştir. Yukarıda ifade edilen problem durumunun netleştirilmesi süreci ve teorik çerçevenin belirlenmesi sürecinde yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen adaylarına öğrenme yörüngeleri

eğitimi program tasarımıının uygulanması ve bu sürecin izlenmesi, süreç içerisinde retmen adaylarının retmenlik mesleğine ve üretmeye ilişkin motivasyonları ile öz yeterliklerinin nasıl değiştiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Eylem planının yapılması.** Bilimsel araştırmalar sistematik bir düzen içerirler. Bu nedenle belirli bir planlamanın yapılması gerekir. Özellikle de eylem araştırmalarında araştırmacının sürecin en başından itibaren bir planlama yapması, eylem planı hazırlaması oldukça önemlidir. Eylem araştırmalarında plan, sürecin başında veya ilerleyen kısımlarında yeniden oluşturulabilir (Mills, 2003). Eylem planı, bir araştırmanın veya bir görevin sistematik adımlarla nasıl yürütülmesi gerektiğini bildirmesi açısından önemlidir (McNiff ve Whitehead, 2005). Yapılan bu araştırmada araştırmacı, problemin belirlenmesi ve kavramsal çerçeveye oturtulmasından sonra eylem planını hazırlamıştır. Ancak bu eylem planından hariç olarak araştırmacı 3 farklı eylem planı daha oluşturmuş. Sürecin tamamında toplam 4 farklı eylem planı kullanılmıştır.

Eylem araştırmaları araştırmacıya yansıtma, eyleme geçme, değerlendirme, eyleme geçme, değerlendirme adımlarını içeren döngüsel süreçlerdir (Hendricks, 2009). Bu nedenle araştırma sürecinde araştırmacı gözlemlemiş, eyleme geçmiş, değerlendirme yapmış ve yapılan bu değerlendirmeler ışığında yeniden eylem planı oluşturmuştur. Uygulama sürecinin ardından toplanan veriler araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, yeni eylem planlarının yapılması için geçerlik komitesine sunulmuştur. Geçerlik komitesinin de onayı alındıktan sonra yeniden eylem planları oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Süreç bu şekilde bir döngü halinde işlemiştir. Aşağıda süreç öncesinde hazırlanan eylem planı verilmiştir:





Şekil 10. Araştırmada kullanılan eylem planı

Şekil 10’da araştırmanın eylem planı verilmektedir. Eylem planına bakıldığında araştırmanın 5 adımdan oluştuğu görülmektedir. Bu adımlar şöyledir:

1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması,
2. Öğrenme Yörüngeleri Program Tasarımının Hazırlanması,
3. Öğrenme Yörüngeleri Eğitimi Öncesi Süreç
4. Öğrenme Yörüngeleri Eğitimi Süreci
5. Öğrenme Yörüngeleri Eğitimi Sonrası Süreci

Araştırma, yukarıdaki plana uyacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bulgular da yukarıda belirtilen eylem planına göre yapılmıştır. Eylem araştırmalarında planlama, araştırmanın seyrine ve durumlara göre süreç içerisinde değişebilir. Bu nedenle araştırma sürecinde Öğrenme Yörüngeleri Eğitimi Süreci'nde bazı değişikliklerin yapılması gerektiği "geçerlik-güvenirlik" komitesince uygun görülmüş ve yeni eylem planlarının yapılması kararı alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

- 1- Araştırmacı Günlüğü (Yansıtıcı Günlük)
- 2- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- 3- Ses Kayıtları
- 4- Araştırmacı Gözlemleri
- 5- Öğretmen Adaylarının Uygulama Günlükleri
- 6- "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri" Ölçeği (Acat ve Yenilmez, 2004)
- 7- "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği" (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010)
- 8- Öğretme motivasyonu ölçeği (Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011)
- 9- Öğretmen adayları etkinlik dosyaları
- 10- Kişisel bilgi formu
- 11- Resimler

Eylem araştırması süreçlerinde araştırmacılar genellikle görüşme, gözlem veya bir ölçek gibi tek başına bir veri kaynağına güvenmezler. Araştırmacılar veri toplama sürecinde farklı veri toplama tekniklerine odaklanırlar ve bu farklı veri toplama sürecine üçgenleme (triangulation) adı verilmektedir. Araştırmacı eylem araştırması sürecinde nitel ve nicel olmak üzere farklı veri toplama tekniklerinden yararlanmaktadır (Mills, 2007; Mills, 2003). Üçgenleme aynı zamanda araştırmanın iç geçerliğini sağlaması açısından da önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985). İç geçerliğin yanı sıra verilerin çeşitlenmesi, sonuçların anlamlarını yorumlama açısından da fayda sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Eylem araştırmalarında gözlem, görüşme, anketler, günlükler, ses kayıtları, çeşitli testler ve resimler kullanılabilir (Craig, 2004; Hubbard ve Power, 2003; Koshy, 2006). Farklı kaynaklardan toplanan bu verilerin, araştırma sürecinin en iyi şekilde ortaya konmasında ve bulguların en iyi şekilde sunulmasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Ferrance, 2000; Mills, 2007). Eylem araştırması sürecinde araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce kullanacağı veri toplama kaynaklarının güçlü ve sınırlı yanlarını iyi bir şekilde saptamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca yeni bir strateji kullanılarak sürecin araştırıldığı eylem araştırmalarında nicel ve nitel verilerin birlikte kullanımı, araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında oldukça önemlidir (Lim, 2007). Bu nedenle yeni bir öğretim program tasarımının süreçte nasıl işlediği ile ilgili yapılan bu araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması uygun görülmüştür. Bu nedenle yukarıda belirtilen ölçme araçlarının kullanılmasına karar verilmiştir.

**Araştırmacı günlüğü.** Eylem araştırması sürecinde günlük çok önemli bir rol oynar. Bu günlükler sadece eylemdeki bir gelişimi ifade etmez. Aynı zamanda düşüncedeki değişimleri de ifade etmeleri açısından önem taşımaktadırlar. Araştırmacı günlükler aracılığıyla zaman içerisinde kendi algılarının nasıl değiştiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yeni öğrenmelerin bir durumu anlamlandırmak için nasıl kullanılacağı hakkında da doküman sağlar

(McNiff ve Whitehead, 2002). Bu araştırmada araştırmacı hem eylem sürecinde meydana gelen değişimleri gözlemlmek ve not etmek hem de kendi düşüncelerinde meydana gelen değişim ve gelişmeleri görebilmek adına günlük tutmuştur.

Araştırmacı günlüğünün süreç içerisinde yaşanan durumları ifade etmede, bu durumlar karşısında çevresindekilerin ve kendisinin duygularını ve düşüncelerini ifade etmede oldukça ayrıntılı bir kaynak olduğunu görülmüştür. Nitekim günlükteki notlar zaman içerisinde hem araştırmanın seyri, hem de araştırmacının zihnindeki düşünce yolculuğunun seyri hakkında fikir edinme fırsatı bulmuştur. Literatüre bakıldığında günlüklerin araştırmacıya sağladığı faydalara rastlanmaktadır. Bu faydalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (Altrichter ve ark. 1993):

- Günlük yazma birçok öğretmenin yapabileceği bir beceridir ve diğer birçok araştırma yönteminden daha aşına ve daha kolaydır. Kağıt ve kalem olduktan sonra her durumda not alabilmeyi sağlaması açısından kullanışlı bir yöntemdir.
- Diğer araştırma yöntemleri tarafından toplanmış veriler de içerebilir. Örneğin bir görüşme esnasında tutulan notlar olabileceği gibi, bir gözlem esnasında tutulan notları da içerebilir.
- Araştırma hakkındaki kısa notların ve düşüncelerin düzenli bir şekilde kayıt altına alınmasını sağlar. Özellikle de bu süreklilik ve düzenlilik özelliği, diğer birçok araştırma yöntemine göre günlük tutmayı daha değerli kılmaktadır. Araştırmacının araştırma yoluyla kişisel gelişimine de refakat etmesi nedeniyle önemlidir. Araştırmacı bu süreçte öğrenmenin ve keşfetmenin başarılı ve başarısız yollarını görünür hale getirmiş olur.

Yukarıda belirtilen faydalardan yararlanmak amacıyla günlük tutma kararı alan araştırmacı, süreç içerisinde aklına gelen önemli durumları kağıt ve kalemin olduğu her an yazma olanağı bulmuştur. Bununla birlikte teorik ve uygulamalı dersler sürecinde yaşananlar, hissedilenler, görüşme esnasında ortaya çıkan bazı durumlar, ses kaydının yapılmadığı bazı özel

durumlarda hissedilenler ve düşünülenlerin belirtilmesinde günlükler, araştırmacı için vazgeçilmez nitelik kazanmıştır. Ancak zaman zaman görüşme esnasında öğretmen adayının ses kaydını kapatmak istediği durumlarda, o süre içerisinde yaşananlara ilişkin hisler ve düşünceler günlüğe yazılmış ve gelecek verilerin yorumlanmasında destek veri olacağı düşünölmüştür.

Günlüklerden elde edilen veriler aynı zamanda diğer veri toplama kaynaklarından elde edilen eksik kalmış verilerin tamamlanmasına, anlaşılamamış bazı noktaların aydınlatılmasında da oldukça önemli rol oynamıştır. Bu açıdan da diğer veri toplama tekniklerinin eklentileri olarak günlüklerin, araştırma sürecine destek sağladığı düşünölmektedir.

Araştırma sürecinde günlüklerin araştırma için en vazgeçilmez özelliği, araştırmacıya süreci özetlemesi, eksik ve hataların nerede olabileceğine ilişkin veri kaynağı olması olmuştur. Özellikle günlüklerdeki verilere dayanarak araştırmacı, danışman ile görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde süreç içerisinde yaşanan sıkıntılı noktaları paylaşmış, bu paylaşımlar neticesinde yeni eylem planları hazırlama sürecine gitmiştir. Bu araştırma sürecinde günlükler, yeni eylem planlarının hazırlanması sürecine temel teşkil etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde eylem araştırması sürecinde tutulan günlüklere ilişkin bazı önerilerin olduğu görölmektedir. McNiff ve Whitehead (2002) günlüklerin “Ne yaptım?” ve “Ne öğrendim?” başlıklarından oluşan iki sütundan oluşmasının daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir. “Ne yaptım?” sorusuna verilen yanıt araştırmacının eylem sürecini tanımlamasını sağlarken, “Ne öğrendim?” sorusuna verilen yanıt da araştırmacının sürece neler yansıttığını göstermesi açısından önemlidir. Burada dikkat çeken en önemli nokta eylem araştırmalarında araştırmacının ne olduğunu betimlemesinin, neler öğrendiğini ortaya koymasından daha kolay olduğudur. Yani araştırmacının bu süreçte neler öğrendiğini ortaya koyabilmesi daha zorlu bir süreç olmakla birlikte daha gerekli bir durumdur.

Araştırmacı, eylem araştırması sürecinde neler yaptığını ve neler öğrendiğini sunabilmek amacıyla günlük tutmuştur. Günlüklerde yukarıda ifade edildiği şekilde sınırlayıcı olmamak adına iki sütun kullanmamıştır. Ancak “ne yaptım?” ve “neler öğrendim?” sorularına cevap verecek şekilde günlüklerini düzenlemeye özen göstermiştir.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu.** Görüşmeler özellikle eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan önemli veri kaynaklarıdır. İnsanların iç dünyalarında olan duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını nasıl düzenlediklerini, yaşama ve yaşamdaki birçok öğeye ne tür anlamlar yüklediklerini gözlemlemeyeceğimiz varsayımına dayanır. Bu nedenle araştırmacılar görüşme yaparak insanın gözlemlenemeyen dünyasını açığa çıkarmayı, ortaya koymayı hedefler. Böylece elde edilen veriler ve bu verilerin yorumlanması daha geçerli bir nitelik kazanır (Patton, 2014). Bu nedenle yapılan eylem araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye yönelik motivasyonları, öz yeterlik inançları ve öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla görüşme uygulanmıştır. Görüşmenin amacı öğretmen adaylarının bu konular hakkındaki gözlemlenemeyen duygu, düşünce ve görüşlerini ifade etmelerini sağlamaktır. Böylece nicel veriler ile toplanan verilerden kalan, eksik ve boşluklara, gözlemlenemeyecek noktalara ilişkin veriler bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler, araştırmacıya sağladığı olanakların yanında bazı sınırlılıklar da taşımaktadır. Bu sınırlılıkların başında görüşme yapan ve yapılan kişi arasındaki iletişim gelmektedir. Özellikle de araştırmacının görüşme yaptığı kişinin dünyasına ve duygularına ulaşması zaman zaman güçlükler neden olabilmektedir (Rubin ve Rubin, 2005). Kişinin duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmesi, araştırmacı ile daha sağlıklı iletişim kurabilmesi amacıyla öncelikle kendini daha rahat hissedebileceği ortam sağlanmıştır. Görüşmelerden ve uygulamadan 2-3 hafta öncesinde çalışma grubu ile tanışma yapılmış, birlikte vakit geçirilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmacı ve çalışma grubu arasında daha içten ve samimi bir diyalog

sağlanmaya çalışılmıştır. Tanışmaya ilişkin ayrıntılar “Çalışma grubunun oluşturulması” başlığında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Yapılan tanışma toplantıları ve birlikte geçirilen zamanların amacı karşılıklı diyalogu artırmak, öğretmen adaylarının araştırmacıya kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak olmuştur. Nitekim öğretmen adaylarının kendilerini iyi ifade edebilmesi görüşmelerin güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanmasında oldukça önemlidir. Bununla birlikte görüşmede sunulan soruların niteliği de tezin en önemli kısımlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle görüşme sorularının hazırlanması planlı ve gelişmiş bir süreci gerektirir.

Araştırmacının görüşme soruları hazırlama sürecinde dikkat etmesi gerekenler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir (Patton, 2014):

- Araştırmacı soruları hazırlarken açık uçlu, “Evet/hayır” şeklinde cevap vermeyi önleyecek şekilde sunmalıdır.
- Her soru farklı bir cevap almaya yönelik olmalı.
- Soruların cümle yapısı verilecek cevapları etkileyeceğinden oldukça iyi olmalıdır.
- Aynı anda birden fazla soru sorulmamalıdır.
- Sorular açık ve anlaşılabilir olmalıdır.
- Mülakat yapılan kişiye “hı-hı, evet” gibi cevaplar vermek, kafa sallayarak onaylamak mülakatın hızını ve derinliğini artırmada oldukça önemlidir.
- Çok konuşan kişileri durdurmanın yolu onlara verilen onayları ve tepkileri kesmek, süreci yönlendirmektir.
- Mülakat yapılan kişilere mülakatın amacı iyi ifade edilmelidir. Bu durum da katılımcı da kendisine saygı duyulduğunu hissetmiş olacak, daha içten ve motive olmuş bir şekilde cevap verecektir.
- Katılımcı için anlam ifade eden, onun dünyasını yansıtan kelimeler kullanılmalıdır.

- Mülakatlarda mülakat yapılan kişiye “neden?” sorusu sorulurken dikkat edilmelidir. Nitekim bu soru karşıdaki kişiye şüphe hissi verebilir. Bunun yerine daha davetkâr sorular sorulmalıdır.
- Araştırmacı karşısında görüşme yaptığı kişinin düşüncelerini ifade etmesinden dolayı kızmayacağını, olumsuz tepki vermeyeceğini ifade edecek şekilde tarafsız olmaya dikkat etmelidir.
- Mülakat sonlandırılırken “son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?” şeklinde final soruları ile bitirilmelidir.

Yukarıda ifade edilen görüşme özelliklerinden yola çıkarak araştırmacı, görüşme sorularını ve görüşme ortamını düzenlemiştir. Görüşmenin başında araştırmacı görüşmenin amacını ve görüşmede sorulacak soruları içeren formu öğretmen adaylarına vermiştir. Böylece görüşmenin amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Özellikle araştırma problemlerine cevap bulabilmek amacıyla hazırlanan soruların tek bir konu ile ilgili olmasına ve görüşme yaptığı öğretmen adayını uzun cevaplar vermeye yönlendirecek şekilde olmasına özen göstermiştir. Görüşme esnasında araştırmacı, önemli notlar olarak görüşme esnasında kendince önemli bulduğu noktaları kısa notlar halinde kayıt altına almıştır.

Görüşme tekniği görüşmeye katılan kişilerin anlayışı, algılama kapasitesi ve kendini ifade etme becerisine bağlıdır (Creswell, 2013). Bu nedenle soruların sorulmasında herkesin anlayabileceği, anlaşılır, açık bir dil kullanmaya özen gösterilmiştir.

Görüşmede öğretmen adaylarının sorunun amacından veya konunun dışına çıktığı noktada araştırmacı onay tepkiler vermeyi bırakmış, konunun dağılmaması için uygun üslup ve dille konuya dönüş yapmayı sağlamaya çalışmıştır. Görüşme esnasında görüşme yapılan öğretmen adayının kendini iyi hissetmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle “neden?”



soruları sorulurken karşı tarafa şüphe hissi yaratmayacak şekilde sorulmuş ya da şüphe hissettiği düşünülen kişilere soru daha farklı şekillerde sunulmaya çalışılmıştır.

Görüşme esnasında öğretmen adaylarının kendini iyi hissetmesinin öneminden hareketle görüşme, kendilerini iyi hissettikleri bir anda ve kendi ifadeleri ile başlatılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adaylarına istedikleri takdirde istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri ve ara verebileceklerine ilişkin teminat verilmiştir.

Görüşme ses kaydına alınmıştır. Ancak görüşmede ses kaydına yansımayan bazı durumlar da olabilir. Örneğin görüşme yapılan öğretmen adayının jest ve mimikleri, yüz ifadesindeki değişiklikler, görüşme ortamının atmosferi, görüşme yapan ve yapılanın süreç içerisinde değişen fizyolojik ve psikolojik durumu ses kaydına yansımazabilir. Bu nedenle araştırmacı tarafından bu bilgilere ilişkin veriler, görüşme öncesinde ve görüşme sonrasında kısa notlar halinde kayıt altına alınmıştır. Alınan bu notların verilerin yorumlanmasında ve anlamlandırılmasında destek veri sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen önemli noktalara dikkat edecek şekilde hazırlanan görüşme formu Ek'te sunulmuştur. Görüşme formundan elde edilen veriler, N Vivo 12 programı aracılığıyla analiz edilmiş ve "Bulgular" başlığı altında sunulmuştur.

**Ses kayıtları.** Araştırmada veri toplama tekniği olarak kullanılan görüşmede elde edilen verileri kayıt altına almak amacıyla, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

Görüşmelerde dikkat edilmesi gereken önemli husus da görüşme yapılan kişinin zamanının değerli olduğu ve buna saygı duyulmasıdır. Bununla birlikte görüşmeler ses kaydına alınmalıdır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu amaçla öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde veri kaybı yaşamamak ve zaman kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınmıştır.

Ses kaydının alınmasında öğretmen adayları için daha nadir rastlanan ve pek de alışık olmadıkları düşünölen ses kayıt cihazı yerine; onlar için bir ortamda bulunması daha olağan ve sıradan olan cep telefonu tercih edilmiştir. Cep telefonunun yeri öğretmen adayının sesini iyi alabilecek ve kendisinin de istediği bir konumda olmasına özen gösterilmiştir.

**Araştırmacı gözlemleri.** Eylem araştırmaları sürecinde sıklıkla kullanılan bir diğer veri toplama tekniği de gözlemlerdir. Gözlemler, bir konu hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından insan davranışlarının izlenmesi olarak tanımlanmaktadır. İnsanların söylemleri ile davranışları arasındaki tutarlılığı ortaya koyması nedeniyle gözlemler önemlidir. Tutum ve davranışlar arasındaki tutarsızlık nedeniyle araştırmacılar kişilerden elde ettikleri verilere ek olarak gözlem verileri de toplamaya gayret ederler (Johnson ve Christensen, 2014). Bu bilgiden hareketle araştırmada araştırmacı öğretmen adaylarından farklı yollarla elde ettiği verileri desteklemek amacıyla gözlem de yapmıştır. Gözlemde öğretmen adaylarının motivasyon, öz yeterlik ve öğrenme yörüngelerine ilişkin davranışları not edilmiştir. Böylece diğer veri toplama tekniklerinden elde edilen verilerdeki eksiklik veya farklılık gözlem sonuçlarıyla birlikte sağlaılaştırılmaya çalışılmıştır. Gözlem sonuçları, bulguların daha iyi bir şekilde yorumlanmasında kullanılmıştır.

Gözlemler araştırmacının rolüne göre farklılık göstermektedir. Gözlemleri araştırmacının rolüne göre tam katılımcı, gözlemci olarak katılımcı, katılımcı olarak gözlemci ve tam gözlemci olmak üzere dörde ayırmıştır. Yapılan bu araştırmada araştırmacı uygulama okullarında öğretmen adaylarını gözlemlerken *gözlemci olarak katılımcı*, üniversitede teorik derslerin verilmesi aşamasında ise *katılımcı olarak gözlemci* rolünü almıştır. Gözlemci olarak katılımcı rolünde araştırmacı ortama gözlemci olarak katılır ve ortamda çok fazla zaman harcar. Araştırmacı bu durumda veri toplama için gerekli izinleri ister. Bu roldeki en önemli sınırlılık gözlemlenen kişilerin araştırmacının varlığından dolayı kendilerini doğal bir şekilde ortamda

ifade edememesi olabilir. Nitekim birisi tarafından gözlemlendiğini düşünmek onları doğal davranmamaya itebilir. Katılımcı olarak gözlemci rolünde de araştırmacının katılımcı rolü daha belirgindir. Katılımcı gözlemci alanda çok fazla zaman harcamaz (Johnson ve Christensen, 2014).

Öğrenme yörüngeleri eğitiminin staj okulundaki uygulamalarını gözlemlemek amacıyla staj okula giden araştırmacı, burada gözlemci olarak katılımcı rolünü üstlenmiştir. Her bir sınıfta öğretmen adayları hakkında gözlemler yaparak bunları kaydetmiştir. Süreçte öğretmen adaylarının doğal davranmasını sağlamak amacıyla onlarla sık sık göz göze gelmekten sakınılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırma problemleri çerçevesinde sorgulanan konulara ilişkin davranışları ve bu davranışlarının yansımaları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bu veriler daha sonra her bir öğretmen adayı için her hafta toplanarak grafikleştirilmiştir. Bu grafikler “bulgular” başlığı altında sunulmuştur.

Öğrenme yörüngeleri eğitiminin üniversitede gerçekleştirilen teorik kısmında ise araştırmacı katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Bu süreçte daha çok ders katılımına önem veren araştırmacının gözlemci rolü daha arka planda yer almıştır. Çünkü araştırmanın yapısı, araştırmanın bu kısmında araştırmacının bu rolü almasını gerekli kılmıştır.

Gözlem verilerinin hemen anında kayıt edilmesi ve ilk elden bilgiye ulaşmada etkili olması açısından önemlidir (Creswell, 2013). Bu nedenle gözlemde gözlenen durumların zaman kaybedilmeden, ayrıntılar unutulmadan not alınmasına dikkat edilmiştir. Bu süreçte özellikle her türlü detay not edilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmacı süreçte elde herhangi bir verinin gözden kaçmasına engel olmaya çalışmıştır.

**Öğretmen adaylarının uygulama günlükleri.** Yukarıda ifade edildiği gibi günlükler, araştırmacı için oldukça önem taşımaktadır. Bununla birlikte süreç içerisinde katılımcıların da günlük tutması istenebilir. Bu araştırmada da araştırmacı öğrenme yörüngeleri ile ilgili

uygulama okulunda uygulama yapan öğretmen adaylarından gün bitiminde günlük tutmasını istemiştir. Öğretmen adaylarının günlük tutmasında, gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmen adayları günlük yazma zamanı noktasında serbest bırakılmıştır. Kimi öğretmen adayları uygulamanın hemen ardından günlük yazmak isterken, kimileri de KPSS sürecinde olmalarından dolayı dersane vs yetişme kaygısı ile akşam (gün sonunda) yazmayı tercih etmiştir.

Öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen veriler, hafta hafta yorumlanarak gelişimleri incelenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda günlükler, diğer veriler için destek mahiyetinde kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarına günlük yazmaları noktasında kısıtlayıcı olmamak amacıyla herhangi bir format sunulmamış, özgür bir şekilde duygularını ifade etmeleri beklenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde tuttıkları günlükler Ek'te belirtilmiştir.

**Öğretmen adayları etkinlik dosyaları (portfolyo).** Araştırmacı, araştırma sürecinde öğretmen adaylarının yaptığı etkinliklerden ve öğrenmelerinden oluşan bir dosya oluşturmuştur. Bu dosyada öğretmen adaylarının etkinlikleri, etkinlik planları hafta hafta yer almaktadır. Etkinlik dosyaları hem araştırma sürecinde kullanılmış hem de “öğrenme yörüngeleri” program tasarımının değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının gelişimleri hafta hafta incelenerek puanlanmış, süreç içerisindeki değişimler incelenmiştir.

**Kişisel bilgi formu.** Araştırma sürecinin başında, araştırmacı tarafından öğretmen adayları ile ilgili genel bilgiler içeren kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin araştırma sürecinde toplanan verilere destek olması, çeşitleme sağlanması amaçlanmıştır.

**Kısa özgeçmiş.** Araştırmacı süreç sonunda çalışma grubundan kısa öz geçmişlerini yazmalarını istemiştir. Özgeçmiş yazımı ile ilgili olarak öz geçmişte bulunmasını istediği bazı konuları başlangıçta çalışma grubuna ifade etmiş ve bu bilgilere de yer vermeleri istenmiştir. Araştırmacı verilerin analizi sürecinde bireylerin öz geçmiş bilgilerinin verileri anlamlandırma ve yorumlamada önemli olacağı düşüncesinden hareketle bu bilgileri toplamıştır.

Araştırmacının çalışma grubunun öz geçmişinde yer vermesini istediği bazı temel başlıklar şöyledir: Doğum yeri ve yılı, varsa anne, baba ve kardeşlerin meslekleri, aile ile birlikte ikamet edip etmedikleri, mezun olunan lise türü ve tercih sebebi, öğrencilik hayatınızda en sevdiğiniz dersler, iletişim bilgileri.

Yukarıda ifade edilen başlıkları içeren öz geçmiş notları verilere çeşitleme sağlamak, verilerin yorumlanmasında ve anlamlandırılmasında destek sağlamak açısından araştırmacı tarafından toplanmıştır.

**Resimler.** Araştırmacı eylem araştırması sürecinde yapılan etkinliklere ilişkin resimler çekmiştir. Bu etkinliklerde öğretmen adaylarının süreç içerisindeki etkinlik uygulamaları, etkinlik tasarımları ve materyal geliştirme süreçleri yer almaktadır. Bu veriler, elde edilen bulguları desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır.

**“Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri” ölçeği.** Araştırmada veri toplama aracı olarak Acat ve Yenilmez (2004) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleğine İlişkin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmakta olup, 5’li likert tipindedir. Ölçekte 5=tamamen katılıyorum, 4= katılıyorum, 3= kararsızım, 2= katılmıyorum, 1= tamamen katılmıyorum olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarından bu seçeneklere göre ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçekte yer alan 23 maddeden 5’i olumsuz, 18’i olumludur. Ölçeğin değerlendirilmesi amacıyla puanlanmasında bu ters maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 olup, en

yüksek puan 115'tir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.92 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçek sürecin başında ve sonunda olmak üzere çalışma grubuna toplamda iki kez uygulanmıştır.

**“Öğretmen özyeterlik inanç ölçeği”**. Araştırmacı süreçte öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinde olup, 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1= inanmıyorum, 2=biraz inanıyorum, 3= inanıyorum ve 4= Kesinlikle inanıyorum olarak ifade edilmiştir. Ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler şunlardır: planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişimdir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.95 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçek sürecin başında ve sonunda olmak üzere çalışma grubuna toplamda iki kez uygulanmıştır.

**“Öğretme motivasyonu ölçeği (motivation to teach scale)”**. Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011). Ölçek hakkında ayrıntılı bilgi aşağıdaki ölçek uyarlama süreci başlığında sunulmuştur.

### **Ölçek Uyarlama**

Araştırmacı süreçte öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını ölçmek amacıyla Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlama çalışmasını yapmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler ve ölçeğin uyarlama süreci aşağıda ifade edilmiştir:

Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş olan öğretmen motivasyonu ölçeği (Motivation to Teach Scale–MTS), öğretmen adaylarının içsel ve dışsal öğretmen motivasyonlarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen motivasyonlarını ölçmek amacıyla tasarlanan bu ölçeğin hazırlanması sürecinde 160 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan maddelerin 80 tanesi içsel motivasyon, diğer 80 tanesi ise dışsal motivasyon alt boyutlarında yer almıştır. Alınan uzman görüşlerinin ve yapılan pilot uygulamanın ardından ölçeğin 12 maddeden oluşan son formuna ulaşılmıştır.

Ölçek 12 maddeden oluşmakta olup, 6'lı likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte kesinlikle katılmıyorum: 1, katılmıyorum: 2, biraz katılmıyorum: 3, biraz katılıyorum: 4, katılıyorum: 5, kesinlikle katılıyorum: 6 olarak puanlanmaktadır. Ölçek içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere toplamda 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar ve bu boyutların altındaki maddelerin sayıları ve bu maddelerin numaraları aşağıda belirtilmiştir:

1- İçsel Motivasyon Boyutu: madde 2, madde 5, madde 6, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12. (Toplam: 7 madde)

2- Dışsal Motivasyon Boyutu: madde 1, madde 3, madde 4, madde 7, madde 8. (Toplam: 5 madde)

Ölçekte ters kodlanması gereken, olumsuz ifadeye sahip madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12 olup, en yüksek puan 72'dir.

Ölçeğe son hali verildikten sonra bu ölçek formu, Amerika Birleşik Devletlerinde bir üniversitede 30'u erkek, 117 kadın olmak üzere 147 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının yaş ortalaması 23'tür. Katılımcıların seçilmesinde "Eğitim Psikolojisi" dersinin almış olmak şartı aranmıştır. Katılımcılar uygulama öncesinde ölçeğin bireysel hızlarına uygunluğu ve içtenlikle cevaplamaları konusunda

bilgilendirilmişlerdir. Ölçek ile birlikte katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere hazırlanmış bir form daha dağıtılmıştır. Bunun yanı sıra ÖMÖ'nün uyuşma, ayırıcılık ve eş zamanlılık geçerliğini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için 3 farklı ölçekte uygulanmıştır. Bu ölçekler öğretmen öz- yeterlik ölçeği (The Teacher Self-Efficacy Scale-Schwarzer, Gerdamarie, Schmitz ve Daytner, 1999), Akademik Motivasyon Ölçeği (The Academic Motivation Scale-AMS-Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1993) ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (The Approaches to Learning-Miller, Grene, Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996) dir (Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011).

Uygulamanın ardından açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Varimax eksen döndürme işlemi sonucunda ölçeğin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutlu yapısına ulaşılmıştır. Analize göre ilk boyutun öz-değerinin 3.79 olduğu, varyansın %31.56'sını açıkladığı; ikinci boyutun öz-değerinin ise 2.77 olduğu varyansın %31.56'sını açıkladığı sonucuna varılmıştır. Güvenirlik analizlerine bakıldığında içsel motivasyon boyutunun güvenirliliği .86 iken, dışsal motivasyon boyutunun güvenirliliği ise .76 dır (Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011). Ölçeğin geçerlik çalışmaları ile ilgili analize bakıldığında sonuçların geçmiş çalışmalar ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke'nin (2011) çalışmasında; ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyuttan oluştuğu, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının dikey düzlemde gösterilebileceği, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

**Ölçek uyarlama süreci.** Dünya her geçen gün küçülür hale gelmektedir. Bu durum gerek ekonomik, gerek sağlık gerekse de bilimsel alanda giderek artan oranda farklı birçok ulusun işbirlikli çalışmalar yapması ile açıklanabilir. İş birliği halinde gerçekleştirilen bu çalışmalar ulusları daha çok birbirine yakın hale getirerek adeta kocaman dünyayı birbirine



bağlamaktadır. Yapılan bu iş birlikleri aynı zamanda bilim insanlarının da iş birliği yapmasını sağlama olanağı tanınması açısından oldukça önemlidir (Sireci ve Berberoğlu, 2010).

Sağladığı olanaklar bakımından önemli olması ölçek uyarlama çalışmalarının sayısını artırmada önemli rol oynamaktadır. Çeviri ve uyarlama ölçek sayısı gün geçtikçe hızlı bir şekilde artmaktadır. Gelecekte de büyük ölçüde çeviri ve uyarlama ölçeklerinin olacağı beklenmektedir. Bu beklentinin altında ölçme araçlarının ve uluslararası değişiminin her geçen gün artması, Novell ve Microsoft gibi bazı şirketler tarafından üretilen bazı testlerin birçok ülkede kullanılıyor olması, uluslararası karşılaştırma çalışmalarının her geçen gün artması gibi sebepler olduğu düşünülmektedir (Hambleton ve Jong, 2003).

Ölçek uyarlama süreci ölçek geliştirme sürecinden farklılaşmakla birlikte beraberinde bazı kolaylıklar ve sınırlılıklar da getirmektedir. Şeker ve Gençdoğan (2014)'e göre ölçek uyarlama, uygun maddelerin yazılması gibi zorlu bir süreci gerektirmez. Çünkü uygun maddelerin yazılması süreci zaman ve emek açısından ekonomik bir süreç değildir. Bu nedenle ölçek uyarlamada var olan maddeler üzerinden analizler yapılır. Bununla birlikte ölçek geliştirme sürecinin ne denli karmaşık ve zorlu olduğu düşünüldüğünde ölçek uyarlamanın nispeten daha hızlı bir süreç olduğu görülmektedir. Ölçek uyarlamanın getirdiği kolaylıkların yanında da bazı sınırlılıklar da vardır. Bunların başında başka bir kültürde geliştirilen bir ölçeğin, Türk kültürüne ya da uyarlanmak istenen başka her hangi bir kültüre uygunluğunun sağlanması gelmektedir. Özellikle ölçeğin orijinal dilinden yapılan çevirilerde, çevirinin uyarlanan kültür tarafından anlaşılabilirliği noktasında sorunlar yaşanabilmektedir. Bununla birlikte ölçeğin orijinal formunun beş, yedi, sekiz gibi çok sayıda derecelendirme içermesi de çeviride olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

Uyarlama çalışmalarında çeviri önemli olmakla birlikte özellikle de çeviriyi yapacak kişilerin ölçeğin orijinal dilini ve uyarlama yapılacak dili çok iyi bilmesi, her iki dilin kültürüne

hakim olması ve bu iki kültürü karşılaştırabilecek nitelikte olması oldukça önem arz etmektedir (Deniz, 2007). Yapılan uyarlama çalışmalarına bakıldığında bu noktaya dikkat edilmesinin gerekliliği göze çarpmaktadır. Yetkin çeviri yapan kişilerden elde edilen bilgilerin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların çevirinin yapılmasında genellikle kolay ulaşılabilir bir iş arkadaşı, meslektaşı veya eşini tercih ettiği görülmektedir. Yetkin olsun olmasın tek bir çevirmenin kullanılması, test uyarlamada ortaya çıkan farklı noktaların çözümünde bağımsız çevirmenlerin karşılıklı etkileşim içerisinde olmasına olanak sağlamaz. Tek bir çevirmen, iyi bir ölçek uyarlama süreci için en uygun kelime ve ifadelerin seçiminde tek bir bakış açısı, tek bir tercih getirecektir. Ölçek uyarlama sürecinde çok sayıda çevirmenin olması, tekli çevirmenin ve onun tercihlerinin ve özelliklerinin neden olacağı tehlikelere karşı koruyucu olabilir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2005).

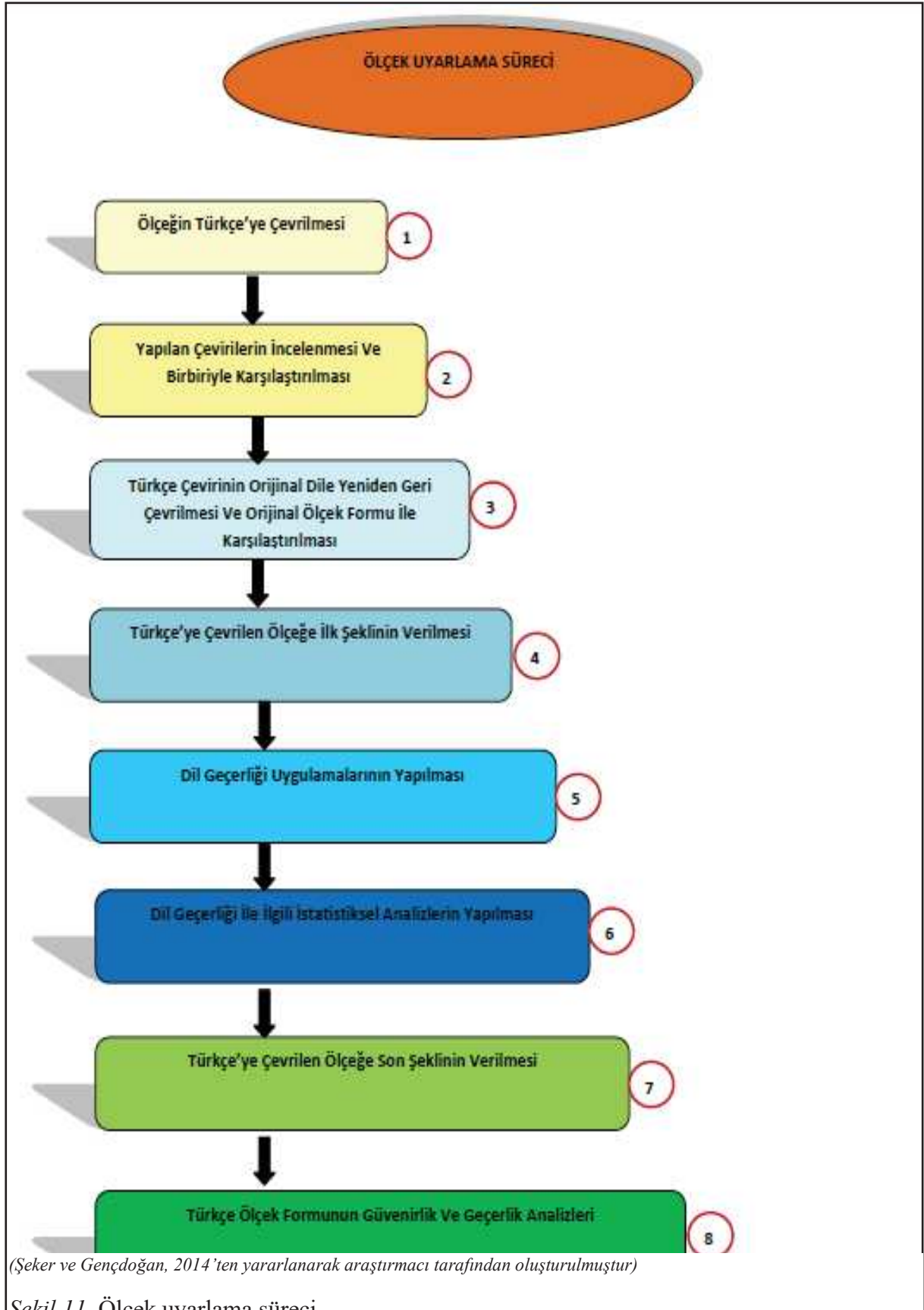
İyi bir çevirinin yanında uyarlama süreci her şeyden önce çoklu adımlar içermektedir. Bu adımlar iyi belirlenip, adımlara uygun çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Hambleton ve Patsula, (1999) ölçek uyarlama sürecinin adımlarını şöyle ifade etmişlerdir:

- Var olan bir ölçeğin uyarlanıp uyarlanmayacağına ya da yeni bir ölçek geliştirilip geliştirilmeyeceğine karar verilmesi,
- Nitelikli çevirmenlerin seçimi,
- Ölçeğin yeni dile çevrilmesi ve uyarlanması,
- Uyarlanmış ölçeğin gözden geçirilmesi gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Uyarlanmış ölçek formunun bir grup üzerinde deneme uygulamasının yapılması,
- Ölçek maddelerinin ve ölçeğin tamamının güvenilirliğini, ölçeğin faktör yapısını kontrol etmek için uygulamalar yapılması,
- Ölçeğin orjinal hali ve hedef dile uyarlanmış formundan elde edilen puanlar arasında ilişki kurmak için bir istatistiksel desen seçilmesi,

- Kùltürler arası karşılaştırma yapılyorsa dil eş değeriğinin sağlanması,
- Geçerlik çalışmaları yapılması.

Hambleton ve Patsula, (1999) tarafından yukarıda ifade edilmiş uyarlama sürecine bakıldığında en önemli ve ilk temel adımın ölçeğin orijinal dilinden hedef dile çevrilmesi olduğu görölmektedir. Yabancı alanyazın yanında yerli alanyazına bakıldığında da uyarlama süreci ile bilgilere rastlanmaktadır. Şeker ve Gençdoğan'a (2014) göre ölçek uyarlama süreci aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:





Ölçek uyarlama süreci (Şeker ve Gençdoğan, 2014'ten yararlanarak araştırmacı tarafından

Şekil 11'e bakıldığında uyarlama yapılacak ölçeğin öncelikle dil eşdeğerliği çalışmalarının yapıldığı, sonradan güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapıldığı görülmektedir. Ancak bu sürecin başlayabilmesi için yazarların bilgilendirilmesi ve izin alınması gerekmektedir.

**İzinlerin alınması işlemleri.** Öncelikle Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke'nin (2011) geliştirmiş oldukları ÖMÖ'yü Türkçe alanyazına kazandırmak amacıyla ölçeğin geliştirilmesinde adı geçen yazarlar ile iletişime geçilerek ölçeğin uyarlama çalışmasını yapmak için izin istendiği mail aracılığıyla belirtilmiştir (Yansıtıcı günlük tarih: 10 Aralık 2014). Yazarlardan biri gerekli referansları vererek ölçeğin uyarlama çalışmasının yapılabileceğini elektronik posta aracılığıyla bildirmiştir (Yansıtıcı günlük tarih: 12 Aralık 2014). Ölçeğin uyarlama çalışmasının yapılabileceğine ilişkin verilen izin Ek 1'de belirtilmiştir.

Yazarlardan izin alınmasının ardından ölçek uyarlama ile ilgili olarak çalışmaların yapılabilmesi için uygulamanın yapıldığı üniversitenin ilgili bölüm başkanlıklarından ve dekanlıktan da uygulama izni alınmıştır. Üniversiteden alınan izine ilişkin belge Ek 2'de verilmiştir.

**Dil eş değeri süreci.** Yazarlardan ve uygulamanın yapılacağı üniversiteden gerekli izinlerin alınmasından sonra ölçeğin dil eşdeğerliği süreci başlamıştır. Dil eş değeri sürecinde atılan adımlar aşağıda belirtilmiştir:

**Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi aşaması.** Ölçeğin orijinal dili olan İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesi yapılması için alanında uzman 5 farklı uzman belirlenmiştir. Bu uzmanların seçiminde bazı nitelikler aranmıştır. Bu nitelikler şunlardır:

- Türkçe ve İngilizceyi iyi derecede bilen, İngilizce yayın yapabilme yeterliğine sahip olmak,

- En az 1 yıl yurt dışında kalmış olmak,
- Eğitim fakültesi bünyesinde çalışıyor olmak.

Ölçeğin çevirisinin yapılmasında yukarıdaki niteliklere sahip olan alan uzmanlarından yararlanılarak ölçeğin çevirisi yapılmıştır. Her bir uzman maddeleri tek tek Türkçe'ye çevirerek, İngilizce maddelerin hemen altına Türkçe karşılıklarını yazmışlardır.

***Yapılan çevirilerin incelenmesi ve birbiriyle karşılaştırılması aşaması.*** Bu aşamada farklı uzmanlardan gelen çevirilerin farklılık gösterdiği noktalar, anlam açısından uygunluğu, topluma ve kültüre uygunluğu gibi önemli kısımlar göz önüne alınmalıdır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu bilgiden hareketle yapılan çevirilerin incelenmesi ve karşılanması amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Öncelikle uzmanlardan gelen tüm çeviriler bir araya getirilmiştir. Tüm bu çeviriler ayrı ayrı incelenmiştir. İnceleme esnasında çevirilerdeki benzerliklerden ziyade çevirilerin birbirinden farklılaştığı noktalar işaretlenerek belirlenmiş ve bu farklılıkların nedenleri sorgulanmıştır. Farklılıkların nedenlerinin anlaşamadığı durumlarda uzmanlara tekrar dönülerek bilgi alınmıştır. Çevirilerin incelenmesi ve karşılaştırılması aşamasında maddelerin sadece çeviri açısından uygunluğu incelenmekle kalmayıp aynı zamanda Türk kültürüne uygunluğu da sorgulanmıştır. Son olarak ölçeğin Türkçe formu oluşturularak, Türk Dili ve Edebiyatı alanında 3 uzmanın maddeleri anlatım ve imla kuralları açısından uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir.

***Türkçe çevirinin yeniden orijinal dile çevrilmesi ve orijinal ölçek formu ile karşılaştırılması.*** Türkçe'ye çevrilen ölçek formu, İngilizce alan uzmanı 3 kişi ile birlikte tekrardan İngilizce'ye çevrilmiştir. Yeniden İngilizce'ye çevrilen ölçek ile orijinal ölçek arasında karşılaştırma yapılarak farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada orijinal ölçek ile yeniden İngilizce'ye çevrilen ölçek maddelerinin birbiriyle ne derece örtüştüğü göz

önüne alınmıştır. Orjinal ölçek ile yeniden İngilizce'ye çevrilen ölçek maddeleri arasında uyumsuzlukların olduğu noktada yeniden Türkçe çeviriler yapılmış ve yeniden düzenlenmiştir.

***Türkçeye çevrilen ölçeğe son şeklini verme.*** Bu aşamada testin yeniden İngilizce'ye çevrilmesinin ardından ortaya çıkan sonuçlar ışığında, çeviri test şekillendirilmiştir. Hazırlanan çeviri testin uygunluğu hakkında son olarak yazara ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş son hali gönderilmiş ve yazarlardan birine ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş son hali ve yeniden İngilizce'ye çevrilmiş son hali gönderilerek yazarların değerlendirmeleri istenmiştir. Yazarlardan gelen geribildirimler sonucunda ölçeğin son hali verilmiştir. Ölçeğin maddelerinin yazımı ile birlikte bilgilendirme ve derecelendirmelerin bulunduğu kısım da kontrol edilerek, ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

***Dil geçerliği uygulamalarının yapılması. Dil geçerliği çalışma grubu:*** Ölçeğin dil geçerliği uygulaması 2014-2015 bahar yarıyılında Marmara Bölgesinde bulunan bir Üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları düzeyini belirleyen ölçeğin Türkçe dil geçerliğinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma İngilizce ve Türkçe'yi iyi bilen 49 kişilik bir gruba uygulanmıştır.

***Dil geçerliğinin belirlenmesi işlemleri.*** Ölçeğin öncelikle İngilizce orijinal formunu uygulamak için ders saatlerinde izin alınarak uygulama yapılacak sınıfa gidilmiştir. Ölçeğin doldurulmasında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Ölçeği doldurmak isteyen gönüllü öğrencilere ölçek hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. Ölçeğin bir sonraki aşamada karşılaştırılmasının mümkün olabilmesi için öğrenciler isimlerini yazmadan gelecek uygulamalarda kendilerini hatırlatabilecek bir takma isim, numara veya şekil çizerek belirtmeleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. 4 hafta sonra ölçeğin çevrilmiş Türkçe formu aynı gruba uygulanmıştır. Öğrencilerin önceden doldurdukları ölçek formuna Türkçe'ye çevrilmiş ölçek formu zımbalanarak her bir öğrencinin vermiş olduğu cevabı karşılaştırma işleminin

sağlanması amaçlanmıştır. Ölçeklerin üzerine belirtilen takma isim, numara ve şekiller aracılığıyla doldurdukları ölçek formlarını bulmaları istenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin hatırlatma amacıyla yazdıkları takma isim, numara veya şekilleri hatırlayamadığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak araştırmacı günlüğüne yansıyan ifadeler aşağıdaki gibidir:

İlk başta öğrencilerin çoğu ilk testte yazdıkları kod adı, numara veya resmi hatırlamadılar. Oysa öğrencileri hatırlamalarının kolay olacağı kodlar kullanmaları noktasında uyarılmıştım. Sonra hatırlamayanlar kağıtlara tek tek bakıp, hatırlamaya çalıştı. Neyse ki ders bitiminde sahibi olmayan sadece 2 kağıt kalmıştı. Sonunda öğrenciler son testi yaptılar. Bunun üzerine dersin hocası ve öğrencilere teşekkür edip, dersi daha fazla bölmeden dersten ayrıldım. (Yansıtıcı Günlük 12/05/15)

Uygulama esnasında öğrencilerden anlayamadıkları, anlamakta zorlandıkları maddeleri hemen yanlarına belirtmeleri istenmiştir.

***Dil geçerliği ile ilgili istatistiksel analizlerin yapılması.*** Bu aşamada ölçeğin Türkçe ve İngilizce formundan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla analiz edilerek bilgisayara aktarılmıştır. Elde edilen ölçeklerden ön test veya son testten herhangi biri olmayan ölçekler ve eksik doldurulmuş olan ölçekler analize dahil edilmemiştir. Tüm bunların ardından 49 öğretmen adayının katılımıyla elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce formu için toplam puanlar, içsel motivasyon boyutu toplam puanları ile dışsal motivasyon toplam puanları hesaplanarak her biri ayrı sütunlarda belirtilmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının toplam puanları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerin toplam puanının Türkçe ve İngilizce formlarının alt boyutlarının arasındaki korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçeğin Türkçe formunun geçerli olduğu bulunmuştur.



*Türkçe'ye çevrilen ölçeğe son şeklinin verilmesi–yapı geçerliğinin sağlanması.* Bu aşamada dil geçerliği kanıtlanan ölçeğin hedef kitleyi temsil edecek nitelikte ve nicelikte bir gruba uygulanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

*Yapı geçerliği çalışma grubu.* Ölçeğin yapı geçerliği uygulaması 2014-2015 Bahar Yarıyılında Marmara Bölgesinde bulunan bir Üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları düzeyini belirleyen ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı (amaçsal) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örneklemede araştırmacının evrenin özelliklerini belirlemesi ve bu evrenden belirlenen özelliklere sahip bireylerin örnekleme alması söz konusudur. Bu örnekleme yönteminde araştırmacının örnekleme dahil etmek istediği nitelikteki bireyler önceden belirlendiği için rastgele olmayan bir örnekleme türüdür (Johnson ve Christensen, 2014). Amaçsal örnekleme yöntemleri çeşitli olmakla birlikte bunlardan birisi de ölçüt örneklemedir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının önceden belirlenen ölçütlere göre örnekleme katılan birey ya da nesnelere belirlediği ve bu belirlenen ölçütleri taşıyan birey ya da nesnelere örnekleme aldığı örnekleme türüdür. Bu örnekleme yöntemi belirli nitelikteki kişilerin araştırma kapsamına alınmasının istendiği durumlarda kullanılmaya elverişlidir (Büyüköztürk vd. 2011).

Kauffman ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) orijinal çalışmasına bakıldığında uygulama yapılacak öğretmen adaylarının Eğitim Psikolojisi dersini almış olmaları esas ölçüt olarak alınmıştır. Bu nedenle uyarılma çalışması ile ilgili uygulamaların yapılmasında ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçeğin orijinal İngilizce formunun geliştirilmesinde olduğu gibi, uyarılma çalışmalarında uygulama yapılacak

grupların belirlenmesindeki ölçüt, öğretmen adaylarının ‘eğitim psikolojisi’ dersini almış olmalarıdır.

***Yapı geçerliğinin belirlenmesi işlemleri.*** Bu aşamada ölçek, uygulama yapılan Üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği olmak üzere farklı anabilim dallarında toplam 342 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları ölçek uygulaması öncesinde ölçek hakkında bilgilendirilmiştir.

***Türkçe ölçek formunun güvenirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması.*** Türkçe ölçek formunun güvenirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması amacıyla ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 21.0 programına aktarılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizini yapmak amacıyla öncelikle ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının hesaplanmasında SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizinin yapılmasında AMOS paket programından yararlanılmıştır.

***Ölçek uyarlama süreci bulguları.*** ÖMÖ’nün İngilizce ve Türkçe formlarına ilişkin ortalama, ortanca, tepe değer, standart sapma, minimum, maksimum ve ranj değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10

*İngilizce (İng) ve Türkçe (Tr) Formların Betimsel İstatistikleri*

	Ortalama	Ortanca	Tepe değer	Standart sapma	Minimum	Maksimum	Ranj
İçsel-İng	32.04	34.00	28.00	6.39	17	42	25
İçsel-Tr	31.59	32.00	35.00	6.91	12	42	30
Dışsal- İng	22.79	24.00	25.00	4.03	12	30	18
Dışsal- Tr	21.84	22.00	18.00	4.42	12	30	18
Toplam- İng	54.84	57.00	60.00	10.07	29	72	43
Toplam- Tr	53.43	55.00	53.00	10.76	26	72	46

Tablo 10'a bakıldığında uyarlanan ÖMÖ'nün alt boyutları ve genele ilişkin ortalama, ortanca, tepe değer, standart sapma, en büyük ve en küçük değerleri ile ranj değerleri görülmektedir.

Dil eş değeri çalışmasının amacı ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının eş değer olup olmadığını belirlemektir. Bunun için her iki ölçek formunun paralel nitelikte olabilmesi için ortalama, ortanca ve standart sapma puanlarının birbirine yakın olması beklenir. ÖMÖ İngilizce ve Türkçe formlarına ait betimsel istatistiklerin bulunduğu Tablo 10'a bakıldığında ÖMÖ'nün içsel motivasyon boyutunda İngilizce formunun ortalamasının ( $\bar{X}$ ) 32.04, ortanca değerinin 34.00 ve standart sapma değerinin (s) 6.39 olduğu görülmektedir. ÖMÖ'nün içsel motivasyon boyutunda Türkçe formunun ortalamasının ( $\bar{X}$ ) ise 31.59, ortanca değerinin 32.00 ve standart sapma değerinin (ss) 6.91 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ÖMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutu bakımından Türkçe ve İngilizce formlarının paralel nitelikte sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Tablo 10, ÖMÖ'nün dışsal motivasyon açısından incelendiğinde İngilizce formun ortalama değerinin ( $\bar{X}$ ) 22.79, ortanca değerinin 24.00 ve standart sapma değerinin (s) 4.03

olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dışsal motivasyon boyutunda Türkçe formun ortalama değeri ( $\bar{X}$ ) 21.84, ortanca değerinin 22.00 ve standart sapma değeri (s) 4.42 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10, M'nn İngilizce ve Türkçe formlarının toplam boyutu açısından incelendiğinde İngilizce formun toplam ortalama değerinin ( $\bar{X}$ ) 54.84, ortanca değerinin 57.00 ve standart sapma değerinin (s) 10.07 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe formun ortalama değeri ( $\bar{X}$ ) 53.43, ortanca değeri 55.00 ve standart sapma değeri (s) 10.76 olarak hesaplanmıştır. Uyarlama çalışmalarında ortalama, ortanca ve standart sapma değerlerinin yanı sıra ölçeklerin her iki dildeki madde korelasyonları da önemli bilgiler vermektedir. M'nin İngilizce ve Türkçe formlarının madde korelasyonları hesaplanmış olup, korelasyon katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11

*ÖMÖ İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları*

Maddeler	Korelasyon katsayısı (r)
1	.60*
2	.67*
3	.51*
4	.66*
5	.69*
6	.60*
7	.47*
8	.80*
9	.64*
10	.55*
11	.77*
12	.66*

\* $<.05$  düzeyinde

ÖMÖ İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon katsayısını gösteren Tablo 11'e bakıldığında maddelerin (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 9, madde 10 ve madde 12 ) genellikle orta düzeyde ilişki gösterdiği görülürken; bazı maddelerin (madde 8 ve madde 11) yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Madde korelasyonlarının yanında ÖMÖ'nün İngilizce ve Türkçe formlarının boyutları ve toplam puanları arasındaki korelasyon hesaplanmış olup Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

*ÖMÖ İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Alt Boyutlar ve Toplam Korelasyon Katsayıları*

	Korelasyon katsayısı (r)
İçsel motivasyon boyutu	.60*
Dışsal motivasyon boyutu	.67*
Toplam	.84*

\*<.05 düzeyinde

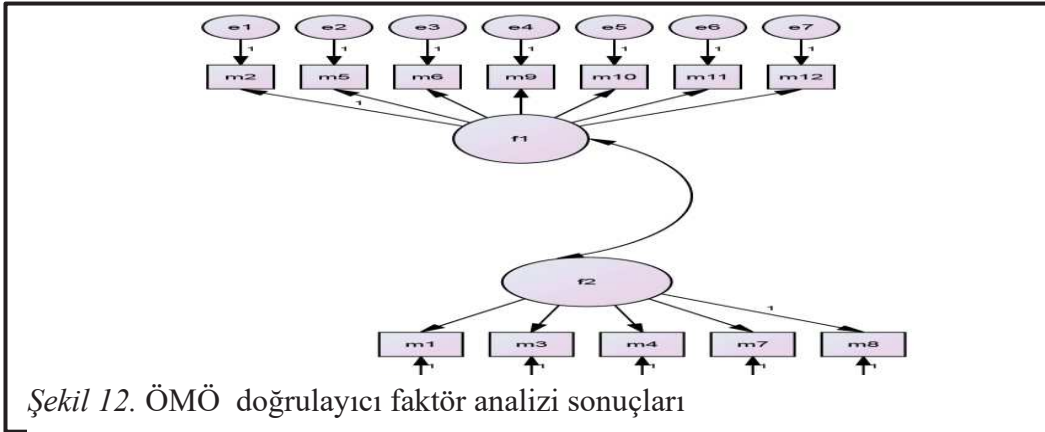
Tablo 12’de ÖMÖ İngilizce ve Türkçe formları içsel motivasyon boyutlarının katsayısının  $r = .60$ , dışsal motivasyon boyutları katsayısının ise  $r = .67$  olduğu görülmektedir. ÖMÖ içsel motivasyon alt boyutunda İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. ÖMÖ dışsal motivasyon alt boyutunda incelendiğinde ise, ÖMÖ’nün İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişkinin de tıpkı içsel motivasyon alt boyutunda olduğu gibi orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12’ye göre ÖMÖ’nün İngilizce ve Türkçe toplam puanları arasındaki korelasyona bakıldığında ise korelasyon katsayısının (r)  $.84$  olarak hesaplandığı, sonucun anlamlı olduğu ve korelasyon değerinin yüksek ilişki ifade ettiği görülmüştür. Şeker ve Gençdoğan (2014)’a göre korelasyon analizi sonucu elde edilen değer anlamlı olması, ölçeğin orijinal formu ile çevrilmiş formunun dil geçerliğinin olduğunu göstermektedir. Yani korelasyonun anlamlı çıkması, her iki ölçeğin de aynı şeyi ölçtüğünün bir kanıtı olarak ele alınabilir.

*Doğrulayıcı faktör analizi bulguları.* ÖMÖ’de yer alan toplamda 12 maddeden ve iki faktörden oluşan yapının doğrulanması için Amos 21.0 programı aracılığıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi özellikle de sosyal bilimler ölçek geliştirme alanında kullanılan, araştırmacının ortaya koyduğu yapının doğruluğunu test eden, nedensellik ilişkilerini ortaya koyan bir faktör analizi türüdür. Doğrulayıcı faktör analizinde faktörler

arasında ilişkiler kurularak model geliştirilir ve bu model test edilerek yapının uygunluğu hakkında karara varılır. Aynı zamanda gizil yapıların da ortaya çıkarılmasını sağlayan bir analiz türüdür (Şeker, 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2014). ÖMÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'ya ilişkin bulgular aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Ölçeğin yapı geçerliği Amos 21.0 programıyla analiz edilmiş olup Şekil 12'de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin betimlenmesi ve tanımlanmasından sonra, var olan verilerden model parametreleri hesaplanması yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu hesaplamalarda model uyum indeksleri literatür ile karşılaştırılır. Doğrulayıcı faktör analizinde karşılaştırma yapılan uyum indeksleri hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13

*Alanyazındaki ve Uyarlama Sonucu Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları*

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir sınır	Uyarlama sonuçları
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	3.10
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.08
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.92
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.94
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.94
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.89

( $X^2=136.086$ ,  $sd= 44$   $p= .00$ ) (Bu tablo Çokluk vd (2012), Tabachnic ve Fidell (2001), Sümer (2000), Klein (2005)'ten yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum istatistikleri incelenmiştir. Modelin uyum istatistikleri şöyledir:  $X^2$  (ki-kare)= 136.086 ( $sd= 44$   $p= .00$ ), iyilik uyumu  $X^2/sd =3.10$ , yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) RMSEA=0.08, normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index) NFI= 0.92, karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index) CFI= 0.94, , iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index) GFI= 0.94, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index) AGFI= 0.89.

Tablo 13'e göre uyarlama çalışması sonucunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum katsayıları incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde. CFI değerine bakıldığında bu değer de kabul edilebilir sınıra çok yakın olduğu görülmekle birlikte RMSEA, NFI, GFI ve GFI gibi uyum katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. ÖMÖ'den elde edilen veriler tabloda belirtilen uyum indeksleriyle birlikte değerlendirildiğinde ÖMÖ'nün 2 faktörlü ve 12 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Psikolojik ölme araçlarında güvenilirliği test etme yöntemlerinden biri de Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısıdır. Cronbach alfa, güvenilirliği belirlemede en yaygın kullanılan, maddelerin tümü arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde önemli olan, 0.00 ile 1.00 arasında



değer alabilen bir göstergedir. Madde sayısının az olup olmamasına göre Cronbach alfa değeri değişebilmektedir. Nitekim madde sayısının 10'dan az olduğu durumlarda bu değer daha düşük değerlerde olabilecektir. Cronbach alfa değerinin 1'e yaklaşması güvenilirliğin artması, 1'den uzaklaşıp 0'a yaklaşması ise güvenilirliğin azalması olarak yorumlanmaktadır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). ÖMÖ'nün Türkçe ve İngilizce formunun güvenilirlik katsayıları, alt boyutlar ve toplam puan açısından ayrı ayrı hesaplanmış olup aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14

*ÖMÖ İngilizce (Ing) ve Türkçe (Tr) Formu Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha)*

	Cronbach Alpha (İng)	Cronbach Alpha (Tr)
İçsel motivasyon	.84	.90
Dışsal motivasyon	.80	.79
Ölçek Toplamı	.90	.92

Tablo 14'e bakıldığında ÖMÖ İngilizce formunun boyutlarının ve toplamının Cronbach Alpha değerleri görülmektedir. İçsel motivasyon Cronbach Alpha değerinin .84, dışsal motivasyon Cronbach Alpha değerinin .80 ve ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değerinin .90 olduğu görülmektedir. Ölçeğin Türkçe formu İçsel motivasyon Cronbach Alpha değeri .90, dışsal motivasyon Cronbach Alpha değeri .79 ve ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach Alpha katsayısı ölçekte yer alan maddelerin bir yapıyı açıklamak veya sorgulamak için bir bütün oluşturup oluşturamadıkları hakkında bilgi veren bir katsayıdır. Bir ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının yüksek olması ölçekte var olan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve maddelerin birlikte aynı şeyi birlikte ölçmeye çalıştığı şeklinde yorumlanır (Alpar, 2003). Bununla birlikte Alpar (2003), Cronbach Alpha katsayılarının şu şekilde belirtmiştir:

*.80 – 1.00 arası yüksek güvenilir ölçek*

*.60 - .80 arası güvenilir ölçek*

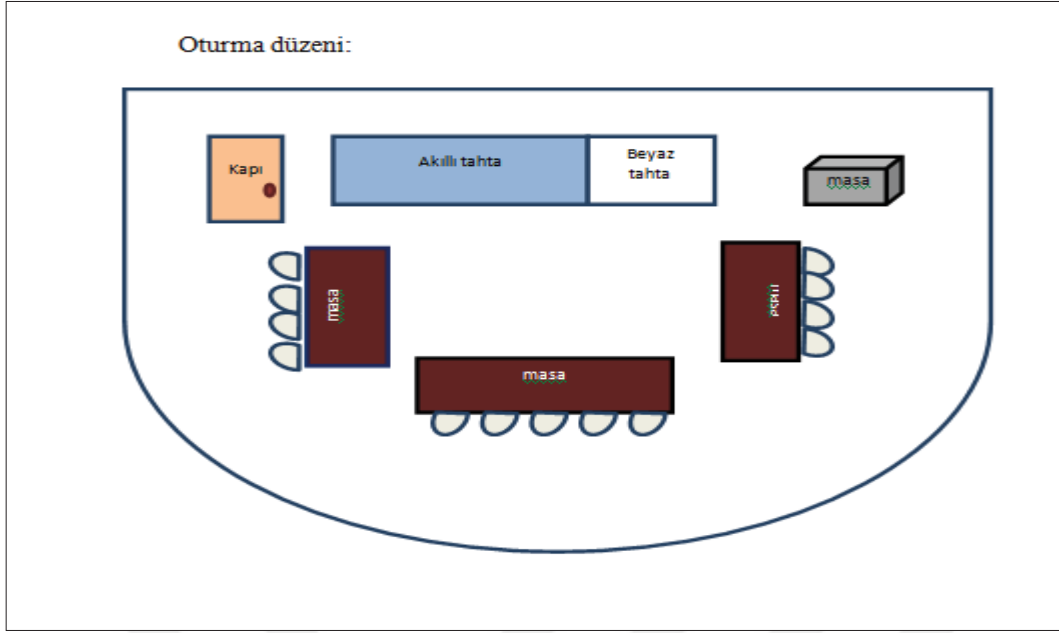
*.40 - .60 arası düşük güvenilir ölçek*

*.00 - .40 arası güvenilir olmayan ölçek*

Kauffman ve ark. (2011) tarafından geliştirilen ÖMÖ'nün orijinal formunun geliştirilme sürecinde bulunan Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında içsel motivasyon boyutunun .76 olduğu, dışsal motivasyon boyutunun ise .86 olduğu görülmektedir. Yapılan uyarlama sonuçları ile kıyaslandığında bu sonuç, uyarlanan ölçeğin Türkçe formunun toplam güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Araştırma Ortamı**

Araştırma ortamı teorik ve uygulamalı olmak üzere farklı yerlerde gerçekleştirilmiştir. Teorik dersler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Marmara Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan grubun bilgilerinin gizliliği esasına dayanarak teorik derslerin uygulandığı üniversitenin adı belirtilmemiştir. Teorik derslerin yapıldığı dersliğe ilişkin oturma düzeni ve plan aşağıdaki gibidir:



Şekil 13. Teorik derslerin yapıldığı derslerin oturma düzeni ve planı

Ders sürecinde öğrencilerin birbiri ile etkileşim halinde olmalarını sağlamak amacıyla şekil 13'te gösterilen oturma düzeninin bulunduğu bir sınıf tercih edilmiştir. Derslikte beyaz tahta, akıllı tahta, projeksiyon, U düzeninde sıralanmış masalar ve sandalyeler bulunmaktadır. Akıllı tahtanın tam karşısında bulunan kısımda pencereler yer almaktadır. Dersliğin ısınma durumu oldukça iyidir. Teorik dersler güz döneminde gerçekleştirildiği için katılımcıların ısınma problemi yaşamamasına dikkat edilmiştir. Nitekim ortamın ısısının yeterli olmasının, öğrenmeyi etkileyen önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Ancak havalandırma açısından derslik zaman zaman yetersiz kalmıştır. Dersliğin aydınlatması, derslerin gerçekleştirilmesi için yeterlidir. Tüm sınıfı aydınlatan beyaz ışıklar vardır. Yeterince güneş almadığı için dersliğin gündüz de aydınlatmaya ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Uygulamalı dersler A anaokulunda gerçekleştirilmiştir. A anaokulu Marmara bölgesindeki bir ilde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokuludur. A Anaokulunda sabahçı ve öğlenci olmak üzere 2 farklı eğitim uygulaması bulunmaktadır. Okulda 5 sabahçı, 5 öğlenci grup olmak üzere toplamda 10 sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardan bazıları tüm gün

eğitim vermektedir. Sabahçı grubun ders saatleri 8:30-12:30, öğlenci grubun ise 13:00-17:30 arasında gerçekleşmektedir. Sabah 8:30’da gelen çocuklar saat: 09:00’da kahvaltıya başlamakta ve 10:00’a kadar süren kahvaltının ardından derse geçmektedirler. Öğlenci grup ise 15:30’da ikinci kahvaltısı yapmaktadır. Okuldaki öğrencilerin velilerinin genellikle sosyo-ekonomik düzeyi iyidir. Okula gelen çocukların aileleri genellikle memur olarak görev yapmaktadır. Bunun yanında okula tam gün gelen çocuklar da bulunmaktadır. Tam gün gelen çocukların anne ve babalarının genellikle çalışan anne-babalar olduğu gözlemlenmiştir.

A anaokulu tek katlı bir binadır. Binanın dışında bir bahçe ve bu bahçede çocukların oyun oynamaları için çeşitli oyuncaklar, salıncak, tahterevalli, kaykay bulunmaktadır. Ayrıca çocukların oynaması için kumdan oluşan üzeri kapalı bir kısım da bulunmaktadır. Anaokulunun bahçe duvarları çeşitli renklerle boyanmıştır. A Anaokulunun bahçe kapısından girildiğinde karşıda binanın girişi yer almaktadır. Bina girişinde çocukların ayakkabıları ve kıyafetlerinin bulunduğu giriş kısmı mevcuttur. Bu kısımda dışarıdan gelenler için galoşlar bulunmaktadır. İçeri giren çocuklar burada ayakkabılarını çıkarmakta ve sadece anaokulunda kullandıkları ayakkabılarını giymektedirler. Ayrıca bina kamera sistemi ile denetlenmektedir.

Ayakkabıların bulunduğu bölümden içeri girince koridor sağa ve sola genişlemektedir. Sağda bulunan tarafta müdür ve müdür yardımcıları odası, memura ayrılmış bir bölme ile yemekhane, solda ise rehber öğretmen için ayrılmış bir kısım bulunmaktadır. Ayrıca bu kısımdaki duvarlarda her bir sınıf için ayrılmış panolar bulunmaktadır. Bu panolara öğretmenler, gün sonunda öğrencilerinin yaptığı etkinlikleri asmakta ve sergilemektedirler.

Panoların olduğu kısımdan içeri girince geniş bir alan bulunmaktadır. Bu alanda sıra sıra dizilmiş masalar ve bu masalarda bazı sınıflardaki çocukların ifadesi ile “kilitlenmiş” sandalyeler bulunmaktadır. Bu geniş alanda çocuklar yemek yemekte, bazı zamanlarda da tiyatro, sağlık ve bilgilendirme toplantısı, dans, gösteriler gibi çeşitli etkinlikler

düzenlenmektedir. Bu geniş alan yuvarlak şekilde olup yuvarlağın etrafında sınıflar dizilmiş şekildedir.

A anaokulunun sınıfları derslerin işlenmesi açısından çok yeterli büyüklükte değildir. Küçük sınıflar, öğrenci sayısının fazlalığı bazı öğretmenler için sıkıntı oluşturmaktadır. Sınıfların aydınlatması ve havalandırılması ile ilgili bir sıkıntı yoktur. Isınma sistemi oldukça iyidir. Hatta bu nedenle çocukların sınıf içerisinde aşırı kalın giyinmesine gerek kalmamaktadır. Fiziki şartlar bu açıdan oldukça yeterlidir. Ancak sınıfların büyüklüğünün yetersiz olması nedeniyle etkinlik zamanında masalar ortaya çekilmekte, oyun zamanı ya da fiziksel etkinliklerin yapılacağı zaman masalar kenarlara çekilip alan açılmaktadır. Bu durum zaman kaybına yol açabilmektedir. Sınıfların her birinde birer projeksiyon, bir adet bilgisayar, beyaz perde, masalar, sandalyeler, dolaplar bulunmaktadır. Sınıflarda birer okuma köşesi bulunmaktadır.

Okulda bulunan öğretmenlerin yaş ortalaması çok yüksek olmamakla birlikte okulun farklı projelere katıldığı görülmüştür. Farklı öğretmenler tarafından farklı zamanlarda farklı projeler yürütüldüğü, idarenin bu projeleri desteklediği saptanmıştır. Bu nedenle bizim yaptığımız araştırma da gerek idare, gerek öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmış olup, destek verilmiştir.

## **Eylem Süreci Öncesi Hazırlıklar-Öğrenme Yörüngeleri Program Tasarımının Hazırlanması**

**Literatür tarama.** Araştırmanın bu kısmında öğrenme yörüngeleri ile ilgili çeşitli kaynaklara ulaşılmıştır. Bu kaynaklar yazılı kitaplar, internetten erişilen elektronik kitaplar, tezler, makaleler ve bildiriler şeklinde çeşitlenmektedir. Araştırmacı literatür taraması sürecinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Merkez Kütüphanesi ile Eğitim Fakültesi Kütüphanesi ve elektronik kaynaklarından yararlanmıştır. Ancak bunun yanında üniversite

kütüphanesinde bulunmayan kaynaklar için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Merkez Kütüphanesi aracılığıyla farklı üniversitelerin kütüphanelerinden kitap talebinde bulunulmuştur. Bu üniversitelerin başında Boğaziçi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi gelmektedir. Bununla birlikte farklı zamanlarda araştırmacı farklı üniversitelerin kütüphanelerine (Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi) giderek kaynaklara ulaşma ve bu kaynaklardan çalışma fırsatı bulmuştur. Gerek elektronik ortamda elde edilen kaynaklar, gerek basılı kaynaklar bir araya getirilerek araştırmacının “öğrenme yörüngeleri program tasarımı” süreci için gerekli olan veriler bir araya getirilmiştir.

Araştırmada program tasarım yaklaşımlarından öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı benimsenmiştir. Öğrenen merkezli tasarım yaklaşımlarından ise hem çocuk merkezli tasarım, hem de yaşantı merkezli tasarım yaklaşımından yararlanılmıştır. Ayrıca sorun merkezli program tasarım modellerinden, yaşam şartları program tasarım modelinden de faydalanılmıştır. Bu süreçte program geliştirme uzmanlarından destek alınmıştır.

Program tasarım yaklaşımı, program geliştirme sürecinde araştırmacının öncelikle belirlemesi, ortaya koyması gereken özelliklerden biridir. Çünkü tasarım yaklaşımı, programın öğeleri ve bu öğelerinin nasıl düzenleneceği ile ilgili bir kavramdır. Öğrenen merkezli tasarım yaklaşımları bireysel farklılıklar, çocuğun hazır bulunuşluluğu, öğrenme sürecinde aktif katılım, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, okul öncesinde yaygın kullanım, süreç değerlendirme, yaparak-yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi özellikler taşır (Demirel, 2011). Bu özellikleri nedeni ile araştırmada öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı kullanılmıştır. Bunun yanında araştırmada, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımlarından yararlanma nedenlerinden biri de bu tasarım yaklaşımının öğrenme yörüngelerinin doğasında olan ilerlemecilik felsefesini içermesidir.

Çocuk merkezli tasarım yaklaşımı ve yaşantı merkezli tasarım yaklaşımı da öğrenen merkezli tasarım yaklaşımları içerisinde yer almaktadır. Demirel (2011)'e göre çocuk merkezli tasarımlar çocuğun ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeye vurgu yapar. Yaşantı merkezli tasarımlar ise çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının en iyi öğrenme sürecinde belirlenebileceğinden hareket eder ve süreçteki edinilen bilgilere göre program tasarımını içerir.

Araştırmada öğrenen merkezli tasarım yaklaşımlarından hem çocuk merkezli hem de yaşantı merkezli tasarım yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Çünkü öğrenme yörüngeleri ders öncesi süreçte varsayımsal planlamalar içermesi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının temele alması, yaparak-yaşayarak öğrenme içermesi ile ilişkilidir. Bunun yanında gerçek öğrenme yörüngelerinin eğitim sürecinde çocukla olan etkileşimler ile ortaya çıkması ile ilişkili olması nedeniyle yaşantı merkezli süreç yaklaşımı ile de ilgilidir. Bu nedenle iki yaklaşımdan da yararlanılmıştır.

Sorun merkezli program tasarım modellerinden yaşam şartları tasarım modeli çocukların günlük hayattaki problemlere çözüm üretebilmesi, öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmesi ile ilgilidir (Demirel, 2011). Bu nedenle araştırmada bu yaklaşımın özelliklerinden de yararlanılmıştır. Öğrenme yörüngeleri çok boyutlu ve karmaşık yapısı nedeni ile belirli bir kalıp altında olmayan, bir çok açıdan değerlendirme içeren bir kavramdır. Bu nedenle araştırmada program geliştirme tasarım yaklaşımı belirlenirken, yaklaşımların öğrenme yörüngelerini en iyi yansıtabilecek özelliklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında araştırmada, sorun merkezli tasarım yaklaşımlarından yararlanma nedenlerinden biri de bu tasarım yaklaşımının öğrenme yörüngelerinin doğasında olan yeniden kurmacılık felsefesini içermesidir. Çünkü Goodland (2012)'a göre programın felsefesi, programın başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Programların felsefesi hem başlangıç noktası olması bakımından hem de diğer süreçlere etki etmesi bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmada ayrıca MEB Program Geliştirme Modeli (2004) kullanılmıştır. Bu model Taba ve Tyler modellerini içermesi, diğer alanlarla bağlantıları olması, programın izlenmesi ve değerlendirilmesi, ihtiyaçların, hedeflerin belirlenmesi, gibi özelliklere sahiptir (MEB, 2004). Bu nedenle programın tasarlanması sürecinde mümkün olduğunca bu program modeline yönelik çalışmak hedeflenmiştir.

Kazanımların belirlenmesinden bir önceki aşama olan literatür taraması aşamasında kaynaklara ulaşma sürecinde, araştırmacının özellikle dikkat ettiği bazı durumlar vardır. Kaynakların elde edilmesinde araştırmacı öncelikle “öğrenme yörüngeleri” alanında ilk çalışmaya başlayan kişilere ve bu kişilerin “öğrenme yörüngeleri” ile ilgili çalışmalarına ulaşmaya başlamıştır. İlk kişilere ulaşan araştırmacı daha sonra bu konuda çalışma yapan, ilk kişilerden faydalanan araştırmacılara ve onların yayınlarına ulaşmaya özen göstermiştir. Böylelikle öğrenme yörüngelerinin ilk ortaya çıkışından bugüne kadar gelinen aşamalar görülmeye çalışılmıştır.

“Öğrenme Yörüngeleri” yabancı alanyazında var olan bir konu olduğundan literatür tarama aşamasında araştırmacı Amerika’da doktora yapmış program uzmanları, İngilizce eğitimi alan uzmanlarından da destek almıştır.

**Verilerin analizi.** “Öğrenme Yörüngeleri” ile ilgili yapılan literatür taramasından sonra elde edilen verilerin analizi işlemlerine geçilmiştir. Öğrenme yörüngeleri ile ilgili elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerle ilgili çalışmaların tarihi incelendiğinde yazılı dokümanların bu çalışmalarda önemli rol oynadığı görülmektedir (Prior, 2016). Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman analizinin araştırmacının araştırmak istediği konu ve konuya ilişkin öğeler ile ilgili olarak bir araya getirdiği yazılı materyallerin analizi olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenme Yörüngeleri konusu ile ilgili literatürü bir araya getirmek, öğelerini incelemek amacıyla araştırmanın bu kısmında “öğrenme yörüngeleri” ile ilgili literatür toplandıktan sonra



içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi birbiri ile ilişkili ve birbirine benzeyen kavramların bir araya getirilmesi ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesine dayanan bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırmada “öğrenme yörüngeleri” ile ilgili kavramların ve temaların bir araya getirilmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

**Kazanım yazma süreci.** Kazanımlar, öğrencilerin edinmesi gereken özellikleri belirtecek şekilde yazılmaya çalışılmıştır. Konu başlıklarından ziyade öğrenme ürününü ifade edecek nitelikte yazılmasına özen gösterilmiştir. Kazanımların tamamlayıcı, bitişik özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Kazanımların birbirini destekler nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Kazanımların birbiri içerisinde tutarlı, mantıklı olmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu süreçlerde öğrenme yörüngelerinin yapısına uygun hareket edilmeye çalışılmıştır.

Kazanımların belirlenmesinde konunun özelliği, çalışma grubunun branşı, ilgileri, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte yükseköğretim programlarının hedefleri de göz önünde bulundurulmuştur. Genelde yükseköğretim programlarının hedefleri göz önünde bulundurulurken, özelde de eğitim fakültesi programlarının hedefleri dikkate alınmıştır. Bu amaçla kazanımların okul öncesi öğretmen adaylarının araştırma yapma becerilerini geliştirmeye yönelik olması, bilgiyi kullanarak yeni tasarımlar üretebilen bireyler olması, yansıtıcı ve eleştirel düşünerek olguları-durumları tartışarak fikir üretmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca eğitim fakültelerinde yetişen bireylerin üretken, yaratıcı fikirlere sahip olması, bu fikirleri kullanarak yeni tasarımlar üretebilmesine önem verilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının her hafta küçük bir proje üretmesi ve bunu da uygulama yaptığı okulda uygulaması istenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının süreçte yansıtıcı ve eleştirel bir açıdan süreci izlemeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarına hem bireysel, hem de grup çalışması fırsatı sağlanarak, bireysel ve takım halinde çalışma becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilere sunulan bu konu, ülkemizde henüz yeni olması nedeniyle de önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğretmen adaylarının 21. yüzyıl koşullarına göre

yenilikçi ve kendini geliştirebilen nitelikte öğretmenler olmasına katkıda bulunmak istenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda zaman zaman öğretmen adaylarına gerek teorik gerekse de uygulamalı derslerde kendini ifade etme fırsatı verilerek özgüven kazanımları sağlanmaya çalışılmıştır.

**Görüşlerin alınması.** Kazanımlar hazırlandıktan sonra uygunluğu ile ilgili olarak alanında uzman 3 kişinin değerlendirmesine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşlere yeniden kazanımlar düzenlenmiştir. Uzman önerilerine göre düzenlenen kazanımlar 34 tanedir.

**Kazanımlara uygun içeriğin hazırlanması.** Literatür taramada aşamasında elde edilen kaynaklardan hazırlanan içerik “*Öğrenme Yörüğüleri*”ni konu alan yabancı makale ve tezlerle de desteklenerek zenginleştirilmiştir. Ders kitabında kullanılmak üzere toplanmış içerik Türkçe kaynaklarla da desteklenmiş, resimler eklenerek son hali verilmiştir. Araştırmacı içeriğin hazırlanmış son halini alanında uzman 3 kişiye sunmuştur. Bu danışma kurulunun içerisinde Matematik Eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanında uzman kişiler de yer almıştır.

**İçerik yaklaşımının belirlenmesi.** İçeriğin belirlenmesinde araştırmacı ve danışman incelemeleri sonucunda konunun doğasına uygun olması ve süreç özellikleri nedeniyle konu ağı-proje merkezli içerik yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olacak şekilde çalışma grubuna hangi haftalarda hangi konuların işleneceği ve nerede olacaklarına ilişkin şema gösterilmiştir. Daha sonra çalışma grubu kendi içinde gruplara ayrılarak her hafta işlenen ders ile ilgili küçük projeler-etkinlikler geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu etkinlikler, staj okulunda öğretmen adayları tarafından uygulanmıştır.

**Uygun resimlerin içeriğe eklenmesi:** *İçeriğin* görsel kısmının (resimler, yazılar vs) hazırlanması aşamasında eğitim bilimleri alanında doktora yapmakta olan diğer kişilerin de görüşüne başvurulmuştur.

**İçeriğe uygun öğretme-öğrenme durumlarının belirlenmesi.** Bu aşamada öncelikle kazanımlar esas alınmış olup, bu kazanımları öğrencilerin en etkili ve aktif bir şekilde edinmelerini sağlayacak öğretme-öğrenme yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte

farklı kişilerin görüşlerine başvurulmuş, zaman zaman da öğrenciler ile birlikte yeniden düzenlenebilecek şekilde esnek bırakılmıştır. Bunu yapmadaki amaç öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli alternatifler üretmek ve böylece onları derse çekmeyi sağlamaya çalışmak olmuştur. Haftalık olarak kullanılan öğretme-öğrenme durumları ders planlarında belirtilmiştir.

### **Ders sonunda uygulanacak alternatif değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi.**

Kullanılacak alternatif değerlendirme tekniğinin belirlenmesi aşamasında o hafta işlenecek kazanımlar ve öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Ayrıca bu değerlendirme türlerinin farklılaşmasına özen gösterilmiş ve farklı haftalarda genellikle farklı değerlendirme teknikleri seçilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı kazanımlar bazı değerlendirme türlerinin tekrar kullanımını gerektirmiştir. Bu nedenle bazı değerlendirme türleri farklı haftalarda tekrar kullanılmıştır.

### **ÖYE Öncesi Süreç**

Öğrenme yörüngeleri eğitimi öncesi süreç temelde 6 basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar:

- Çalışma grubunun oluşturulması
- Çalışma grubu ile tanışma
- Gerekli izinlerin alınması
- Ders planlarının hazırlanması
- Ön görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması

**Çalışma grubunun oluşturulması.** Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)’e göre ölçüt örnekleme yönteminde araştırmacı önceden belirlenmiş bazı ölçütler belirler. Bu ölçütler önceden belirlenmiş olabileceği gibi araştırmacı tarafından da

oluşturulabilir. Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

Öğrencilerin okul öncesi ğretmenliği ğrencileri olması, son sınıf ğrencisi olması, araştırmaya katılmaya istekli olmaları ölçüt olarak alınmıştır.

Yapılacak olan araştırmada çalışma grubu: Marmara Bölgesinde bulunan bir niversitenin Eğitim Fakültesinde Okul ncesi ğretmenliği Anabilim Dalında eğitim görmekte olan ğretmen adaylarıdır.

**Neden okul öncesi ğretmenliği?** ğrenme yörüngeleri ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında öğrenme yörüngelerinin özellikle okul öncesi çocukları ve okul öncesi öğretmenleri için önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Nitekim ocukların tüm öğrenmelerine kaynaklık etmesi ve temel oluşturması bakımından okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Bu dönemde elde edilen öğrenmeler ve öğrenme yollarının gelecek öğrenmelere de etki edeceği dşncesinden hareket edilmiştir. Yurt dışı araştırmaların sıklıkla okul öncesi dönemde kullanılması ve bireyin tüm hayatı süresince alacağı eğitime kaynaklık etmesi bakımından okul öncesi dönem önemli görülmüştür. Bu nedenle bu dönem ğretmenlerinin yetiştirilmesi, motivasyonları ve zyeterlik inançlarının oldukça önemli olduğu dşncesinden hareketle Okul ncesi ğretmenliği ğretmen adayları araştırma kapsamında seçilmiştir. Bu uygulama “ğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında yürütülmüştür.

**Çalışma grubu ile tanışma.** alışma grubu ile tanışmak amacıyla öncelikle “ğretmenlik Uygulaması” dersinin sahibi hoca ve öğrenciler ile birlikte toplantı yapılmıştır. Daha sonra dersin sahibi hocanın ayrılması üzerine araştırmacı ile çalışma grubu birlikte sürece dair konuşma gerçekleştirmişlerdir. Sürecin nasıl işleyeceği, süreçte kendilerinden neler bekleneceği hakkında ğretmen adayları bilgilendirilmiştir.

Bu toplantının ardından bir hafta sonra çalışma grubundaki I. Öğretim ğrencileri ile kahvaltı, II. Öğretim ğrencileri ile birlikte de akşam yemeği planlanarak çalışma grubu ve

araştırmacının birbirini daha yakından tanınması, samimiyet oluşması için çeşitli aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının verecekleri cevapların güvenilirlik ve geçerliğini önemli ölçüde etkileyeceği düşüncesinden hareketle ön görüşme yapmadan önce onların araştırmacıyı yakından tanınması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca tanışma ile ilgili etkinliklerin öğretmen adaylarının kendilerini daha iyi ifade imkânı sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

**Gerekli izinlerin alınması.** Öğrenme yörüngeleri eğitiminin teorik uygulamasının gerçekleştirilmesi amacıyla Marmara Bölgesinde bulunan bir Üniversitenin Eğitim Fakültesi Dekanlığından izin alınması gerekmektedir. Alınan izinler sonucunda uygulamalar yapılmıştır.

Öğrenme yörüngeleri eğitiminin uygulamalarını yapacak grubun staj esnasında gözlemlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığında gerekli iznin alınması amacıyla gerekli dilekçeler enstitüye yazılmıştır.

Enstitüye ulaşan dilekçenin yanında araştırmacı tez önerisi fotokopisi, okulda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi içeren yazılı belge, yarı yapılandırılmış taslak gözlem formu, “Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı”, “Millî Eğitim Bakanlığında Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulanmasında, Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü” imzalanarak Milli Eğitim Bakanlığında gönderilmiştir. Ancak bu süreçte uygulama yapılacak anaokulunda video kaydı kabul edilmemiştir. Bunun üzerine video kaydı izinden çıkarılarak yeniden aynı işlemler yapılmış ve Milli Eğitim Bakanlığında izin alma süreci yeniden başlatılmıştır. Yaklaşık bir haftadan sonra araştırmanın yapılmasına ilişkin izin yazısı gelmiştir. Bu izin belgesi Ek 7’de belirtilmiştir. Bunun üzerine araştırmacı bu A anaokulunda gerekli çalışmaları yapmak üzere çalışmalarına başlamıştır.

**Ders planlarının yapılması süreci.** Araştırmacı ders planlarının yapılması sürecinde şu faktörler göz önüne almıştır. Öğretmen adaylarının gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları,

Her derste işlenecek kazanımların özellikleri ve gerektirdikleri, Dersin daha dikkat çekici olmasına ilişkin tedbirler, Dersin giriş, gelişme ve sonuç olarak hazırlanması, Giriş bölümünde öğretmen adaylarının derse dikkatini çekme, Gelişme bölümünde konunun anlaşılır bir şekilde işlenmesi, Sonuç bölümünde ders sürecinin özetlenmesi ve bilgilerin tekrarı, Ders sonunda gerekli alternatif değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi, Kazanımlara uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi.

### **Veri Toplama Süreci- ÖYE Süreci**

Eylem araştırmalarında sürecin her aşamasında farklı türde veriler elde edilir. Bu veriler yukarıdaki süreçlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın bu kısmında teorik dersler ve uygulamalı süreçlerde toplanan verilere ilişkin süreç sunulmaktadır.

**Ön görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması.** Çalışma grubu ile ön görüşme yapılmadan hemen önce, çalışmanın yapılacağı ortam her bir öğretmen adayının kendisini rahat hissetmesi için yeniden düzenlenmiştir. Öğretmen adayları geldikten sonra görüşmenin samimi ve sohbet havasında geçmesini sağlamak amacıyla kendilerini rahat hissettikleri an, araştırmacı tarafından belirlendikten sonra görüşme başlatılmıştır.

Görüşme başlamadan önce kendilerine herhangi bir isteklerinin olup olmadığı, gerekli durumlarda görüşmeyi sonlandırabilecekleri veya ara verebilecekleri, izinleri olduğu takdirde ses kaydı yapılacağı ve bu kaydın araştırmacı tarafından saklanacağı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır (Ek “izin formu”).

İzin formunu dolduran ve görüşme yapmayı onaylayan öğretmen adayları ile yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme yapılmıştır. Bu süreçte konuşmaların sohbet havasında geçmesi, görüşmenin güvenilirlik ve geçerliğini etkileyeceğinden dolayı araştırmacı ve danışman için oldukça önemli görülmüştür. Görüşme esnasında görüşme yapılan öğretmen adayının dikkatini dağıtmaması için ortam gereksiz gürültü ve ses açısından mümkün olduğunca uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.

Eylem araştırmaları araştırmacıya süreç içerisinde değişiklikler yapma imkanı veren çalışmalardır. Aşağıda haftalara göre kullanılan eylem planlarına ilişkin tablo bulunmaktadır:

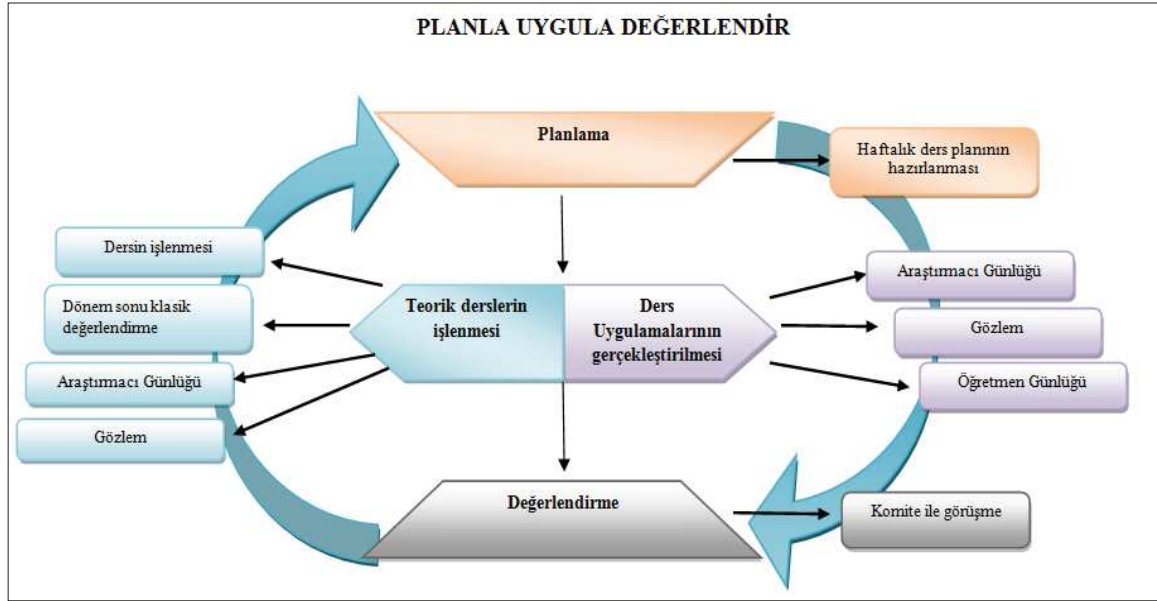
Tablo 15

*Haftalara Göre Kullanılan Eylem Planları*

Haftalar	Tarih aralığı	Kullanılan eylem planı
1. Hafta	2 Kasım-6 Kasım 2015	1. Eylem Planı
2. Hafta	9 Kasım-14 Kasım 2015	2. Eylem Planı
3. Hafta	16 Kasım-20 Kasım 2015	
4. Hafta	23 Kasım-27 Kasım 2015	3. Eylem Planı
5. Hafta	30 Kasım-4 Aralık 2015	
6. Hafta	7 Aralık-11 Aralık 2015	4. Eylem Planı
7. Hafta	14 Aralık-18 Aralık 2015	

Tablo 15'te kullanılan eylem planları görülmektedir. 2 Kasım-6 Kasım 2015 tarihlerinde 1. Eylem planı, 9 Kasım-20 Kasım 2015 tarihlerinde 2. Eylem planı, 23 Kasım-4 Aralık 2015 tarihlerinde 3. Eylem planı ve son olarak 7 Aralık-18 Aralık 2015 tarihlerinde de 4. eylem planı kullanılmıştır. Eylem planları ve eylem süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler "Eylem Planı Süreci"nde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Öğrenme yörüngeleri eğitimi sürecinde Stringer (2013) eylem araştırması döngüsünden yararlanılarak hazırlanan ilk eylem planı aşağıdaki gibidir.



Şekil 14. Birinci eylem planı döngüsü

Şekil 14'e bakıldığında araştırmacı tarafından ilk olarak hazırlanan eylem araştırması eylem planı döngüsü araştırmacı tarafından uygulamaya konmuştur. 1. Eylem planında araştırmacı uygulamaları teorik dersler ve uygulamaları olmak üzere iki aşamada gerçekleştirmiştir. ÖYE uygulamaları şöyle gerçekleşmiştir:

Teorik derslerde sınıf toplu bir şekilde bir araya gelmiştir. ÖY uygulamalarını yapmak üzere sınıflar gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar birinci ve ikinci öğretim olmak üzere farklı günlerde, farklı saat dilimlerinde ve farklı sınıflarda “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında faaliyet göstermişlerdir. Öğretmenlik uygulaması ders gruplarında bulunan öğretmen adaylarının isimleri yerine kod adları kullanılmış ve aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.



Tablo 16

*ÖYE Katılan Öğretmen Adayları ve Gruplar*

Grup Numarası	Grup üyesi 1	Grup üyesi 2	Grup üyesi 3
<b>Grup 1</b>	Özlem	Sonnur	Yeliz
<b>Grup 2</b>	Yılmaz	Nisa	Kıraç
<b>Grup 3</b>	Mercan	Esra	Arzu
<b>Grup 4</b>	Tuğçe	Rüya	Erdem
<b>Grup 5</b>	Başak	Ertuğrul	Görkem
<b>Grup 6</b>	İsmail	İrem	Serhat
<b>Grup 7</b>	Meryem	Hilal	Canan

Tablo 16’da öğretmen adaylarının kod adları ve grupları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının farklı gruplar oluşturarak farklı günlerde uygulamalar yaptıkları görülmektedir.

Teorik dersler ders öncesinde hazırlanan ders planlarına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından çeşitli gözlemler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ders sonrası görüşleri ise araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Öğrenme yörüngeleri eğitimi verilen yukarıdaki gruplara ayrılmış çalışma grubu, haftanın farklı gün ve saatlerinde Marmara Bölgesinde bulunan bir ildeki “A. Anaokulu”nda uygulamalarını yapmışlardır. Bu uygulamada öğretmen adaylarından teorik derslerde, her hafta edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya aktararak süreçte ortaya çıkan düşüncelerini, yaşadıklarını, hislerini belirtmeleri istenmiştir. Bu şekilde öğrenme yörüngeleri eğitiminin sadece teorik olarak işlenmekle kalmayıp, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yeni durumlara da uyarlanması hedeflenmiştir.

Anasınıfı öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarına verilen haftalık kavramlar, çeşitli etkinlikler aracılığıyla sınıfta işlenmeye çalışıldı. Böylece öğretmen adaylarının verilen konular ile birlikte öğrenme yörüngelerini nasıl uyguladıkları, derslerde nasıl işlediklerini gözlemlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gözlem yapıldı.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğretmen adayının gün içerisindeki motivasyonu, öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye yönelik tutumu özellikle göz önüne alınmıştır. Bununla birlikte yapılan gözlemlerde öğretmen adayının önceki haftalara göre değişen özellikleri ve bunların ayrıntıları da verilmeye çalışılmıştır.

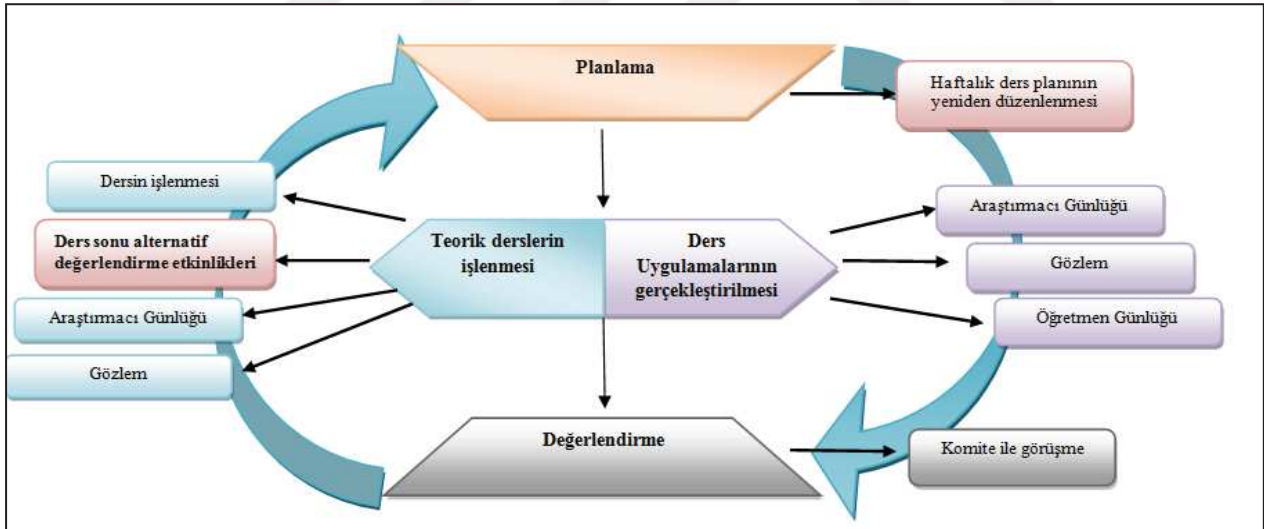
Gözlem sürecinde araştırmacı sınıf öğretmenleri ile de günlük görüşmeler yaparak, öğretmen adayları hakkındaki görüşlerini alarak günlüğüne not almıştır. Buradaki amaç öğretmen adayları hakkında araştırmacının dışında başka bir göz tarafından da değerlendirme sağlamaktır. Bu şekilde öğretmen adaylarının “öğrenme yörüngeleri” eğitimini uygulama sürecinin, bu süreçteki motivasyon ve inançlarının her hafta nasıl değiştiği konusunda güvenilirliği ve geçerliği artırmak amaçlanmıştır.

Günlük uygulamanın sonunda öğretmen adaylarının gün içerisindeki sürece dair yaşadıklarını ve hissettiklerini içeren bir günlük yazmaları istenmiştir. Böylece öğretmenlerin kendilerini öz değerlendirmeleri, aynı zamanda akran değerlendirmesi yapmaları sağlanmıştır. Yapılan günlüklerden hafta hafta öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye yönelik tutumu ile öz yeterlik inançlarının nasıl geliştiğinin saptanması amaçlanmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

**Eylem planı süreci.** Her hafta yapılan teorik ve uygulamalı dersler ile ilgili olarak elde edilen veriler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda eylem araştırma planında yapılacak değişikliklere karar verilmiş, yeni düzenlemeler yapılarak eylem planı yenilenmiştir. Yenilenen eylem planına uygun olarak eylem araştırması süreci yeniden başlatılmıştır.

Şekil 15'te görülen eylem planı araştırmacı tarafından 1 hafta uygulandıktan sonra elde edilen veriler (gözlem, günlük sonuçları) birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacı süreç içerisinde öğretmen adaylarının klasik değerlendirmeye yönelik kaygı taşıdıklarını ve ders sürecinde çok fazla aktif katılım göstermediklerini fark etmiştir. Bunun üzerine hem öğrencilerin derse daha iyi motive olmalarını sağlayacağı hem de yapılandırmacı anlayışa dayanan, ÖYE'nin süreç temelli değerlendirmesini sağlamak amacıyla her dersin sonuna alternatif değerlendirme tekniklerinin konması kararı alınmıştır. Bu amaçla eylem planı döngüsünün yenilenmesi, ders planlarının yeniden hazırlanması ve alternatif ölçme tekniklerini içerecek şekilde yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlar alınmıştır.

9 Kasım 2015 tarihli toplantıda alınan kararlar neticesinde araştırmacı 2. Eylem planı döngüsünü hazırlamış, ders planlarını yeniden düzenlemiş ve 2. Eylem planını uygulamaya geçirmiştir. 2. Eylem planı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:



Şekil 15. İkinci eylem planı döngüsü

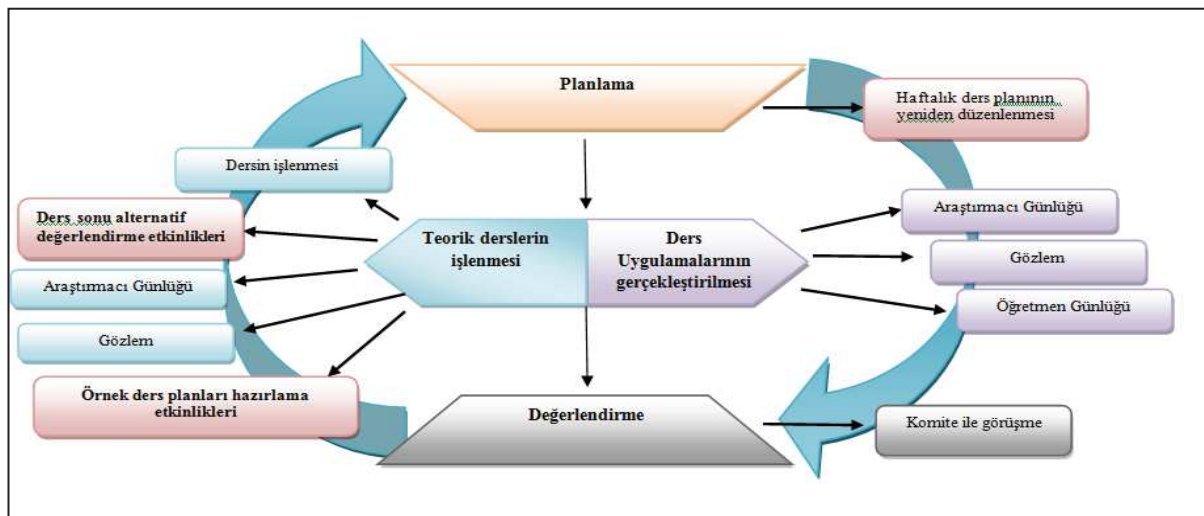
Şekil 15'e bakıldığında 1. Eylem planında olmayan ve yeni eklenen kısımların kırmızı ile belirtildiği görülmektedir. Eylem döngüsünün yenilenmesi sonucunda ders planları yenilenmiş ve ders sonlarına alternatif değerlendirme teknikleri eklenmiştir. Araştırmacı tarafından bu eylem planı uygulamaya konulmuştur. Teorik derslerin yapılmasının ardından

uygulama okullarında gerçekleştirilen etkinlikler, araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, araştırmacı ve öğretmen adaylarının günlüklerinden veriler elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından 2. haftaya ilişkin elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Süreçte herhangi bir aksaklığın tespit edilmediğinin belirlenmesi üzerine, eylem planının bir süre daha izlenmesi kararı alınmıştır. 2. Eylem planını bir hafta daha uygulamaya konmuş ve gözlemler devam ettirilmiştir. Bu süreçte teorik ve uygulamaları derslerde elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır.

3. haftada araştırmacı öğretmen adaylarının uygulama okulunda yaptıkları ders planlarının öğrenme yörüngeleri ile uyumlu olmayan bazı noktalarını fark etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamaları, öğrenme yörüngeleri ile ilgili olsa da yapılan planların tam olarak uygulamaları yansıtmadığı tespit edilmiştir.

3. haftanın verileri elde edildikten sonra 1 Aralık 2015 tarihinde sürece ilişkin gözlemler ve elde edilen veriler bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Bu paylaşımın üzerine öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri uygulamalarındaki ders planlarını öğrenme yörüngelerine uygun hale getirmek amacıyla teorik derslerde ders planı örnekleri yapımı, ders planlarının süreç içerisinde yakından gözlemlenmesi, eylem döngüsünün ve ders planlarının bu döngüye



Şekil 16. Üçüncü eylem planı döngüsü

uygun olacak şekilde yenilenmesine ve değiştirilmesine karar verilmiştir. Alınan kararlar doğrultusunda yenilenen ve hazırlanan 3. Eylem planı döngüsü aşağıdaki gibidir:

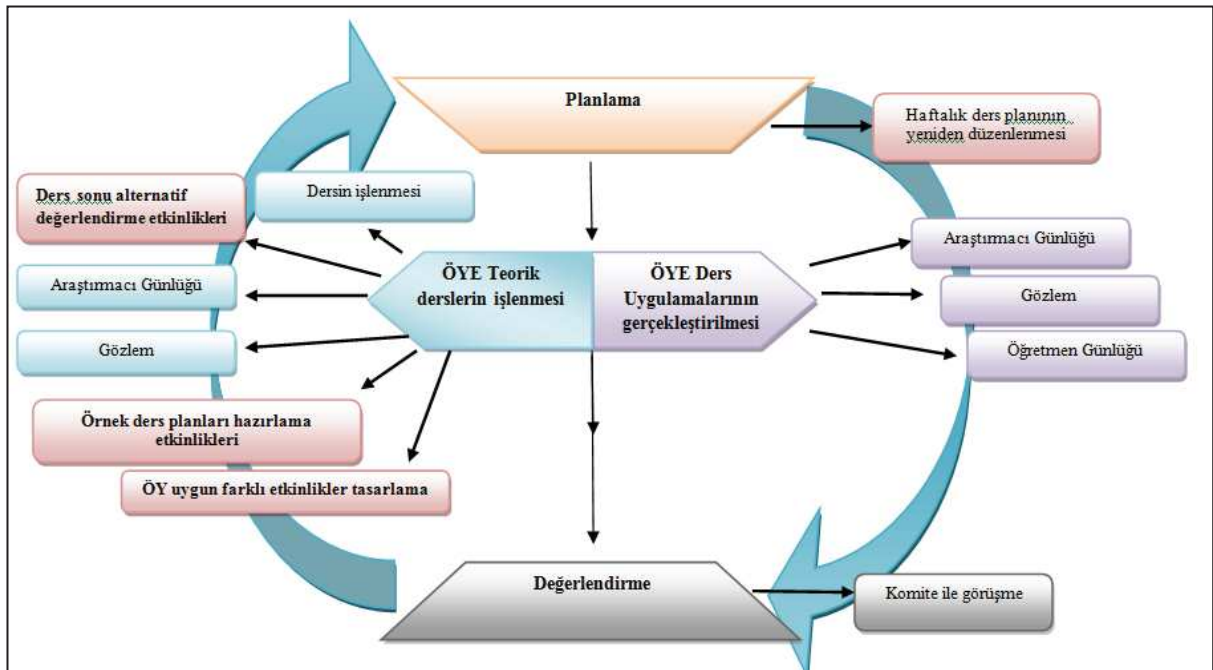
Şekil 16'daki 3. eylem planı döngüsüne bakıldığında 2. Eylem planında olmayan ve yeni eklenen kısımların kırmızı ile belirtildiği görülmektedir. Eylem döngüsünün yenilenmesi sonucunda ders planları yenilenmiş ve ders öğretme-öğrenme sürecine “örnek ders planı hazırlama etkinlikleri” eklenmiştir. Yenilenen eylem planı döngüsü araştırmacı tarafından yeniden uygulamaya konulmuştur. Teorik derslerde öğretmen adaylarının örnek ders planı hazırlamaları sağlanmış ve ardından uygulama okullarında gerçekleştirilen etkinlikler araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, araştırmacı ve öğretmen adaylarının günlüklerinden veriler elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından 4. haftaya ilişkin elde edilen veriler, 8 Aralık 2015 tarihinde bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Süreçte herhangi bir olumsuz durumun henüz tespit edilmediğinin fark edilmesi üzerine eylem planının bir süre daha izlenmesi kararı alınmıştır. Bunun üzerine araştırmacı 3. eylem planını bir hafta daha uygulamaya koymuş ve gözlemlerini devam ettirmiştir. Bu süreçte teorik ve uygulamaları derslerde elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. 5. haftada da 2. Eylem planı araştırmacı tarafından uygulanmaya devam edilmiştir. Öğrenme yörüngelerine ilişkin teorik ve uygulamalı süreçler gözlemlenmiş veriler kayıt altına alınmıştır.

5. haftada araştırmacı öğretmen adaylarının uygulama okulunda yaptıkları uygulamalarda etkinliklerin tasarlama ve uygulama noktasında sıkıntı çektikleri, yapılan etkinliklerin klasik nitelikte olduğu, öğrenme yörüngelerine ilişkin niteliklerinin az olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacının zihninde öğretmen adaylarının kendilerinin yeni bir etkinlik tasarlamaktan ziyade şu zamana kadar yapılmış klasik etkinlikleri kullandıkları düşüncesi oluşmuştur. Bu düşüncelerle birlikte elde edilen verileri bir araya getirilmiş 15 Aralık 2015 tarihinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda derslerin öğretme-öğrenme sürecine

“etkinlik ve materyal tasarlama çalışmaları”nın eklenmesi, bu amaçla eylem planı döngüsünün ve ders planlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin karar alınmıştır. Araştırmacı alınan kararlar doğrultusunda eylem planı döngüsünü yenilemiş, ders planlarına “etkinlik ve materyal tasarlama çalışmaları” dahil etmiş ve yeni eylem planını uygulamaya koymuştur.

15 Aralık 2015 tarihinde yenilenen ve hazırlanan 4. Eylem araştırması döngüsü aşağıdaki gibidir:



Şekil 17. Dördüncü eylem araştırması döngüsü

Şekil 17'ye bakıldığında, 3.eylem planında olmayan ve yeni eklenen kısımların kırmızı ile belirtildiği görülmektedir. Eylem döngüsünün yenilenmesi sonucunda ders planları yenilenmiş ve dersin öğretme-öğrenme sürecine “etkinlik ve materyal tasarlama çalışmaları” dahil edilmiştir. Yenilenen eylem planı döngüsü 6. haftada araştırmacı tarafından yeniden uygulamaya konulmuştur. Teorik derslerde öğretmen adaylarına gerekli materyaller sağlanmış ve gruplar oluşturularak öğretmen adaylarının yeni etkinlikler tasarlama çalışmaları sağlanmıştır. Teorik derslerin ardından uygulama okullarında gerçekleştirilen etkinlikler araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, araştırmacı ve öğretmen adaylarının günlüklerinden veriler elde edilmiştir.

Teorik derslerin 6. haftasında öğrencilere gelecek hafta “öğrenme yörüngeleri” temalı bir materyal geliştirecekleri bilgisi verilmiş olup, kullanacakları malzemelerin araştırmacı tarafından getirileceği, ekstra özel malzeme vs kullanmak isteyenlerin tasarımları için gerekli malzemeleri ders öncesinde getirmeleri istenmiştir.

Araştırmacı tarafından 6. haftaya ilişkin elde edilen veriler, 22 Aralık 2015 tarihinde bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Süreçte bir sıkıntı fark edilmemesi üzerine, 4. eylem planının uygulamaya devam edilmesi kararı alınmıştır. Bunun üzerine araştırmacı 4. Eylem planını 7. Hafta için yeniden uygulamaya koymuş ve gözlemlerini devam ettirmiştir.

Son haftada yapılan dersin ardından öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri ile ilgili materyal tasarımları ve tasarladıkları bu materyali arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Bu süreçte teorik ve uygulamaları derslerde elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır.

7. hafta sonunda araştırmacı sürece ilişkin tüm verileri bir araya getirmiştir. Elde edilen verilerin ve sürecin genel değerlendirmesini yapmak üzere 29 Aralık tarihinde genel değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede süreç genel olarak yorumlanmış, süreç sonrasında yapılması gerekenler belirlenmiştir.

Öğrenme yörüngeleri eğitimi süreci genel olarak özetlenirse dersler öncesi süreçler, ders süreçleri ve dersler sonrası süreçler olarak 3'e ayrılabilir. Ders öncesi süreçte, derste yapılacak olan işlemlerin tek tek belirtildiği ve açıklandığı ders planı hazırlanmıştır. Bu planda öğrencilerin 1. veya 2. Öğretim olmaları, yaş grubu, dersin yapılacağı saat, öğrencilerin ihtiyaçları, o gün işlenecek kazanımlar, gerekli materyaller göz önüne alınmıştır.

Dersten önce derste kullanılacak araç-gereçler, fasiküller, kırtasiye malzemeleri tek tek hazırlanmıştır. Ders öncesinde bu materyaller, ders sonunda ve sürecinde kullanılacak aktif değerlendirme türü ve ders planı derse götürülmüştür.

Ders Sürecinde, ders girişinde ilk 5-10 dakika öğretmen adayları ile ön konuşmaya ayrılmıştır. Bu şekilde yaşamış oldukları KPSS süreci ve bu süreçteki streslerini paylaşma

imkanı verilerek derse geçiş yapmaya dikkat edilmiştir. Ders işleme sürecinde 5E modeli kullanılmıştır.

**İlgi çekme:** Derse başlamadan önce yapılan planlara göre ders girişleri ya bir hikaye ya da bir örnek olay ile başlatılmış, öğretmen adaylarının örnek olay ya da hikayede bulunan problem durumunu fark etmeleri istenmiştir. Bu şekilde derse giriş yapılarak öğretmen adaylarının dikkatini derse çekme ve onları konuyla ilgili olarak düşünmeye sevk etme amaçlanmıştır.

**Keşfetme:** öğretmen adayları karşılıklı olarak problem durumunu sınıfta tartışmış olup, problem çözümüne ilişkin görüşlerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Bu şekilde birlikte beyin fırtınası yapmaları sağlanmış olup yeni çözüm yolları ve önerileri keşfetmeleri sağlanmıştır.

**Açıklama:** Bu aşamada öğretmen adaylarının görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Bunun üzerine öğrencilere haftalık olarak hazırlanıp verilen içerik bir fasikül halinde dağıtılıp aktif katılım yoluyla işlenmiştir. Bu aşamada çevrilen tez, kitap ve makalelerden yararlanarak öğrenme yörüngeleri süreçleri ve bu süreçlerle ilgili kavram ve terimler araştırmacı tarafından da netleştirilmiştir.

**Derinleştirme:** Bu süreçte öğretmen adaylarına farklı zaman dilimlerinde farklı kavram karikatürleri, problem durumları, örnek olaylar, sorular vs sunularak onlardan öğrendiklerini farklı durumlara aktarmaları beklenmiştir. Bu süreçte de yine tartışma tekniklerine yer verilmiş, öğretmen adaylarının görüşlerini paylaşma imkanı verilmiş böylece konuda derinleşme sağlanmaya çalışılmıştır.

**Değerlendirme:** Ders öncesinde belirlenen aktif değerlendirme yöntemi dersin sonunda uygulanmıştır. Ders sürecinde yapılan çalışmalar ve ders onundaki aktif değerlendirme tekniklerinden elde edilen çalışmalar tek tek toplanarak öğretmen adaylarının portfolyoları oluşturulmaya çalışılmıştır.



Ders sürecinde öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmak amacıyla çeşitli sorular, kavram karikatürleri, hikâyeler kullanılmıştır. Bu teknikler, öğrencilerin derste aktif katılımını sağlamakla birlikte onları düşünmeye sevk etmesi açısından da oldukça önemli rol oynamıştır.

Ders sonunda hazırlanan içerik dönem sonunda toplu bir şekilde dağıtılmak üzere yeniden toplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin derste etkinlikleri, çalışmaları da fotoğraflar aracılığıyla kaydedilmiştir.

Teorik derslerin 6. haftasında öğrencilere gelecek hafta “öğrenme yörüngeleri” temalı bir materyal geliştirecekleri bilgisi verilmiş olup, kullanacakları malzemelerin araştırmacı tarafından getirileceği, ekstra özel malzeme vs kullanmak isteyenlerin tasarımları için gerekli malzemeleri ders öncesinde getirmeleri istenmiştir.

7. hafta teorik ders öğrencilerin “öğrenme yörüngeleri” konulu materyal geliştirmelerine ayrılmıştır. Bu derste öğretmen adaylarının 3-4 kişilik gruplar oluşturmaları istenmiş ve grup çalışması için teşvik edilmişlerdir. Grubun öncelikle materyalin tasarlanacağı yaş grubunu, materyalin kullanılacağı konuyu, materyalin amacını, yönergesini ve “öğrenme yörüngeleri” ile ilişkisini bir kâğıda yazarak belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla yapılan son haftaki derste “öğrenme yörüngeleri” temalı çok sayıda materyal, oyun gerçekleştirilmiş ve bu materyaller kayıt altına alınmıştır.

Ders sonrası süreçte, öğretmen adaylarının hazırladığı etkinlikler, aktif değerlendirme kağıtları, geliştirilen materyaller her biri için ayrı dosyalarda toplanarak portfolyoları oluşturulmaya çalışılmıştır. ÖYE sürecine dair bazı resimler ekte belirtilmiştir.

## ÖYE Sonrası Süreç

Öğrenme yörüngeleri eğitimi sonrası süreç temelde iki basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar, son görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması basamaklarıdır.

**Son görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması.** Öğrenme yörüngeleri eğitim süreci sona erdikten sonra öğretmen adayları ile son görüşmeler yapılmış ve ölçekler uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

**Nitel verilerin analizi.** Süreçte öncelikle öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından iki kez dinlenmiştir. Böylece katılımcıların verdiği ifadelerin anlaşılması, durdur-başlat sürecinde kelimeler arasındaki bağlantının kaçırılmamasına özen gösterilmiştir. İki kez aralıklarla dinlenen görüşmelerden sonra araştırmacı durdur-başlat tekniği ile görüşmeleri yazıya geçirmiştir. Yine görüşmelerdeki bağlantıların kaçmaması açısından görüşmeler öncelikle kağıda araştırmacının el yazısı ile yazılmıştır. El yazısı ile yazılan görüşme ifadeleri yeniden görüşmenin dinlenmesi ile teyit edilmiştir. Katılımcıların görüşmeleri 1. Görüşme ve 2. Görüşme olmak üzere art arda yazıya geçirilmiştir. Transkript yazarken zaman zaman araştırmacı kelimeleri defalarca dinlemesine rağmen algılayamama gibi problemlerle karşılaşmıştır. Bu gibi durumlarda 5 dk ara verme ya da konuşmanın sesini yükselterek üst üste dinleme yolunu tercih etmiştir. Transkribin yapılması için kelime kelime, yavaş yavaş duraklat-başlat yapılmıştır. Bu durum transkriptin güvenilirliğini sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ancak bu süreçte kelimeler ve cümleler arasındaki bağlamların tam olarak kurulabilmesi için katılımcıların konuşmaları zaman zaman baştan sona, zaman zaman da soru soru olmak üzere yeniden dinlenmiştir. Dinleme esnasında yazılı metin takip edilerek cümlelerin, kelimelerin birbirini bağlamasına özen gösterilmiştir. Konuşmaların yazılı hale getirilmesi sürecinde bazen katılımcıların ifadelerinin tam olarak araştırmacı tarafından anlaşamadığı durumlar olmuştur. Bu durumda da katılımcının kendisine ulaşılmış, kendisinin

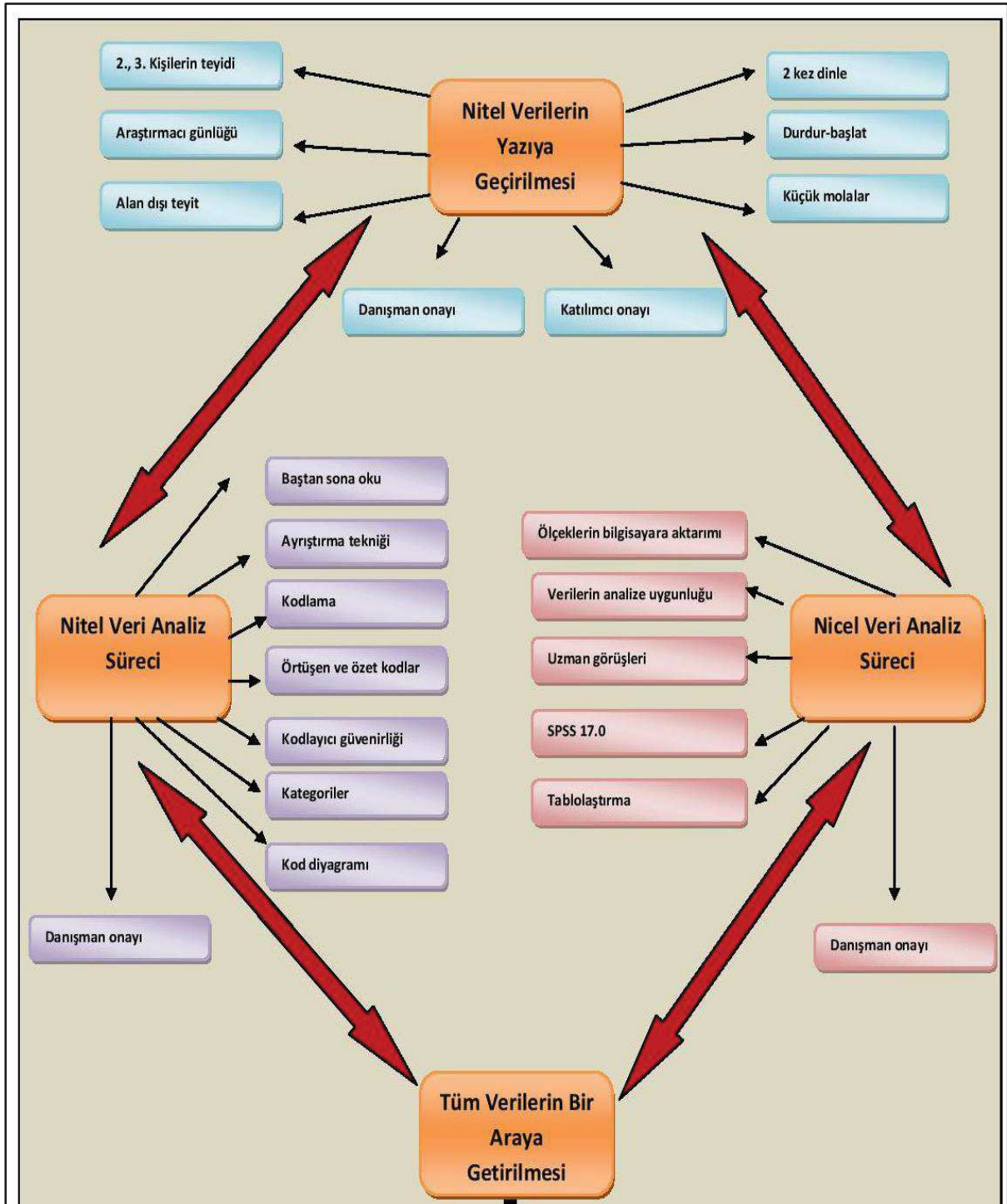
o zaman diliminde neyi ifade ettiği sorulmuştur. Böylece görüşme kayıtlarındaki anlaşılmamış bir ifadenin kalmamasına özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşme verilerinin yazıya geçirilmesi sürecinde katılımcıların ifadeleri konuşma dilinde, birebir, hiçbir şekilde değiştirilmeden yazıya geçirilmiştir. Görüşmelerin yazıya aktarım sürecinde anlaşılmayan, kelimelerin yutulduğu düşünölen noktalarda araştırmacı günlüğünden de faydalanılmıştır. Böylece ortam ve ortamın atmosferi hakkında bilgi edinilerek yeniden yazıya geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra el yazısı ile yazılan görüşme metinleri yeniden bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci kez yazmanın ardından elde edilen metinler, öncelikle doktora tez aşamasındaki başka alandan bir kişiye sunulmuştur. Böylece alan dışından bir kişinin bakış açısı ile de elde edilen metinlerin güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacının sürekli bu verilerle iç içe olmasının bazı eksik ve hataları gözden kaçırmaya sebebiyet verebileceği düşüncesinden hareketle, veriler alan dışından birinin teyidinde sunulmuştur. Alan dışından bir kişinin incelemesinin ardından son olarak görüşme metinleri ve ses kayıtları danışman onayına sunulmuştur. Danışman onayının ardından görüşme metinlerinin analiz aşamasına geçilmeye başlanmıştır. Ses kayıtlarının analizi N Vivo 12 nitel analiz programı aracılığıyla analiz edilerek sunulmuştur.

Nitel verilerin analizi sürecinde öncelikle tüm metin kodlama yapılmaksızın baştan sona okunmuştur. Ardından kodlama amaçlı okuma süreci başlatılmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde Merriam (2013) tarafından hazırlanan adım adım analiz sürecinden yararlanılmıştır. Bu sürecin ilk adımı kodlamadır. Kodlamalar kategori oluşumunu sağlar. Kategori oluşumunun ardından kategori ve veriler sınıflandırılır (Merriam, 2013). Bu analiz süreci araştırmacıya verileri kendi içinde mantıklı parçalara bölmeyi sağlamıştır. Ayrıca bu süreçte araştırmacı her bir parçadaki bölümün çalışması için önemini, özel bir anlam ifade edip etmediğini sorgulamaktadır. Bu da verilerin analizinin güvenilirliği ve geçerliği hakkında önem arz etmektedir. Parçaların belirlenmesinden sonra görüşme metinlerinin kodlanması

gerçekleştirilmiştir. Verilerdeki anlamlı bölümleri ifade eden “kod”lar belirlenmiş bu kodlardan temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Süreç içerisinde “örtüşen kodlar” ve “özet kodlar” da belirlenmiştir. Verilerin araştırmacı tarafından bir kez kodlanmasının ardından kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için alanında uzman olmak üzere iki (2) kişinin görüşlerine daha başvurulmuştur. Kodların son şekli verildikten sonra kodlardan yola çıkılarak kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinin ardından kategoriler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları gösterebilmek için “N Vivo haritası” çizilmiştir. Bu diyagram hem kodların hem de kategorilerin arasındaki bağlantıyı gösterdiği için aynı zamanda raporu okuyanların da ilişkileri ve bağlantıları görmesini kolaylaştırmakta, görsel hale getirmektedir.

**Nicel verilerin analizi.** Öğretmen adaylarının süreç içerisinde doldurmuş oldukları “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği”, “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon” ölçeklerinden elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin öncelikle analize uygunluğu, normallik varsayımları incelenmiştir. Bu süreçte program geliştirme alanında doçent, ölçme alanında uzman kişileri ile iş birliği yapılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 21.0 programı aracılığıyla yapılmıştır. Veriler tablolastırılarak sunulmuştur. Sürece ilişkin görsel aşağıdaki gibidir:



Şekil 18. Araştırmanın veri analizi süreci

Şekil 18'e bakıldığında tüm verilerin analiz süreci ve her bir aşamadaki alt basamaklar ve işlemler görülmektedir.

## Güvenirlilik ve geçerlik

Güvenirlilik ve geçerlik bütün araştırmalarda aranan en temel özelliklerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Merriam (2013) güvenirlilik ve geçerliğin araştırmanın temel ‘aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılar’ olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle hazırlanan bu araştırmada sürecin en başından beri verilerin güvenirliliğinin ve geçerliğinin sağlanması için gerekli özen gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanabilmesi için bazı stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Uygulanması gereken stratejilerin başında üçgenleme (triangulation) gelmektedir. Creswell (2013)’e göre üçgenleme verilerin farklı kaynaklardan doğrulanmasına dayanır. Üçgenleme stratejisinde farklı veri kaynakları, araştırmacılar ve farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Merriam, 2013). Yapılan bu araştırmada verilerin geçerlik ve güvenirliliğinde önemli bir strateji olan üçgenleme stratejisini uygulamak amacıyla araştırmada farklı veri kaynaklarından yararlanılmış, farklı uzmanların görüşü alınmış ve farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemlerinden elde edilen bulgularda karşılaşılabilecek herhangi bir eksiğin giderilmesi, açıklanmayan veya net olmayan bir durumun kalmaması amacıyla nitel veri toplama yöntemleri de kullanılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına uygulanan Öğretme Motivasyonu Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Meslek Motivasyonu ölçeğinin yanı sıra ölçeklerin ilgili olduğu konulara ilişkin görüşme soruları da hazırlanmıştır. Ölçeklere ek olarak hazırlanan görüşme soruları öğretmen adaylarının konular ile ilgili görüşlerini almak amacıyla uygulanmıştır. Böylelikle elde edilen nicel verilerin nitel verilerle de desteklenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada üçgenleme stratejini uygulamak amacıyla farklı araştırmacıların da görüşünün alınması üzerinde durulmuştur. Bu amaçla EAK üyeleri belirlenmiştir. EAK üyeleri biri danışman olmak üzere, eğitim bilimleri alanında uzman üç kişiden oluşmaktadır. Araştırma sürecinin her aşamasında özellikle de eylem sürecinde bu EAK araştırma ile ilgili her türlü

sorunun çözümünde ve kararların alınmasında denetleyici rol üstlenmiştir. Böylelikle farklı araştırmacıların sürece dahil olmasını sağlayarak güvenilirlik ve geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada 13 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçları kullanılarak verilere ilişkin farklı bakış açıları sağlanması amaçlanmıştır. Böylece bir tür veriden elde edilen bilginin, diğer veri türleri tarafından desteklenip desteklenmediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmalarda verilerin güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanmasında önemli olan bir diğer husus da katılımcı doğrulamasıdır (Merriam, 2013). Bu amaçla elde edilen verilerin doğruluğunun onaylanması katılımcılar ile toplantı yapılmıştır. Her bir katılımcıya görüşme metninin çıktısı verilmiştir. Kendilerinden bu metinleri okumaları ve görüşlerinin doğruluğunu onaylamaları istenmiştir. Katılımcılar görüşme metinlerini okuduktan sonra metnin kendilerine ait olduğunu ifade etmek üzere imzalamışlardır. Katılımcı onay formu Ek'da gösterilmektedir.

Araştırmada verilerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, araştırmacının verileri toplama ve elde etme sürecine ilişkin okuyucuyu bilgilendirmesi geçerliğin sağlanmasında oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı eylem sürecine ilişkin her türlü ayrıntıyı araştırma raporunda belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma sürecinin her bir adımı, veri toplama süreçleri, verilerin analizi, teorik ve uygulamalı derslerin gerçekleştiği sınıflar ve okullara ilişkin veriler ayrıntılı ve derinlemesine betimlenerek okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla verilere ilişkin bulguların analizinde gerek günlüklerden gerekse de görüşme kayıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Eylem araştırmalarında inanırlık, güvenilirliği ifade etmesi nedeniyle oldukça önemli olduğunu ifade eden Johnson (2014) aşağıdaki basamakların inandırıcılığı ve dolayısıyla güvenilirliği artırmada oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir (Johnson, 2014):

- Gözlemlerin dikkatli ve tam olarak kayıt altına alınması: bu amaçla araştırmacı hem uygulamalı, hem de teorik süreçlerde gözlemlerini not almıştır. Bazı durumlarda gözlemlerini tam olarak yansıtabilmek amacıyla durumları veya olayları resim olarak kaydetmiştir.
- Verilerin toplanması ve verilerin analizi işlemlerinin anlatılması: bu amaçla araştırmacı veri toplama ve veri analizi süreçlerinde yaşananları ve yapılanları tam olarak ortaya koyabilmek amacıyla ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Bu amaçla ses kayıtlarından ve günlüklerden yararlanılmıştır.
- Her şeyin kaydedilmesi ve not alındığından emin olma: araştırmada gerçekte her türlü olayın kaybolmaması ve ihmal edilmemesi amacıyla elde edilen veriler için not alma, resim çekme ve ses kaydı gibi işlemler uygulanmıştır.
- Betimleme ve yorumlamalarda nesnel olma: araştırmacı süreçte betimlemelerini ve yorumlamalarını ayrıntılı bir şekilde yapmaya özen göstermiştir. Bu esnada yorum ve betimlemelerde olabildiğince nesnel ve tarafsız bir şekilde durumu açıklamak için gayret gösterilmiştir. Bunun yanında nitel verilerin analizinde nesnel olabilmek amacıyla verilerin analizi, araştırmacı tarafından 2 kez yapıldıktan sonra tüm verilerin analizi, kodlanması, temalaştırılması aşamalarında biri alan dışı ve biri eğitim bilimleri alanında doktora yapmakta olan iki kişiden destek alınmıştır. Elde edilen verilerin nesnelliliğinin saplanmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla “Miles ve Huberman güvenilirlik formülü” olarak bilinen 
$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$
 formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmış, sonucun yüzde 70’den yüksek olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda görüşmelere ait kodlamalar ilişkin bu değerin % 81 olduğu ve güvenilirliğin sağlanması için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



- Veri kaynaklarının yeterli olması: bu amaçla araştırmacı üçgenleme stratejisine uygun bir şekilde farklı veri toplama araçları, yöntemleri ve farklı araştırmacılardan yardım almıştır. Üçgenleme ile ilgili bilgiler yukarıda ifade edilmiştir.



## Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırma problemleri sırasına göre sunulan bulgularda öncelikle nitel, ardından nicel bulgular olacak şekilde düzenlenerek sunulmuştur.

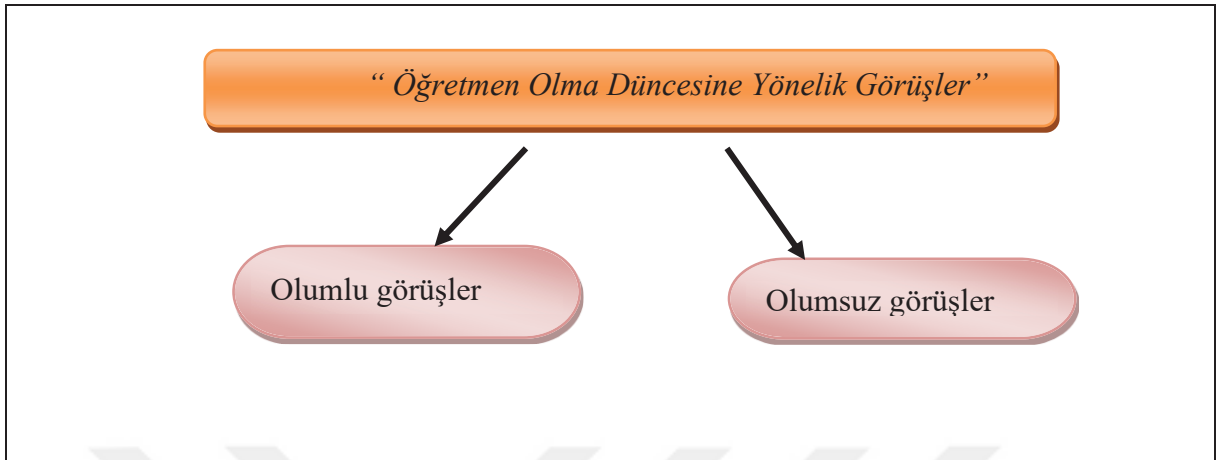
### Nitel Bulgular

**Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular.** Araştırmanın birinci araştırma problemi “Öğretmen adaylarının ÖYEP (Öğrenme Yörüngeleri Eğitim Programı) eylem süreci öncesi öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri, özyeterlik inançları nasıldır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri, özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla sorular sorulmuştur. Bu sorulara verdikleri yanıtlar yazılı hale getirilerek analiz edilmiş olup, N Vivo 12 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Görüşme verilerinden elde edilen verilerin analizinde her bir soruya verilen cevaplara ilişkin temalar ve alt temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Analizde temalara ve alt temalara ilişkin görüşler öğretmen adaylarının doğrudan görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur.

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde “öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?” sorusuna yönelik görüşleri.*** Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile ilgili fikir edinmek amacıyla “*Öğretmen Olacağınız Düşüncesi Size Ne Hissettiriyor?*” sorusu sorulmuştur. Sorudan elde edilen öğretmen görüşleri yazılı hale getirildikten sonra analiz edilerek ana ve alt temalara ayrılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Düşüncesine Yönelik Görüşleri*” ana teması altında toplanmıştır. “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Düşüncesine Yönelik Görüşleri*” ana teması “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin veriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan

görüşmelerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir. Verilere ilişkin şema aşağıdaki gibidir:



Şekil 19. “Öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?” sorusuna yönelik görüşlerin tema ve alt temaları

Şekil 19’a bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olma ile ilgili görüşlerinin olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde en fazla kodlanan görüşün olumsuz düşünceler alt temasında “kaygı” olarak kodlandığı, en az kodlanan görüşün ise olumlu görüşler alt temasında “mutluluk” olarak kodlandığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde en çok ortaya çıkan “kaygı” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Tuğçe öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ayy 4 oldum evet heyecan (gülüşmeler...) güzel bi kere küçüklükten beri istediğim bişey zaten öğretmenlik. Başta sınıf öğretmenliği istiyodum ama olmadı okul öncesi oldu. Çok isteyerek gelmedim ama şu an çok mutluyum. Heyecanlı bir duygu. Bilmiyorum gerçekten bi sene sonrasında okul falan biticek ama. Hani nerde olcaz, nasıl olcaz, yapabilecekmiz? Bunun gibi kaygılarım da var tabiki yani..... Mesela yani gerekçeği kadar emek vereceğime ben çok eminim. Bi de ben çok meraklıyım mesela. Ben kız meslek lisesi değilim, Anadolu liseliyim. Hani hiç çocuklarla vakit geçirme falan hiçbir şeyim yok aslında deneyim olarak. İlk defa bu uygulamada görüyorum böyle. Tabiki yapabilecek miyim diye korktuğum şeyler de var yani hani böyle. Hani dikkati falan kendi üzerime çekmede falan mesela. İlk başlarda tam olmayabilir. (Tuğçe öğretmen)

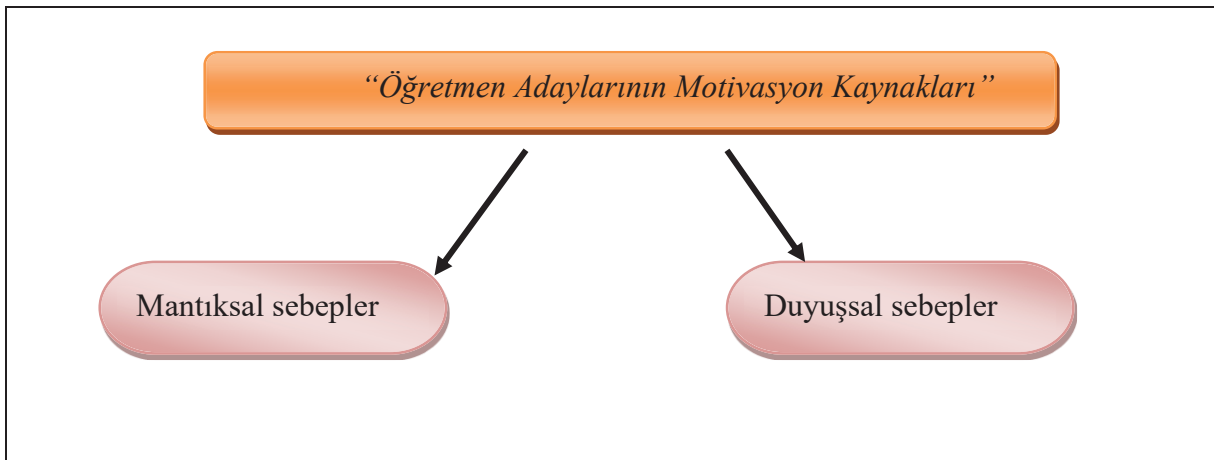
Öğretmen olma düşüncesi ile ilgili olarak olumsuz düşünceler alt temasında “kaygı” olarak kodlanan Görkem öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

4. sınıf olmak okul ve kpss noktasında stres yaratıyo bende. Çok stresliyim aslında bu sene. Onun dışında öğretmen olma hissi ise bi yandan heyecanlandırıyor, bi yandan korkutuyo. Ne kadar yeterli olabilcem? Ne biliyim yeterli miyim bunun için? İstekli miyim yeterince? Aslında istek konusunda da tam olarak emin değilim kendimden. O yüzden...(Görkem öğretmen)

Öğretmen olma düşüncesi ile ilgili olarak olumlu düşünceler alt temasında yer alan “mutluluk” ile ilgili Yılmaz adlı öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yani öğretmen olucağım için mutlu hissediyorum kendimi. Çünkü 4 yıldır bunun için eğitim alıyorum... Ya kendi öğrencilerim olacak, kendi sınıfım olacak, onlara dair sorumluluklarım olacak, velilere dair. Onları düşünüyorum yani (Yılmaz öğretmen).

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla “Sizi öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak motive eden şeyler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin “*Öğretmen Adaylarının Motivasyon Kaynakları*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana tema “*mantıksal sebepler*” ve “*duyuşsal sebepler*” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 20. Öğretmen adaylarının motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 20'ye bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarının mantıksal ve duyuşsal sebepler olarak iki alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “duyuşsal sebepler alt temasında” “çocuk sevgisi” olarak kodlandığı, “mantıksal sebepler” alt temasında ise “çalışma saatleri” olduğu görülmektedir. En az kodlanan görüşün ise “duyuşsal sebepler” alt temasında “hayalim” olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde en çok ortaya çıkan “duyuşsal sebepler alt temasında” “çocuk sevgisi” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Yılmaz ve İrem öğretmenlerin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir:

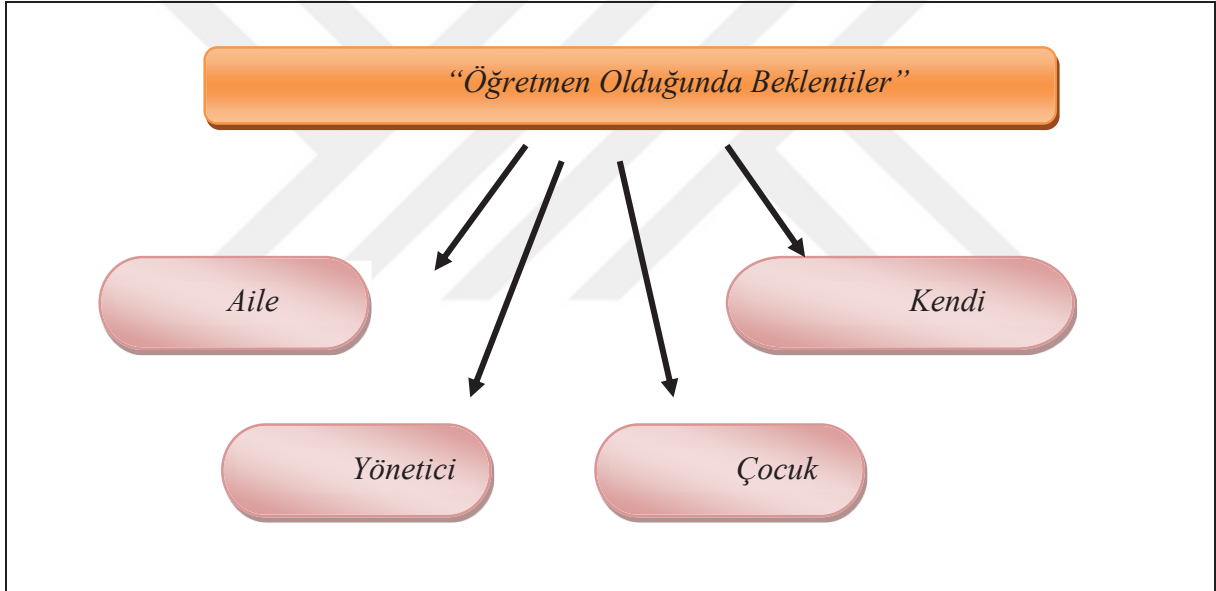
Evet. (Gülüşmeler...) ben zaten küçükken mahalledeki çocukları toplar, öğrendiklerimi öğretmeye çalışırdım. Onu seviyorum. Bi de yaş grubumuz çok eğlenceli bi grup. (Güler). Çocukları çok seviyorum, o yaş grubunu çok seviyorum. O yüzden.” (Yılmaz öğretmen)

...ııı daha çok böyle çocuklarla ilgilenmek. Ben çocuklarla ilgilendiğimde çok mutlu oluyorum çünkü. Onların bi gülümsemesi bile beni mutlu etmeye yetiyo.” (İrem öğretmen)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “hayalim” olarak belirtildiği ve konu ile ilgili Sonnur öğretmenin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*“Yani ilkokul hocamı çok seviyodum, başta yani. Hep küçüklükten beri ben hep öğretmen olucam gibi düşündüm yani hep... Hayalini kurdum. Başka mesleklere de hiç yoğunlaşmadım yani. Hayalim bu yönde olduğu için.” (Sonnur)*

**Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde öğretmen olduklarında beklentileri ile ilgili görüşleri.** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak dışsal motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla “Öğretmen olduğunuzda çevrenizden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale geçirildikten sonra analiz edildiğinde veriler “*Öğretmen Olduğunda Beklentiler*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana tema “*aile*”, “*yönetici*”, “*çocuk*” ve “*kendi*” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir. Tema ve alt temalara ilişkin şekil aşağıdaki gibidir:



Şekil 21. Öğretmen olduklarında beklentileri ile ilgili görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 21’e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında beklentilerinin “*yönetici*”, “*veli*”, “*çocuk*” ve “*kendi*” olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Verilerin analizine bakıldığında en fazla kodlanan görüşün “*aile*” alt temasında “*destek*” olarak kodlandığı görülmektedir. En az kodlanan görüşün ise “*yönetici*” alt temasında “*rahat ortam*” olarak kodlandığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde en çok ortaya çıkan “*aile*” “alt temasında” “*destek*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Rüya ve Erdem öğretmenlerin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir:

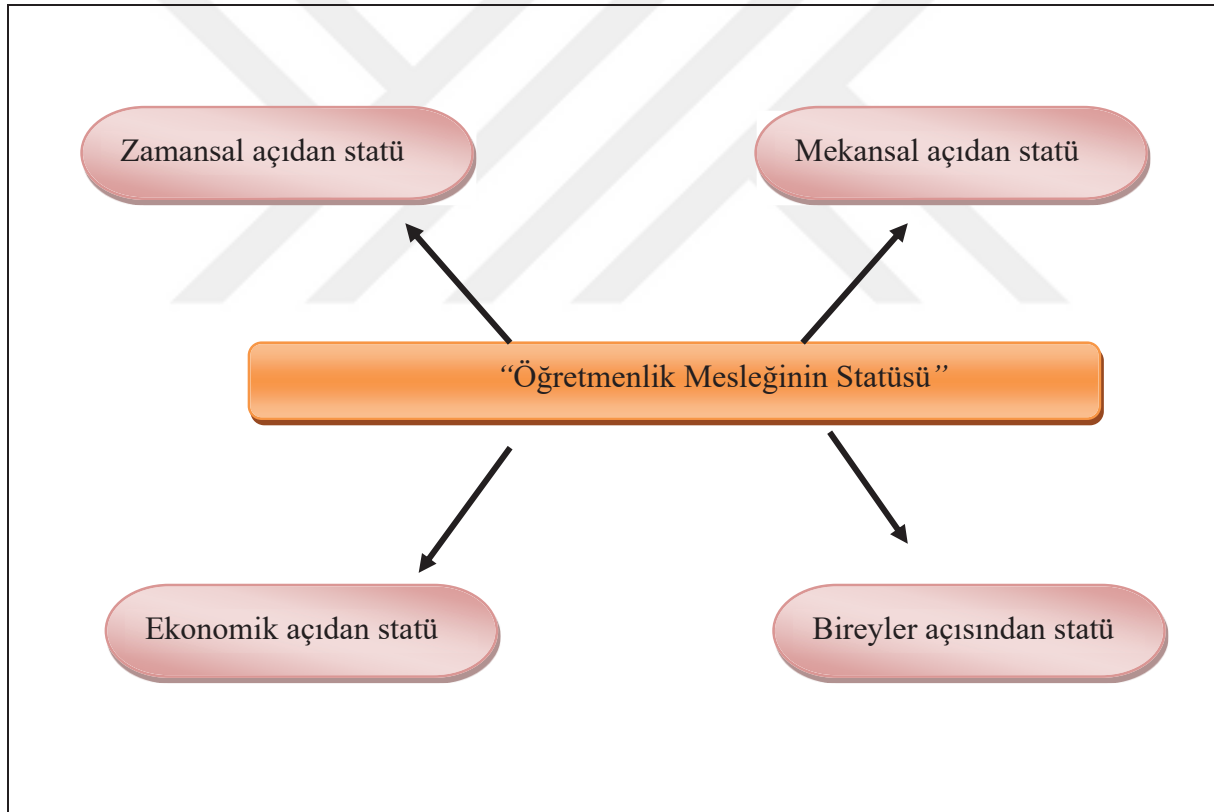
Billmem... yani velilerden falan..yani biraz daha destek çıkmalılar. Ne biliyim hani öğrencilerle olsun, hani öğrencilerle iletişim, konuşma açısından falan. Hani bişeyi hani veliler çok tepki gösteriyo ya hani öğretmenlere karşı. Mesela o konuda isteğim olur velilere karşı. Hani öğretmene karşı bi tepki değil de daha çok öğretmene yardımcı olması. Bi de hani bizim mesleğimiz diğer mesleklere göre çok çok daha zor. Okul öncesi hani. İletişimi çok iyi kurman gereken bi meslek.... Çocuklarla. Onlarla iletişimi hani çok iyi kurman gerekiyor. Bu yönde de hani velilerin hani... çocuklar zaten küçükler yani... velilerin onlardan yana değil de hani biraz daha öğretmenden yana gibi olması gerekiyo. (Rüya öğretmen)

Yani eğer onları sürece katılıyosam ben aileleri kast ediyorum, bi veli toplantısı olsun bişey olsun. Çocukların gelişimi konusunda herhangi bi etkinliğe falan katılıyosam eğer katılmalarını beklerim yani. Bu şekilde... hem destek olmaları açısından hem de çocukların gelişimi açısından önemli. (Erdem öğretmen)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*yönetici*” alt temasında “*rahat ortam*” olarak belirtildiği ve konu ile ilgili Arzu öğretmenin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ya öğretmen olduğumda çocuklardan bi beklentim yok. Zaten onlar geldiğinde... hani nereye atanacağımız da belli değil. Doğuya da atanabiliriz. Türkçe bilmeyen çocuklar dahi olabilir. Hani çocuklardan bi beklentim yok. Onlar ufacık. Onlardan ne bekleyebilirim? Ama idari olarak belki bi şeyler bekliyoruz. Çünkü hepimiz güzel şartlarda çalışmak istiyoruz. Hani her şeyimiz olsun. Ya da işte nasıl desem güzel bi ortam olsun istiyorum. Hani her şey böyle kusursuz olsun değil. Ben sıcak bi ortam olsun istiyorum. Mesela çok zorluklarla şimdiye kadar baş edemedim galiba ondan korkuyorum. İdarecilerin bana çalışma ortamını sıcak ve iyi bir şekilde sağlamalarını istiyorum... Hani idarecilerin de bişeyi yok belki. Mesela fotoğrafları görüyoruz atanmış arkadaşlarımızın. Gerçekten çok... doğuya atanmışların yok belki bişeyi. Hiç bi şey yok ortalıkta zor geliyo. Bilmiyorum onlarla nasıl baş edebileceğimi. Biraz onda tedirgin oluyorum çünkü ben. Yöneticilerin güvenli bi ortam sağlaması önemli. Hani böyle en ufak bi şey olmcağını. Çünkü o zaman olursa ben tedirgin oluyorum ve o zaman olursa. Huzursuz olunca da benim hiç bi şey..motivasyonum düşüyo ve hiç bişey yapamaz duruma geliyorum. Tek korkum o. (Arzu öğretmen)

**Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşleri.** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak dışsal motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla “Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildiğinde verilerin “*Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana tema “zamansal açıdan statü”, “mekansal açıdan statü”, “ekonomik açıdan statü” ve “bireyler açısından statü” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar, okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri ile desteklenmiştir ve şekildeki gibidir:



Şekil 22. Öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 22'ye bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşlerinin “*zamansal açıdan statü*”, “*mekansal açıdan statü*”, “*ekonomik açıdan statü*” ve “*bireyler açısından statü*” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan



görüŖün “mekansal açıdan statü” alt temasında, en az kodlanan görüşün ise “bireyler açısından statü” alt temasında “bakıcı” olarak kodlandığı görölmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde en çok ortaya çıkan “mekansal açıdan statü” alt temasında “kırsal” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Yılmaz ve Erdem öğretmenlerin konu ile ilgili olarak görüşleri aŖağıda sunulmuŖtur:

Yani nerde olduğuna bağlı bence açıkçası. Kırsal alanlarda bence öğretmenler daha değerli...Immm. Çünkü orada gidiyosun. Öğretmen her Ŗey oluyo mesela. Yeri geldiğinde en iyi bilen kiŖi oluyo. HerŖeyi danıŖıyolar...Ya sayđı duyuyolar bi kere. Yardım ediyolar, ellerinden geleni yapıyolar. Destek olmaya çalıŖıyolar. Yani..Daha farklı bi... Çünkü ben de köyde büyüdüm. Öğretmenlere nasıl bakıldığını biliyorum... Evet,Balıkesir’in bi köyünde büyüdüm. Orda öğretmenler değerli... Oralarda... (Güler). Yani büyük Ŗehirlerde bilmiyorum ben o kadar değil... (Yılmaz)

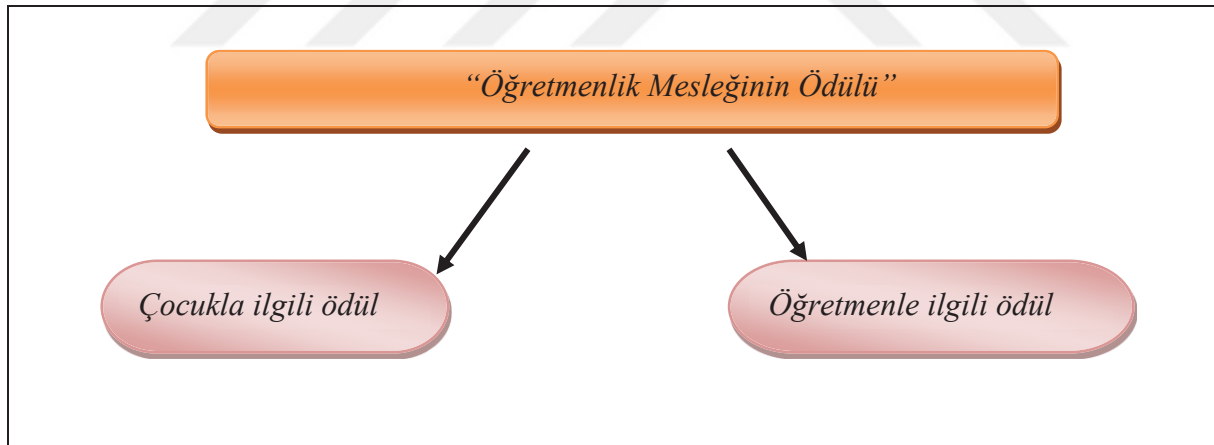
Hani böyle sayđı değer bakıyolar ama bölgeden bölgeye de deđiŖen bi Ŗey tabi. Hani bazı bölgelerde atıyorum Egede, Marmarada normal bi meslek. A öğretmenlik kazanmıŖ, öğretmen olarak atanmıŖ. Normal standartlarda bakılıyo yani. Ama böyle daha doğuya gittiğimiz zaman hani kuzenim, halam falan da doğuda görev yaptı. Daha böyle el üstünde tutulan, daha sayđı değer bi meslek olarak göröldüğünü biliyorum. Hani kendini muhtaç gibi hissediyolar ona, öğretmenlere... Yani en ufak böyle hani, bi Ŗey kattığını gördüklerinde çocuklarına ..Çocuk mesela okuma yazmayı bi kaç ay erken öğrendi diyelim mesela. Normalde hani böyle doğuda...biraz daha imkanlar kısıtlı olduğu için, kaynaklar kısıtlı olduğu için geç öğreniyolar batıdakilerden, anadoludakilerden. Böyle tarih biraz erkene geldiği zaman ya da böyle evde çocuklarından yeni biŖey duydukları zaman, evde ders çalıŖırken gördükleri zaman böyle reçeller falan yapıp getiriyolar mı, peynirler getiriyolar. Eve yemeğe falan çağırıyolar hani. Evinde bi eksik var mı diye böyle soruyolar falan. Sürekli okula ziyarete gidiyolar, muhabbet ediyolar falan böyle. Hani çok özel hissettiriyomuŖ bu onları duyduğuma göre yani. (Erdem)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin statüsüne iliŖkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “bireyler açısından statü” alt temasında “bakıcı” olarak kodlandığı görölmüŖtür. Konu ile ilgili Ertuğrul öğretmenin görüşleri aŖağıda ifade edilmiŖtir:

Ya aslında ben hani birine okul öncesi öğretmenliği derken hiç böyle kendimi... Aman iŖte Ŗu bölümü seçtim, insanlar ne dicesin diye hiç düşünmüyodum aslında. Ama belki de biraz daha iŖin içine girdiğimde stajda insanlarla konuşmalarında, öğretmenlerin hani benim mesleğimi yapan tecrübeli insanlardan duyduğum kadarıyla biraz daha böyle hani toplumda düşük görölüyo. Okul öncesi öğretmeni deyince biraz daha bakıcı gözüyle görölüyo. Biraz da hani oyun oynatan, zaman geçiren... Bu çok üzücü... Kendi açımdan hiç böyle bi Ŗey olmadı. Ama başkalarının böyle düşündüğünü bilmek, hani durup da

neden böyle düşünüyolar diye üzülebilirim. Hani bunu ben düşünmediğim için çok fazla etkilemiyo beni ama yine de insanların böyle düşünmesi çok üzücü. Hele de kendi meslektaşlarımın böyle düşünmesi... Çünkü bunu gerçekten böyle düşünen öğretmenler de var. Üzücü yani ama ben böyle olduğumu düşünmüyorum. Bence çok önemli yani.” (Ertuğrul)

**Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde öğretmenlik mesleğinin ödülü hakkındaki görüşleri.** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak içsel motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla “Öğretmenlik mesleğinde ödül sizce nedir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilip analiz edildiğinde verilerin “Öğretmenlik Mesleğinin Ödülü” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana tema “çocukla ilgili ödül” ve “öğretmenle ilgili ödül” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri ile desteklenmiştir ve şekildeki gibidir:



Şekil 23. Öğretmenlik mesleğinin ödülü hakkındaki görüşlere dair tema ve alt temalar

Şekil 23’e göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin ödülüne ilişkin görüşlerinin “çocukla ilgili ödül” ve “öğretmenle ilgili ödül” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “çocukla ilgili ödül” alt temasında “ilerlemeleri”, en az kodlanan görüşün “öğretmenle ilgili ödül” alt temasında “fayda

*sağlamak*” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin ödülü ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bence öğretmenlik mesleği hani böyle sevgiyle yapılan birşey olması gerekiyo. Sonuçta kötü bi öğretmen ne verirsene ver. Paradır, şeydir öğretmenlikte bi ödül olucağını sanmıyorum. Ben sıfırdan başlanan birşeyin gelişme göstermesi benim için bi ödüldür. Bi çocuğun sınıfta uyumsuzluk problemi var. Ama benim ona yararlı olup da ona uyum sağlaması benim için alınabilecek en güzel ödüldür. Ya da onların beni sevmesi ya da onların birşeyler başardığını görmek bence ödüldür. Çünkü zaten belli bi maaşımız var. Atanmışsak belli bi durumumuz var. Ama öğretmenliğin en güzel tarafı çocuklarının geliştiğini görmek. (Arzu)

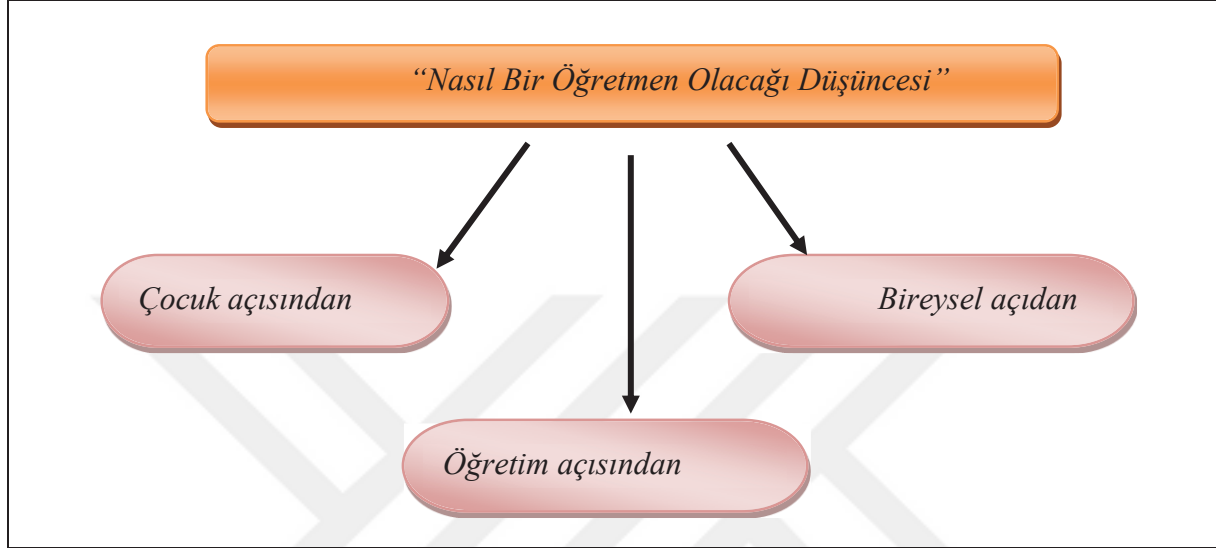
Öğretmenlik mesleğinde bence ödül, öğrencilerin mezun olduğu zaman. Yani mesela düşünüyorum hep böyle duygulanmışımdır. Hani kardeşim mezun olurken, ben mezun olurken, geçende yine bi arkadaşımın mezuniyetine gittim. Hani böyle sene içinde çok zorlanıyosun bi öğrenciyle uğraşırken kendimden biliyorum mesela. Bizde de vardı sorunlu falan ama o gün geldiğinde hani gidiyo ya öğrenci. Ne biliyim her şeye değer diyosun hani. Mezun oldu ve artık yeni bi kademeye gidiyo falan. Mezuniyet bence çok güzel. Onun dışında ya karne falan boş. Okul öncesinde karneden değil zaten, karne yok. Ne biliyim hani onun ileride iyi bi yere geldiğini görmek. Ne biliyim gelirse falan, vefa... Çok kopamıyorum öğretmenlerimden, hocalarımdan. Ana sınıfı öğretmenim bile artık yani. O beni tanıdı ben onu tanıyamadım hani gördüğümde, en son gördüğümde. Hep telefonla konuşuyoduk çünkü. Çok duygusal yani bence değiyo gibi böyle gördükten sonra, iyi bi yere geldiğini görünce.(Ertuğrul)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin ödülünün ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*öğretmen açısından ödül*” alt temasında “ *faydalı olmak*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Sonnur öğretmenin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretmenin ödülü bence öğrettiklerini yani o çocukta hani geri alabilmesidir yani. Faydalı olabildiğini görmesidir bence ödül olarak. Budur yani. Birşeylere faydalı olabildim düşüncesi... (Sonnur)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak özyeterlikleri hakkında bilgilenmek amacıyla “Mesleğe başladığınızda nasıl bir öğretmen olacağınızı düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak getirilip analiz edildiğinde verilerin “*Nasıl Bir Öğretmen Olacağı Düşüncesi*” ana teması altında

toplanmıştır. Bu ana tema “*çocuk açısından*”, “*öğretim açısından*” ve “*bireysel açıdan*” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 24. Nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 24’e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerinin “*çocuk açısından*”, “*öğretim açısından*” ve “*bireysel açıdan*” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*bireysel açıdan*” alt temasında “*kendini geliştiren*”, en az kodlanan görüşün “*çocuk açısından*” alt temasında “*bireysel farklılıklara önem veren*” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olacakları ile ilgili olarak “*bireysel açıdan*” alt temasında “*kendini geliştiren*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Rüya ve Serhat öğretmenin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

Ben ıı şimdi hiç böyle model olarak dediğim gibi hani staja falan gidersen. Çünkü biz şu an model almaya çalışıyoruz insanları işte tartıyoruz falan. Geçen sene gözleme gittiğimde çok düzdü. Şimdi bize burada öğretiyolar hani uygulamalı mesleklerde biraz daha farklı ama işte hikaye okurken ses tonunuzu yaşıyo gibi anlatın falan. O yoktu mesela. İşte bişey oluyo öğrenciye hiç ilgilenilmiyo falan ... Bi süre sonra şey dedim ben de mi böyle olucam... En büyük korkum gamsız falan olmak. Eğer öle olursa seçme sebeplerimden birini harcamış olurum o zaman hani kendimi yenilemeyi harcamış

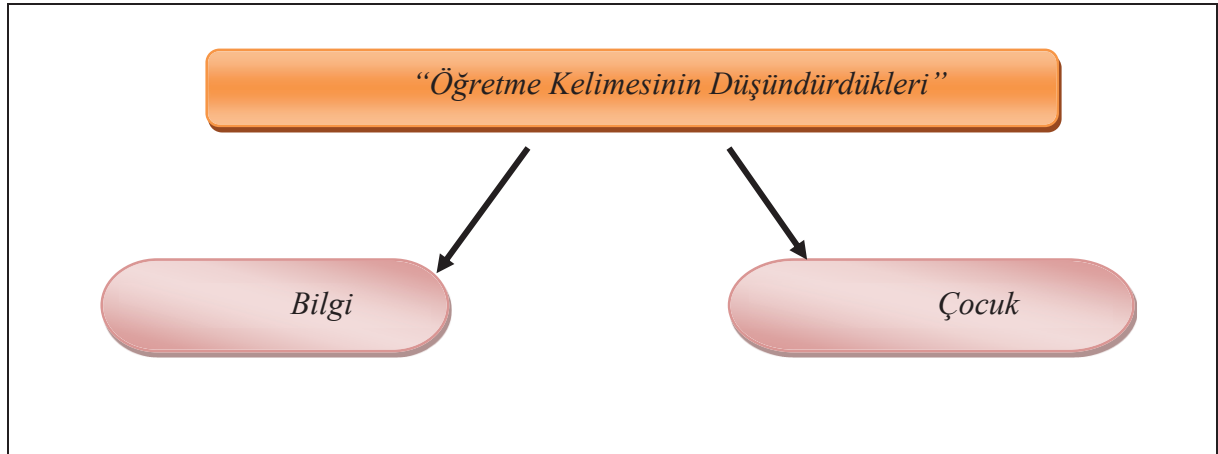
olurum... Kötü örnekler gördüm genelde korkuyorum böyle olmaktan, kendimi yenilememekten. Aman işte bağar, çağar falan. Yoksa mesela şey örneklerim de var giden arkadaşlarım mesela belki yeniler diye, buradan mezun arkadaşlarım. Her gün bişeyler hazırlıyorlar. Çünkü doğuda materyal yok. He ben böyle bişey istiyorum. Hani ben kendim böyle kendim yapım yaa... Bayrağı, bilmem bi şeyi yapım. Yani dediğim gibi biraz daha verimli olmak. Dediğim gibi doğu istememin sebepleri de biraz daha bununla alakalı. Hani biraz daha böyle kendim yapım haniii. Öyle istiyorum yani. Çok hani kolejde böyle, atanamazsam ben koleje gitmeyi düşünmüyom mesela. Hani her şey bana gelsin verilen programa uyuyim. Öle bi şey istemiyorum, o yüzden çabalamak, kendimi geliştirmek istiyorum biraz daha. (Sonnur)

Ayy birden söyleyemecem öle (Güler...). Şu an için ııı... yani ben kendimi fazla geliştirmeye meraklıyım. Mesela sürekli internette dolaşıyorum. Öğrenciler için neler yapıyo diye. İlgili şeyleri görüyorum mesela onları bi yere kaydediyorum. İlerde olduğumda bunları benim de yapmam gerekiyo. Çünkü aynı şeyleri yapmak tamam hani herkes bi çok aynı şeyi yapıyo ama benim de illa farklı bi şey katmam gerekiyor diye düşündüğüm için ben sürekli farklı şeyler de araştırıyorum, kendimi geliştirmeye çalışıyorum. O yüzden hani öğrencileri böyle hani en iyi faydalı olabiliceğim şekilde olmayı şu an amaçlıyorum. Onun haricinde bilmiyorum şu an. (Serhat)

Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesi süreçte nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün *çocuk açısından* alt temasında *“bireysel farklılıklara önem veren”* olarak kodlandığı belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak İsmail öğretmenin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Yaniii. Şu an mesela çocukları en azından farklarıyla kabullenirim. Çocuklara sevgiyle yaklaşırım. Ölee. (İsmail)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde öğretmeye ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla “Size göre öğretme ne ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilip analiz edildiğinde verilerin *“Öğretme Kelimesinin Düşündürdükleri”* ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temanın *“bilgi”* ve *“çocuk”* olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadelerinden destekle sunulmuştur ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 25. Öğretmeye ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 25'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin görüşlerinin "bilgi" ve "çocuk" olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün "bilgi" alt temasında "aktarma", en az kodlanan görüşün "çocuk" alt temasında "ilerleme" olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin görüşlerinin "bilgi" alt temasında "aktarma" kodlu ifadeler ile ilgili olarak Canan ve Başak öğretmenin adaylarının görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

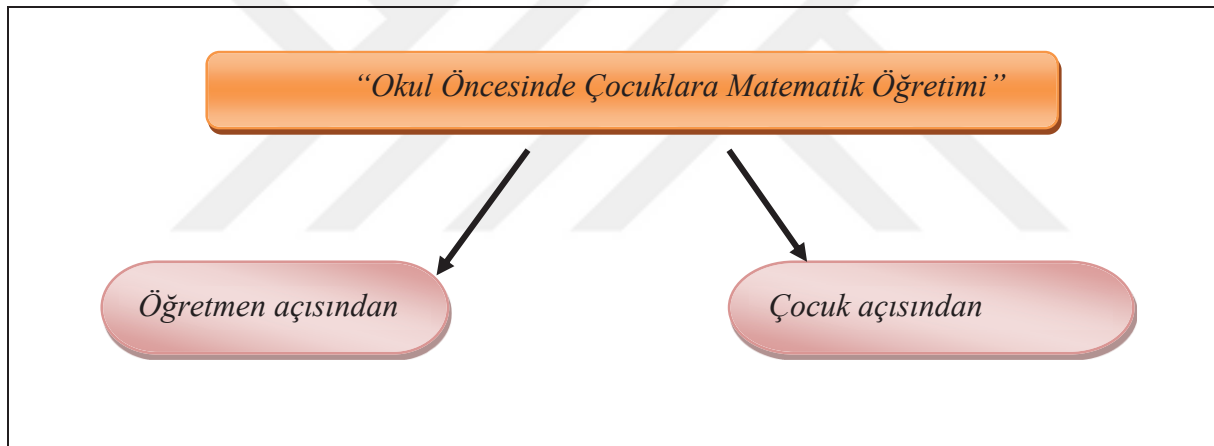
Öğretme yani çocuğa mesela kavram olsun veya biii öğretilecek bişeyi aktarmak. (Güler) pek şu anda olmadı ama... Yani bi yöntem tekniklerle... o şekilde...(Canan)

Yani bireyin ihtiyaçlarına uygun bilgileri aktarmak. Ya da kullanabileceği bilgileri vermek. Hoş şu an bizler kullanmıcağımız bilgileri de alıyoruz. Bi zaman sonra da bunları unutuyoruz zaten. Yani çocuk sadece istediği şeyleri almıyo öğrenmeden, eğitimden. İstemediği şeyleri de alabiliyo. Bence öğretme yararlı olabilecek şeyleri aktarmaktır, öğretmektir. (Başak)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme kelimesinin ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün "çocuk" alt temasında "ilerleme" olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Erdem öğretmenin adayının görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Bence öğretme gelişimi ifade ediyö. Hani ama işte bu (Güler...) nasıl anlatıyım? Nasıl bi gelişim? Hani fiziksel değil. Hani ruhsal olabiliir. İşte sıfırdan birine bişeyi öğretmek. O kişinin ilerlemesi hani. İlerlemeyi anlatmaya çalışıyorum. (Erdem)

*Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde okul öncesi dönem çocuklarının nasıl matematik öğrendiklerine ilişkin görüşleri.* Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara matematik öğretimi hakkındaki özyeterliliklerini ölçmek ve konu ile ilgili ne düşündükleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla “Okul öncesi dönem çocukları sizce matematiği nasıl öğrenir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilerek analiz edilmiş, verilerin “Okul Öncesinde Çocuklara Matematik Öğretimi” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana temanın “öğretmen açısından” ve “çocuk açısından” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenerek belirtilmiştir ve aşağıdaki şekilde görülmektedir:



Şekil 26. Çocukların nasıl matematik öğrendiklerine ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 26'ya bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin bu dönem çocuklarının matematiği nasıl öğrendiğine ilişkin görüşlerinin “Okul Öncesinde Çocuklara Matematik Öğretimi” ana teması altında toplandığı, bu ana temanın da “öğretmen açısından” ve “çocuk açısından” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “çocuk açısından” alt temasında “somut nesnelere” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocukların matematiği nasıl öğrendiğine ilişkin

görüşlerinin “*çocuk açısından*” alt temasında “*somut nesnelere*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak

Sonnur ve Mercan öğretmenin adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Matematiği nasıl öğreniyolar tam bilmiyorum ama nasıl olması gerektiği konusunda mesela bi sayıları öğretirken somutlaştırmak. Mesela çocuğa 1 kavramını öğreteceksin. Çocuğa 1 dedin ama o çocuğun beyninde nasıl oluşuyo o. Onu hani daha çok somutlaştırarak. Yani sonuçta 1 deyince soyut bişey. Çocuk bunu anlayamaz. Yaşı küçük olduğu için. O yüzden bunu somut şeyler nesnelere destekleyerek olabilir yani. (Sonnur)

Matematik soyut bi kavram olduğu için yaratıcı materyaller kullanarak öğretmek daha mantıklı. Atıyorum işte bi dünyayı öğretirken hani dünyayı ifade edicen atıyorum hani en küçük bi elma. Elmayı göstermek. Veya atıyorum ne olabilir? Yani bölmedir şeydir, küçük ifadeleri, soyut ifadeleri öğretmeye çalışırken bi elmayı düşünelim yine. Onu ikiye, iki eşit parçaya bölmek hani görsel zekâ anlamında daha iyi olucaktır diye düşünüyorum. (Mercan)

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde matematik öğretimine ilişkin görüşlerini incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*öğretmen açısından*” alt temasında “*önem verilmiyor*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Özlem öğretmenin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Aslında bence matematik üzerinde çoğu... Ben bi hafta okul deneyimine gittim ve şu an hani bi hafta da olsa gittiğimde... Matematik üzerinde fazla durulmuyo gibi geliyor bana. Hani daha çok üstünde durulabilir. Daha fazla etkinlikler yapılabilir hani bence. (Özlem)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik motivasyonlarını ölçmek amacıyla “Sizce okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken şeyler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilip analiz edildiğinde verilerin “*Matematik Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*” ana teması altında toplanmıştır. Analiz sonucunda tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Analizden elde edilen tema ve kodlar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur ve aşağıdaki gibidir:



*“Matematik Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken  
Hususlar”*

Şekil 27. Matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin tema

Şekil 27’ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara matematik öğretim sürecinde dikkat etmesi gerekenlere ilişkin görüşlerinin “*Matematik Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*” ana teması altında toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*somutlaştırarak*”, en az kodlanan görüşün ise “*eğlenceli*” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin görüşlerinin “*somutlaştırarak*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Arzu ve Rüya öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

Yani... Çocuk şimdi soyut kavramlar olduğu için 1, 2 sembolik olarak baktığımızda soyut kavramlar... ama hani bunu somutlaştırmak etkinliklere yansıtılabilmek önemli. Bi de çocuklarla tek tek ilgilenmek gerekiyo matematik etkinliklerinde. Çünkü geçen sene sayıları yapmıştık... İlk dönem yapmıştık. Bi de hepsini birlikte verdik. 1 den 10 a kadar. Bu çocuklar için anlaşılmaz oldu. Kimse bi şey öğrenemedi geçen sene. 3 tane ardı ardına farklı etkinlik, hani sayılar kavramını kullandık. Ama bi kaç çocuk haricinde kimsede kalıcı olmadı. O yüzden tek tek ele alınması gerekiyo sayıların öncelikle. Fark etmeleri gerekiyo yani çocukların sırayla gidilmesi gerektiğini. Sırası ile giderken somutlaştırarak verilmeli. (Arzu)

Atıyorum mesela şu değil demek istediğim, hani dedim ya hayattan somut örnekler verilmeli. İı atıyorum 1 ve 2 kaçtır diye sormicak öğretmen. Bi artı 2 elma kaç ediyoy diye de sormicak. Elmayı mümkünse sınıfa getirecek öğretmen. Uygulamadan kastım bu şekilde. Hani somutlaştırarak bi nesne bi materyalle falan göstererek. (Rüya)

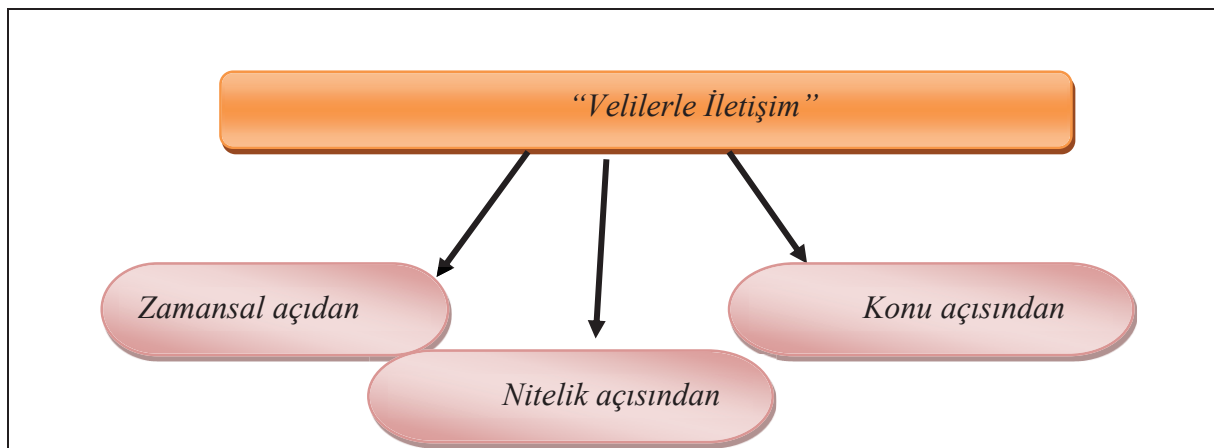
Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*eğlenceli*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Tuğçe öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ya mesela yine şey olabilir. Mesela biz sayıları birleştiriyoruz. Çocuğa 1 yazmayı öğretiyoruz ama zaten onu ilkokulda da öğretiyolar. Hani ne biliyim sayı yazmak yerine ıı nasıl desem? Hani matematik sadece ne biliyim sayılar, topladık, çıkardık falan değil. Hani ne biliyim çocuğa hani nesnelere verirsiniz işte hani atıyorum... Aa işte kaç tane var hadi sayalım diyoruz mesela. Biz böyle yapıyoruz. Ya da ne biliyim şarkılarla ritmik

ritmik sayıyoruz. Matematik daha eğlenceli bi boyuta getirilebilir diye düşünüyorum. Ve mesela biz sadece sayılardan ibaret görüyoruz ama değildir diye düşünüyorum. Anaokulundaki matematik daha bi farklı olmalıdır yani. Ama bu konuda kendimi hiç bi şekilde yeterli hissetmiyorum. Çünkü biz hani ne biliyim... hep hani şimdiye kadar hep müzik öğrettiler. Ne biliyim dedim ya hep işte şimdiye kadar müzik öğrettiler. Mesela sürekli her sene oyun dersi mutlaka aldık. Oyun öğrettiler. İşte mesela şeydeyken benim şu anda mesela sanat etkinliği dosyam var mesela 100 lü. Toplayınca arkalı önlü 400 tane etkinlik yapar. İşte sanat öğrettiler ama kimse bize matematik öğretmedi. Ya da bi fen doğa öğretmedi yani. Yani o konuda matematik konusunda pek bi fikrim yok. Eğlenceli etkinliklerle verilebilir derim. (Tuğçe)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde veliler ile iletişime ilişkin görüşleri.***

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterliliklerini ölçmek amacıyla “Okul öncesi öğretmenlerinin veliler ile iletişimi nasıl olmalıdır? Siz bunu yapabileceğinize inanıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazıya döküldükten sonra analiz edildiğinde verilerin “*Velilerle İletişim*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana temanın “*zamansal açıdan*”, “*nitelik açısından*” ve “*konu açısından*” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 28. Velilerle iletişime dair tema ve alt temalar

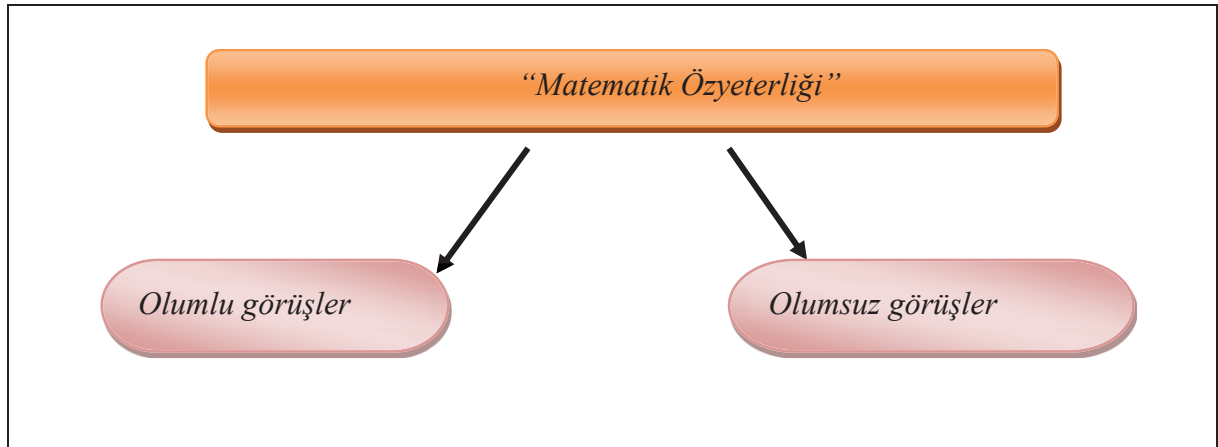
Şekil 28’e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin görüşlerinin “*zamansal açıdan*”, “*nitelik açısından*” ve “*konu açısından*” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri

ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*nitelik açısından*” alt temasında “*dengeli*”, en az kodlanan görüşün “*konu açısından*” alt temasında “*rehberlik*” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının velilerle iletişime ilişkin görüşlerinin “*nitelik açısından*” alt temasında “*dengeli*” kodlu ifadelerde yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının velilerle iletişime ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*konu açısından*” alt temasında “*pekiştirme*” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili “*rehberlik*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak İsmail öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Velilerle iletişimi nasıl olmalı... Çocuğun hassas noktalarını öğretmen veli ile paylaşmalı ve nasıl davranması gerektiği konusunda veliyi yönlendirmeli bence kesinlikle. Bu yani... (İsmail)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE öncesinde matematik öğretimi konusunda kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterliklerini ölçmek amacıyla “Okul öncesi öğrencilere matematik öğretimi konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildikten sonra verilerin “*Matematik Özyeterliği*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana temanın “*olumlu görüşler*” ve “*olumsuz görüşler*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 29. Matematik öğretimi özyeterliğine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar

Şekil 29'a bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinin “*olumlu görüşler*” ve “*olumsuz görüşler*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*olumsuz görüşler*” alt temasında “*yeterli değilim*”, en az kodlanan görüşün ise “*olumlu görüşler*” alt temasında “*geliştirebilirim*” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinin “*olumsuz görüşler*” alt temasında “*yeterli değilim*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Yeliz, Yılmaz ve İrem öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Matematik öğretimi hakkında sadece bi ders aldık...Matematik eğitimi diye... Orada hani öğrendiğimiz hani matematik öğretiminin ilkeleri, temel kavramları falan vardı. Onları biliyorum ama uygulama ya geçince biraz daha işler değişiyö ya. O yüzden yani. Ama hani uygulamada nasıl olacağımı da şu an için bilmiyorum. Yani yeterli bulmuyorum. (Yeliz)

Yok, tabi ki değilim. (Yılmaz)

Yok hayır...Kesinlikle hayır. (İrem)

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*olumlu görüşler*” alt temasında “*geliştirebilirim*” olarak kodlandığı

belirlenmiştir. Konu ile ilgili “*geliştirebilirim*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Özlem öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Hani o kadar yeterli olduğumu düşünmüyorum ama kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum. (Özlem)

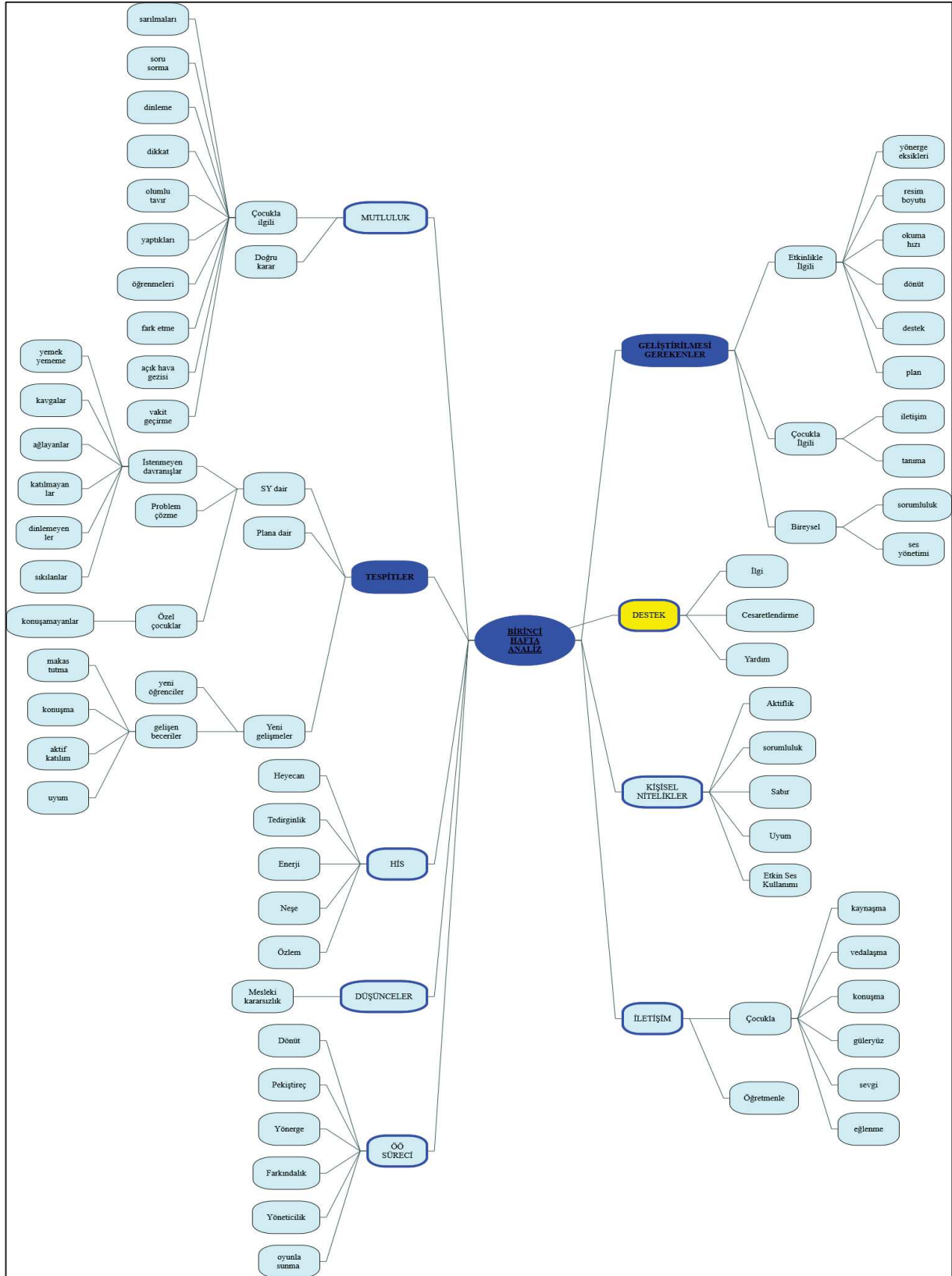
**İkinci araştırma problemine ilişkin bulgular.** Çalışmanın ikinci araştırma problemi “Önerilen program tasarımının uygulama süreci nasıl gerçekleşmektedir?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya cevap aramak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin ve araştırmacının tuttuğu günlük verileri bir araya getirilmiş, süreci daha iyi incelemek amacıyla veriler hafta hafta N Vivo 12 programıyla analiz edilmiştir.

N Vivo 12 programına aktarılan günlük verilerinden tema, alt tema ve kodlar elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler, program aracılığıyla haritalandırılmıştır. Programda kavram haritası ve proje haritası olarak iki farklı şekilde oluşturulan haritalar ayrı ayrı sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ve araştırmacının günlük verilerine dair örneklerin görselleştirilmesi amacıyla kavram haritasının ayrıntılı ve özet formları sunulduktan sonra sürece yönelik kavramlar ve bunlar arasındaki bağlantıları görmek amacıyla proje haritaları sunulmuştur. Kavram haritaları günlüklerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir.

**Uygulama sürecinin birinci haftasına ilişkin görüşler.** Öğrenme yörüngelerine göre düzenlenmiş eğitim programının üniversitede öğretmenlere sunulurken, diğer yandan öğretmenler bu bilgileri okul öncesi kurumunda uygulamaya başlamışlardır. Süreçte yaşanan durumları en iyi şekilde ortaya koyabilmek için araştırmacı ve öğretmen günlükleri birlikte analiz edildiğinde aşağıdaki şekilde bulunan tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen tema, alt tema ve kodlar N Vivo 12 programı aracılığıyla aşağıdaki şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalardan en çok bahsedilen iki tane ve en az bahsedilen iki tanesi, okul öncesi öğretmenlerinin ve araştırmacının günlüklerinden alınan doğrudan veriler ile

desteklenmiştir. Birinci hafta günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılı N Vivo haritası aşağıdaki gibidir:





Şekil 30. Birinci hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası

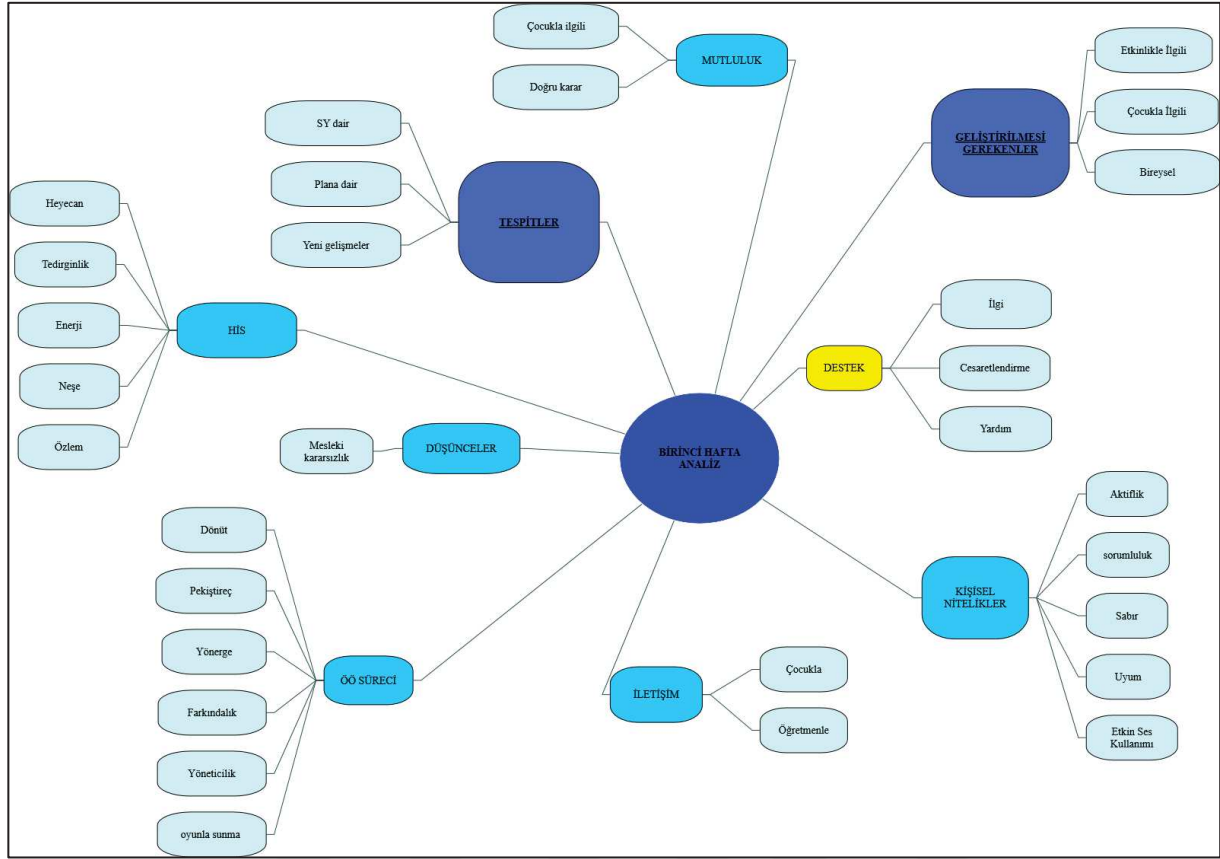
Şekil 30'a bakıldığında öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizine dair model görülmektedir. Birinci hafta günlüklerinden elde edilen veriler sonucunda tespitler, öğrenme-öğretme süreci, mutluluk, kişisel nitelikler, iletişim, his, geliştirilmesi gereken nitelikler, düşünceler ve destek adlı ana temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve araştırmacı günlüklerinde en çok yer verilen ana temalar koyu mavi ile renklendirilmiş olup, koyu şekilde ifade edilmiştir. Veriler içerisinde diğerlerine göre en az rastlanan tema ise sarı ile renklendirilmiştir.

Uygulama sürecinin birinci haftasına ilişkin görüşlerin bir arada bulunduğu ayrıntılı haritaya bakıldığında en çok dallara ayrılan ana temanın “Geliştirilmesi Gerekenler” teması olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eksiklerine ilişkin yapılan tespitler, araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler bir araya getirilerek bu ana tema altında toplanmıştır. Birinci hafta uygulama sürecinde en çok tespit edilen durumun öğretmenlerin sınıfta “çekingen ve kenarda durma” özelliği olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin (10. 10. 15 tarihli) araştırmacı günlüğünden elde edilen bazı ifadeler aşağıdaki gibidir (araştırmacı günlüğü s:8):

Bugün ..... sınıfında (Hilal ve Erdem kod adlı) öğretmenler ile birlikteyim. Sabah ben geldiğimde yoklardı. Sonradan geldiler. Erdem bugün kenarda duruyor, çekingen davranıyordu... Erdem dışarıdan sadece gözlemliyordu. Onu çağırdım ve diğer arkadaşına yardım etmesini istedim...” (10. 10. 15 tarihli araştırmacı günlüğü s:8)

Tema ve alt temaların özetlenmiş model haritası aşağıdaki gibidir:





Şekil 31. Birinci hafta günlüklerinden elde edilen özet N Vivo haritası

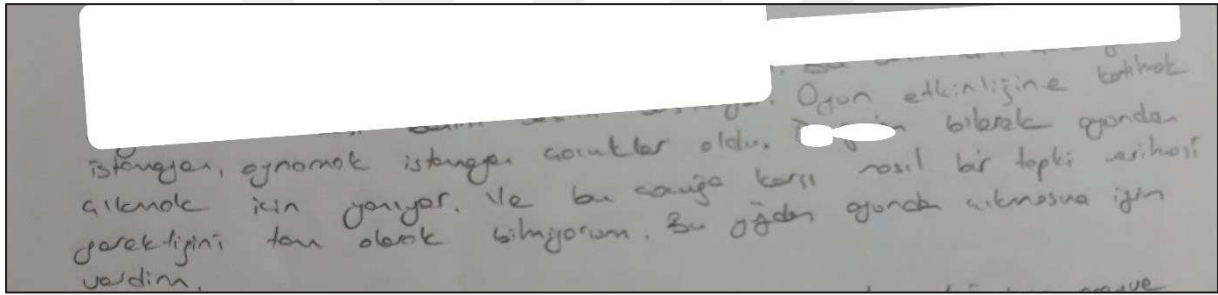
Şekil 31'e bakıldığında en çok bahsedilen ana temaların mavi ile renklendirilmiş "Tespitler" ve "Geliştirilmesi Gereken Nitelikler" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer verilerden daha az rastlanan günlük ifadelerinin ise sarı ile renklendirilmiş "Destek" ana teması altında toplandığı görülmektedir. "Tespitler" ana teması altında toplanan İsmail öğretmenin (12. 11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

Türkçe dil etkinliği sırasında bir öğrencimin kavradığını farkettim ve diğer arkadaşları da kavradığı anda daha fazla sorular yaptım. Etkinlik sonunda sıklıkla söyleyen öğrenciler oldu. Bu da dikkat sürecinin kısa olduğunu ve her an başarıya ulaşın gülecek olduğunda kayıtlamaktadır. Yeni bir öğrencim vardı sınıfıma orla da aynı

Şekil 32. Öğretmen günlüğü-(12.11.15 tarihli)

Şekil 32’de yer alan İsmail kod adlı öğretmenin günlüğüne bakıldığında çocuklara ilişkin tespitlerinin olduğu görülmektedir. Günlükte İsmail kod adlı öğretmenin sınıftaki konuşamayan bir çocuğu tespit ettiği görülmektedir. Bu görüş “Tespitler” ana teması altında “özel çocuklar” alt temasında yer almıştır. Yukarıdaki resimde yer alan günlükte İsmail kod adlı öğretmenin etkinlik sırasında sıkılan öğrenciler olduğunu dile getirdiği görülmektedir. Bu ifade de yine “Tespitler” ana teması altında “istenmeyen davranışlar” alt temasında toplanmıştır.

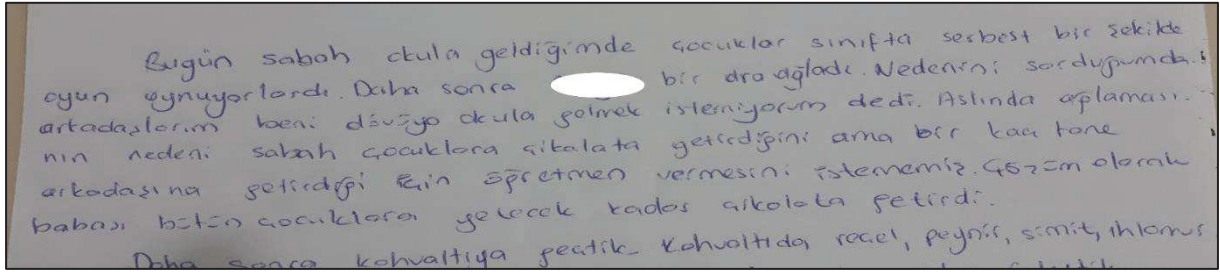
1. hafta analizinde en çok karşılaşılan ana temalardan olan “Tespitler” ana temasında toplanan Kıracı kod adlı öğretmenin (12.11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:



Şekil 33. Öğretmen günlüğü-(11.11.15 tarihli)

Şekil 33’te yer alan Kıracı kod adlı öğretmenin günlüğünde, etkinliğe katılmak istemeyen öğrenciler olduğu ve bu durumda neler yapması gerektiğini bilemediğine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifade de “Tespitler” ana teması altında “sınıf yönetimi” alt temasında yer almaktadır.

1. hafta analizinde diğerlerine göre daha az karşılaşılan ana tema “Destek” ana teması olduğu belirlenmiştir. “Destek” ana temasında toplanan Başak kod adlı öğretmenin (11.11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

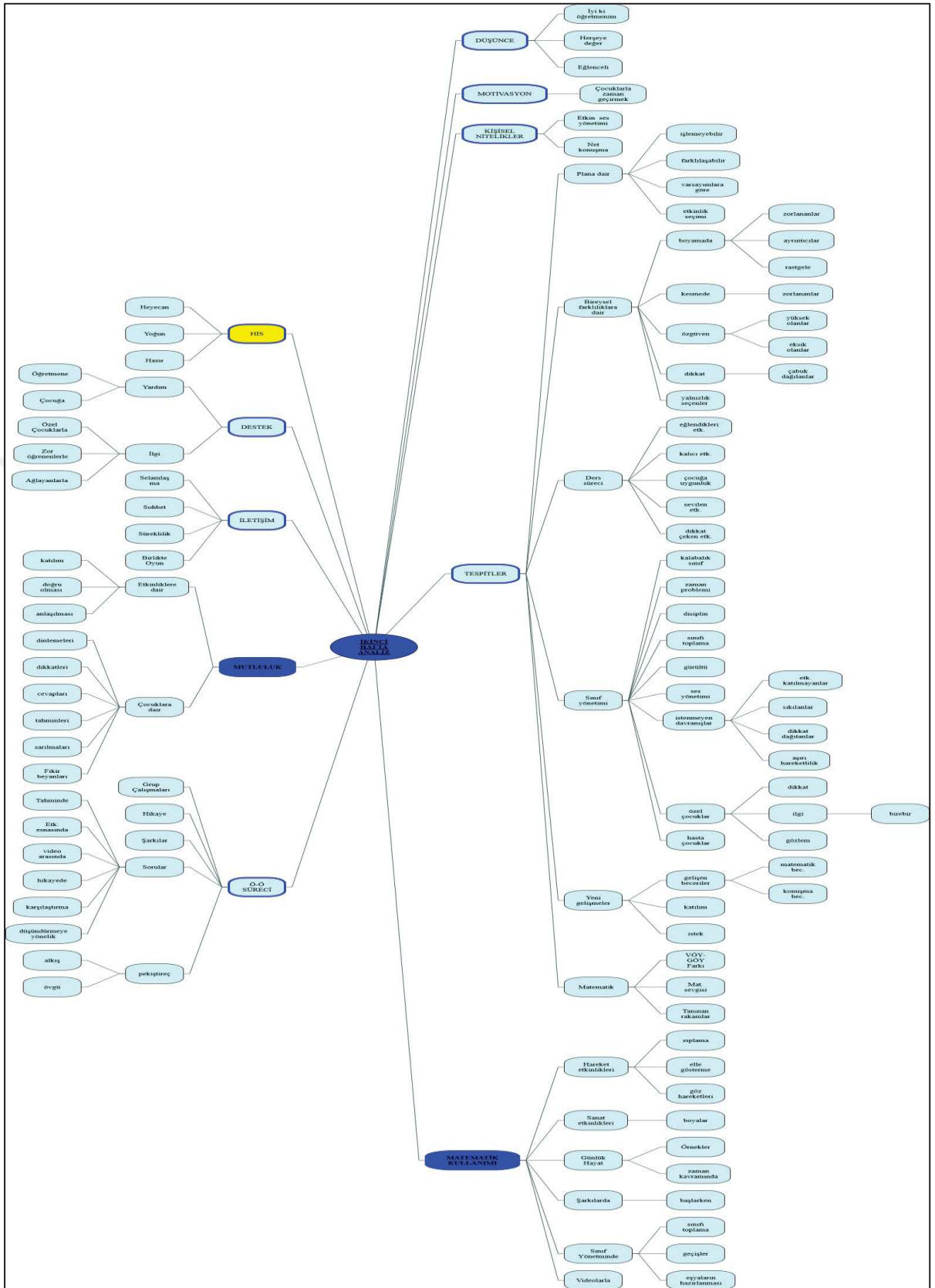


Şekil 34'e bakıldığında Başak kod adlı öğretmenin ağlayan bir çocuk ile ilgilendiğine

Şekil 34. Öğretmen günlüğü-(11.11.15 tarihli)

ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Ağlama sebebini ve bu durumu nasıl çözdüklerini ifade ettiği görülmektedir. Bu ifade "Destek" ana teması altında "ilgi" alt temasında toplanmıştır.

**Uygulama sürecinin ikinci haftasına ilişkin görüşler.** Öğrenme yörüngelerine göre düzenlenmiş eğitim programının uygulanmasının ikinci haftasında süreçte yaşanan durumları en iyi şekilde ortaya koyabilmek için araştırmacı ve öğretmen günlükleri birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda aşağıdaki şekilde bulunan tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen tema, alt tema ve kodlar N Vivo 12 programı aracılığıyla aşağıdaki şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmenlerinin ve araştırmacının günlüklerinden alınan doğrudan veriler ile desteklenmiştir. İkinci hafta günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılı N Vivo haritası aşağıdaki gibidir:



Şekil 35. İkinci hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası

Şekil 35'e bakıldığında öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizine dair ayrıntılı model görünmektedir. İkinci hafta günlüklerinden elde edilen veriler sonucunda düşünce, motivasyon, kişisel nitelikler, tespitler, matematik kullanımı, öğrenme-öğretme süreçleri, mutluluk, iletişim, destek, his adlı ana temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve araştırmacı günlüklerinde en çok yer verilen koyu mavi renkteki ana temaların “matematik kullanımı” ve “mutluluk” olduğu görülmektedir. Veriler içerisinde diğerlerine göre en az rastlanan sarı ile renklendirilmiş ana temanın ise “his” adlı ana tema olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 35'te birinci hafta analizinden farklı olarak ikinci haftada “*Motivasyon*” ve “*Matematik Kullanımı*” ana temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte birinci hafta ve ikinci hafta günlük analizine ilişkin haritalar kıyaslandığında birinci haftada var olan “geliştirilmesi gerekenler” ana temasının bu haftada yer almadığı belirlenmiştir.

Şekil 35'te en çok dallara ayrılan ana temanın “*Tespitler*” teması olduğu görülmektedir. Araştırmacı ve öğretmenlerin uygulama sürecinde fark ettikleri, edindikleri, belirledikleri her türlü ifade “Tespitler” ana teması altında toplanmıştır. “Tespitler” ana temasının plan, ders süreci, sınıf yönetimi, yeni gelişmeler, matematik ve bireysel farklılıklara dair temalara ayrıldığı görülmektedir. Nitekim öğrenme yörüngelerinin temelinde de bireysel farklılıklar yer almaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin aldığı öğrenme yörüngeleri eğitiminin günlüklerine yansımalarının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. En çok dallanan “Tespitler” ana temasına ilişkin Meryem (kod adlı) öğretmenin (19.11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki resimde gösterilmiştir:

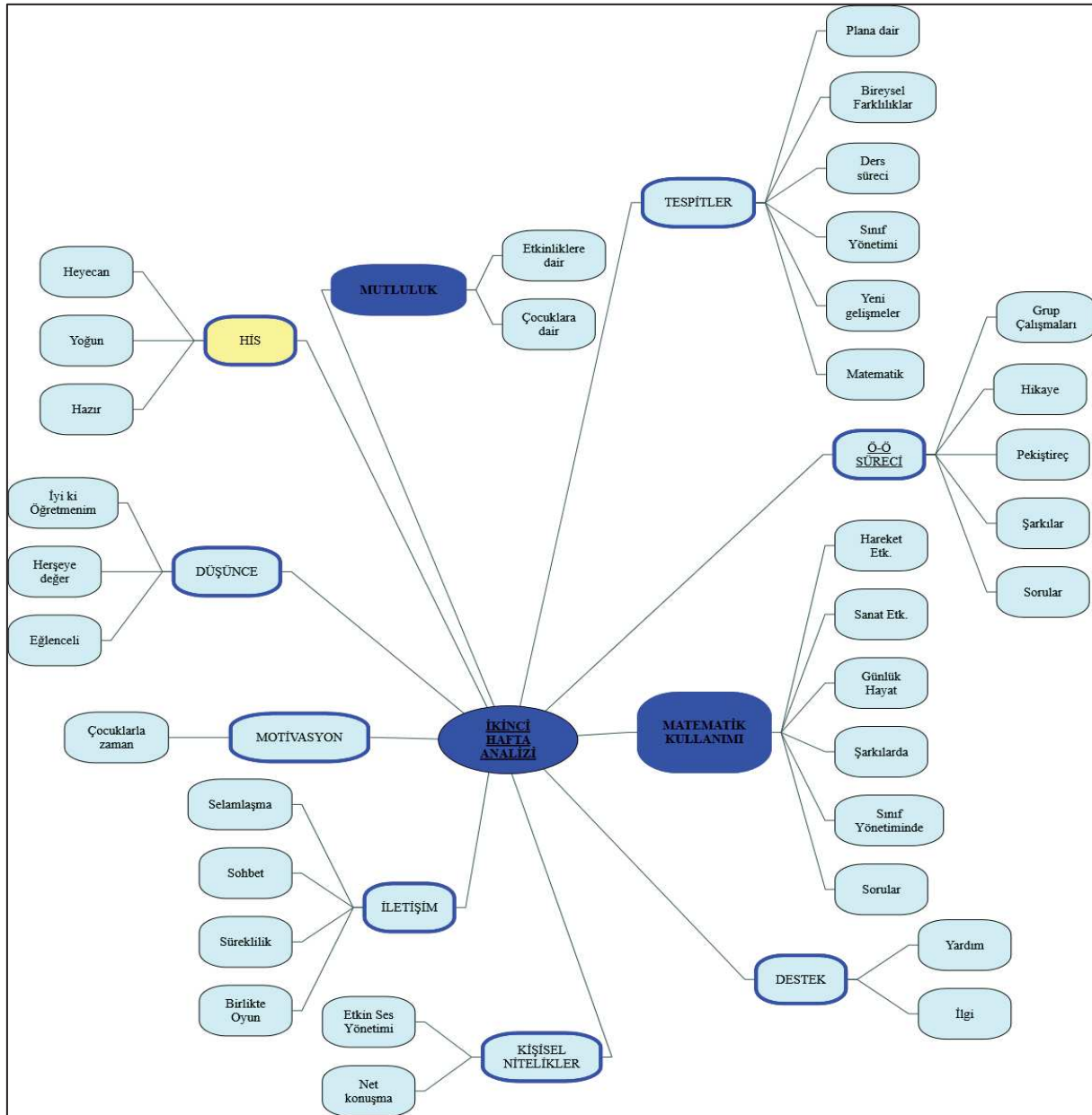
tabiliyorlar 4000... yapıldı

Bu hafta türkçe etkinliği sırasında bunu farkettim ayrıca. Çocuklar sesli hikayelerden ziyade jest, mimik, hareket içeren videoları daha çok seviyorlar, ilgiyle izliyorlar. Ardarda bir sesli hikaye, bir de animasyon izlettik bu hafta. Sesli hikaye sırasında daha çok arkadaşlarıyla ilgileniyorlar, sıkılıyorlar, odaklanamıyorlar fazla. Animasyonuyla çok sevdiler, iki kez izlediler. Animasyonda sadece jestler, mimikler, hareketler ve anlamsız sesler vardı.

Şekil 36. Öğretmen günlüğü-(19.11.15 tarihli)

Şekil 36'ye bakıldığında Meryem kod adlı öğretmenin ders sürecinde çocukların hangi tür etkinlikleri sevdiklerini, etkinlik sıralamasının çocukların derse odaklanmasında etkili olduğuna ilişkin tespitleri yer almaktadır. Bu ifade de "Tespitler" ana teması altında "ders süreci" alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır. İkinci hafta günlüklerinden elde edilen

verilerin analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılı N Vivo haritası aşağıdaki gibidir:



Şekil 37. İkinci hafta günlük verilerine ilişkin tema ve alt temalar- özet N Vivo haritası

Şekil 37'ye bakıldığında günlüklerde en çok bahsedilen ana temaların mavi ile renklendirilmiş “*Matematik Kullanımı*” ve “*Mutluluk*” ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer ana temalara oranla daha az rastlanan ifadelerin ise sarı ile renklendirilmiş “*His*” ana teması altında toplandığı belirlenmiştir. “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında

toplanan Serhat (kod adlı) öğretmenin (20. 11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ders içerisinde matematik kavramları öğrenimi çerçevesinde aynı ve farklı terimlerini çocuklar boya yaparken renkler üzerinden vermeye çalıştım. Aynı olan kalemleri niaz çıkarttım. Farklıysa bunlar neden farklı gibi sorular yönelttim. Parkta kayaktan kayarken hızlı yavaş kavramı yüksek alçak kavramına yönelik sorular sordum. Şarkı öğrenirken aynı anda başlayabilmek için 3'ten geriye saydık.

Şekil 38. Öğretmen günlüğü-(20.11.15 tarihli)

Şekil 38'e bakıldığında Serhat kod adlı öğretmenin matematik kavramlarını sanat, beden-hareket etkinlikleri, oyun içerisinde kullanarak işlemeye çalıştığına dair ifadeleri görülmektedir. Bununla birlikte şarkıya başlamada bilinçli bir şekilde ritmik sayma yaptırdığı anlaşılmaktadır. Yukarıda yer alan ifadeler “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında toplanarak tema ve alt temalara ayrılmıştır.

2. hafta analizinde en çok karşılaşılan bir diğer ana tema da “*Mutluluk*” ana temasıdır. “*Mutluluk*” ana temasında toplanan Yeliz (kod adlı) öğretmenin (20. 11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

Bugün **çocukları çok özledim. Serbest zamanda çocuklarla eğlenmek için zamanımız oldu ve bu zaman çok güzel değerlendirdi. İlk başta bir kaç öğrenci ile kurduğumuz oyunlara bütün sınıf katılmak istedi. oyunlara yeni kurallar koyarak 4 tane oyun oluşturduk bütün çocuklar oyunlarımıza dahil olup eğlendiler.**

Mutlu ayrıldığı bir staj gününde bu şekilde son buldu.

Şekil 39. Öğretmen günlüğü-(20.11.15 tarihli)

Şekil 39'da Yeliz kod adlı öğretmenin günlüğünde çocuklarla birlikte yaptıkları ve bu yaptıklarından ötürü eğlenerek, mutlu bir şekilde okuldan ayrıldığına ilişkin ifadelerin yer



aldığı görülmektedir. Bu ifadeler “Mutluluk” ana teması altında “etkinliklere dair” alt temasında yer almaktadır.

2. hafta analizinde diğer ana temalar ile kıyaslandığında daha az karşılaşılan ana temanın “His” ana teması olduğu belirlenmiştir. “His” ana temasında toplanan (20. 11. 15 tarihli) araştırmacı günlüğünden elde edilen bazı ifadeler aşağıdaki gibidir (araştırmacı günlüğü s:44):

...şimdi ... sınıfta (Mercan ve Yeliz kod adlı) öğretmenler birlikteyim. İki de heyecanlı ve hazırlıklılar. Yeliz daha çok heyecanlı. bugün anlatacağı kavramlar için farklı etkinlikler planlamış....ben de bu sınıfa geldiğim için çok mutluyum... Yeliz öğretmen bir yandan yapacağı etkinlikleri sınıf öğretmeni ile paylaşıyordu. Bugün çocuk hakları ile ilgili etkinlik yapılacaktı. Bu durum ona sürpriz oldu. heyecanlandı ani plan değişikliği için... (araştırmacı günlüğü s:44)

Yukarıdaki araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler bakıldığında öğretmenin etkinlik yapacağı için heyecanlandığına dair ifadeler yer almaktadır. Ayrıca Yeliz kod adlı öğretmenin ani plan değişikliği sonucunda da heyecanlandığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının gözlemlerine ilişkin günlüğünde yer verdiği bu ifadeler “His” ana teması altında “heyecan” alt temasında toplanmıştır.

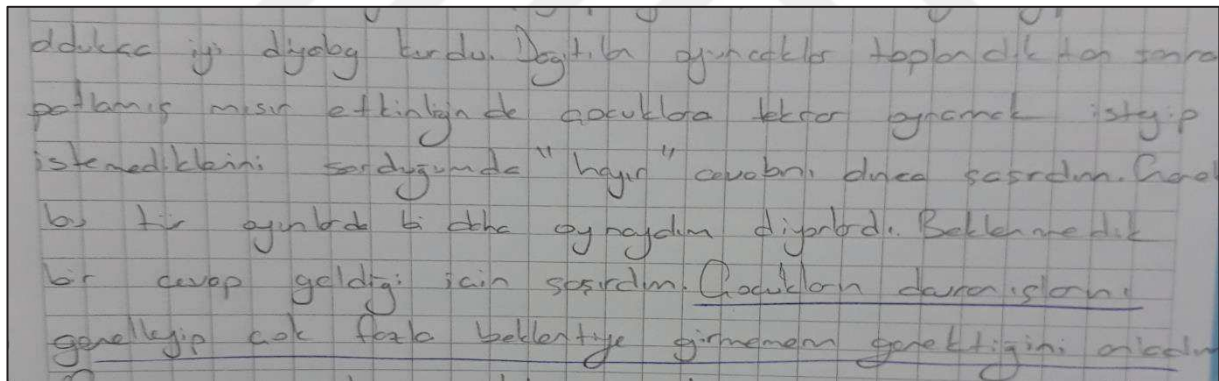
**Uygulama sürecinin üçüncü haftasına ilişkin görüşler.** Öğrenme yörüngelerine göre düzenlenmiş eğitim programının uygulanmasının üçüncü haftasında süreçte yaşanan durumları en iyi şekilde ortaya koyabilmek için araştırmacı ve öğretmen günlükleri birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda aşağıdaki şekilde bulunan tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen tema, alt tema ve kodlar aşağıda model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmenlerinin ve araştırmacının günlüklerinden alınan doğrudan veriler ile desteklenmiştir. Aşağıda bu verilerden elde edilen analiz sonucunun N vivo 12 analiz programı aracılığıyla elde edilmiş ayrıntılı tema, alt tema ve kodlara ilişkin haritası verilmiştir. Üçüncü hafta günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılı N Vivo haritası aşağıdaki gibidir:



Şekil 40'a bakıldığında öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizine dair ayrıntılı model görülmektedir. Üçüncü hafta günlüklerinden elde edilen veriler sonucunda tespitler, mutluluk, geliştirilmesi gerekenler, his, destek, kişisel nitelikler, iletişim, öğrenme-öğretme süreci, matematik kullanımı adlı ana temaların ortaya çıktığı görülmektedir. Günlüklerin analizinde en çok yer verilen koyu mavi ile renklendirilmiş ana temaların “Tespitler” ve “Matematik kullanımı” adlı ana temalar olduğu anlaşılmaktadır. Günlük verileri analizi sonucunda diğerlerine göre en az rastlanan sarı ile renklendirilmiş ana temanın ise “Geliştirilmesi Gerekenler” ana teması olduğu görülmektedir.

Şekil 40'a bakıldığında bir önceki hafta olan ikinci hafta analizinden farklı olarak üçüncü haftada “Motivasyon” ve “Düşünce” ana temalarının yer almadığı tespit edilmiştir.

Uygulama sürecinin üçüncü haftasına ilişkin görüşlerin bir arada bulunduğu ayrıntılı haritaya bakıldığında en çok dallara ayrılan ana temanın “Tespitler” ana teması olduğu



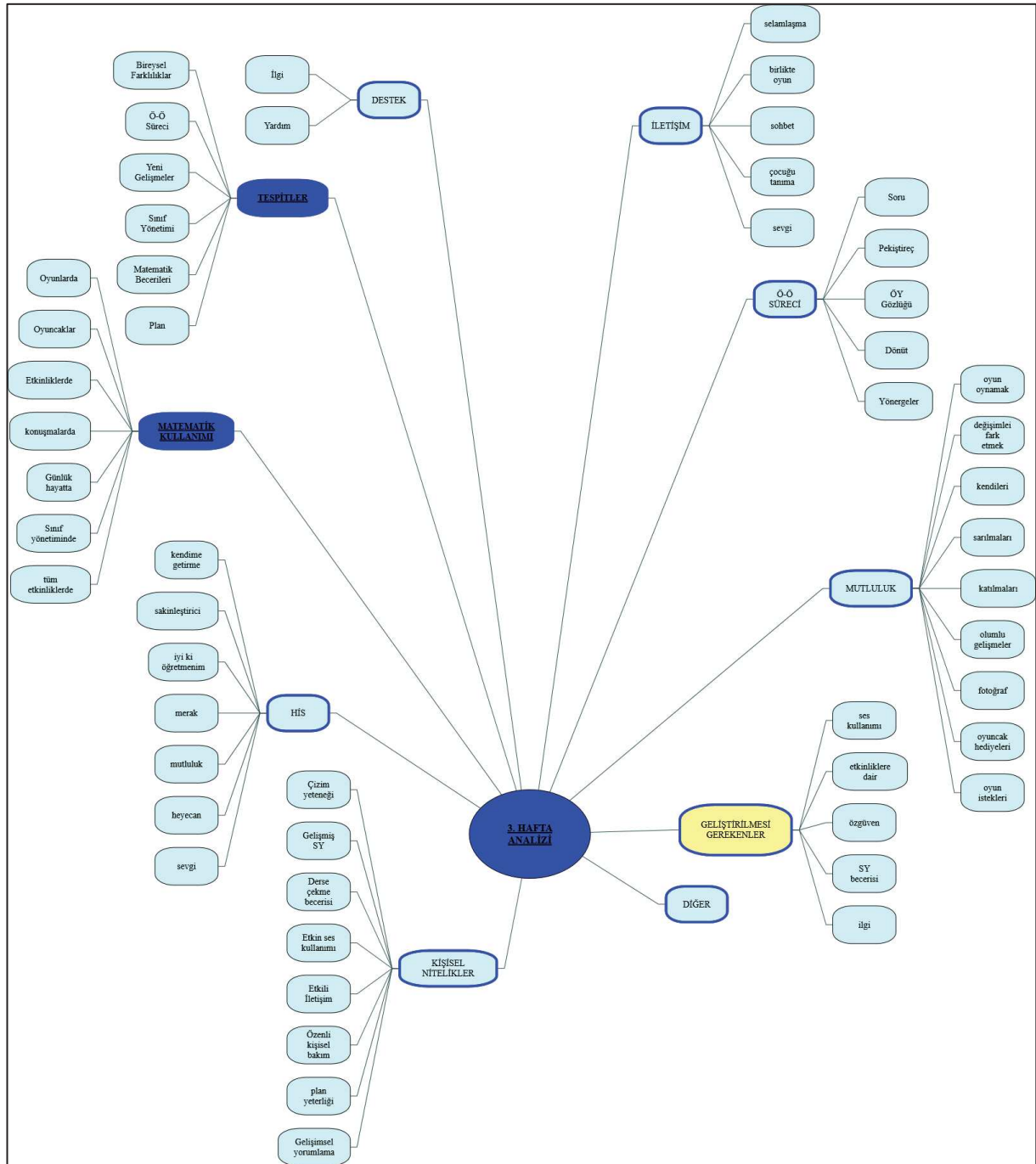
Şekil 41. Öğretmen günlükü-(03. 12.15 tarihli)

görülmektedir. Araştırmacı ve öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin fark ettikleri, edindikleri, belirledikleri her türlü ifade “Tespitler” ana teması altında toplanmıştır. Üçüncü hafta analizi sonucunda “Tespitler” ana temasının öğrenme-öğretme süreci, sınıf yönetimi, yeni gelişmeler, bireysel farklılıklar, plan ve matematik becerilerine dair alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. En çok dallanan “Tespitler” ana teması “bireysel farklılıklar” alt temasına ilişkin Esra (kod adlı) öğretmenin (03.12.15 tarihli) günlükünde yer alan ifadeler aşağıdaki resimde gösterilmiştir:

Şekil 41'e bakıldığında Esra kod adlı öğretmenin ders sürecinde hepsinin bireysel olarak farklı olduğunu, genelleme yapmanın doğru olmadığını tecrübe ettiğine dair ifadesi görülmektedir. Bu ifade de "Tespitler" ana teması altında "bireysel farklılıklar" alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır.

Üçüncü hafta günlüklerinden elde edilen verilere ait tema ve alt temaların özetlenmiş model haritası aşağıdaki gibidir.





Şekil 42. Üçüncü hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası

Şekil 42'ye bakıldığında uygulamanın üçüncü haftasında günlüklerde en çok bahsedilen ana temaların koyu mavi ile renklendirilmiş “*Tespitler*” ve “*Matematik Kullanımı*” ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca diğerlerine oranla daha az rastlanan ana temanın ise sarı ile renklendirilmiş “*Geliştirilmesi Gerekenler*” ana teması altında toplandığı belirlenmiştir.

“*Matematik Kullanımı*” ana teması altında toplanan Canan (kod adlı) öğretmenin (30. 11.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

Su dolu bir leğende ağırlık hafiflikle ilgili bir deney yaptık. Çeşitli ağırlıktaki cisimleri suya bıraktık batıp batmadığını inceledik. Sebeplerini sorduğumda çünkü ağır, çünkü hafif gibi cevaplar aldım. Daha sonra bir poşete pamuk diğerine kitaplar koyup çocuklara elleri ile tartmalarını söyledim, sırayla hepsi tarttılar ve ağır olanı söylediler.

\_\_\_\_\_ çocukların boylarını ve kilolarını ölçtük. Sonrasında boy ve ağırlık grafiğinde yer alması için kız ve erkek çocuk resimlerini boyama ve kesme etkinliği yaptık. Bu çocuk resimlerini liste sırasına göre grafikte isimlerinin karşısına yapıştırdık. Ölçüm sonuçlarını grafik şekline getirip her çocuğun kendi alanını istediği bir renkle boyamasını istedim. Etkinlik sonunda grafiğin çerçeve kısımlarını simli ve yapışkanlı evalarla süsledi çocuklar. Gün sonunda grafikler panoya asıldı.

Şekil 43. Öğretmen günlüğü-(30.11.15 tarihli)

Şekil 43’e bakıldığında Canan kod adlı öğretmenin hafif-ağır, uzun-kısa gibi matematik kavramlarını deney, grafik, sanat-boyama etkinlikleri ile birlikte işlediğine ilişkin ifadeleri görülmektedir. Aynı zamanda günlük yaşantıda matematiğin hayatımızda nasıl yer aldığına dair etkinlikler örnek verilmiştir. Yukarıda yer alan ifadeler “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında toplanarak tema ve alt temalara ayrılmıştır.

Üçüncü hafta analizinde en çok karşılaşılan bir diğer ana temalardan biri de “*Tespitler*” ana temasıdır. “*Tespitler*” ana temasında toplanan Arzu (kod adlı) öğretmenin (02. 12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

\_\_\_\_\_ yptü uzun zamandır. Tektör gelmiş. Arkadaşlarıyla iletişimi otik daha iyi. Beraber oyun kurup oynuyorlar. Biraok oyun oynadık hepni eğlenceli geati, Çocuklar severek katıldılar etkinliklere. \_\_\_\_\_ her zamanı gibi katılmadı. Marke yaptık. \_\_\_\_\_ yhe kesemiyorum dedi. Onu cesaretlendire. rek kesmesini sağladım. Kesemiyorum korkusu azaldı biraz. \_\_\_\_\_

Şekil 44. Öğretmen günlüğü-(02.12.15 tarihli)

Şekil 44’te yer alan Arzu (kod adlı) öğretmenin (02.12.15 tarihli) günlüğünde çocuklarla ilgili olarak yaptığı tespitler yer almaktadır. Arzu (kod adlı) öğretmenin günlüğünde uzun zamandır hasta olan ve sınıfa yeni gelen bir çocuğu, bu çocuğun arkadaşları ile olan iletişim

becerisinin nasıl değiştiğini belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte derse katılmak istemeyen ve severek katılanları da tespit ettiği görülmektedir. Bu ifadeler “Tespitler” ana teması altında “sınıf yönetimine dair” alt temasında yer alarak kodlara ayrılmıştır.

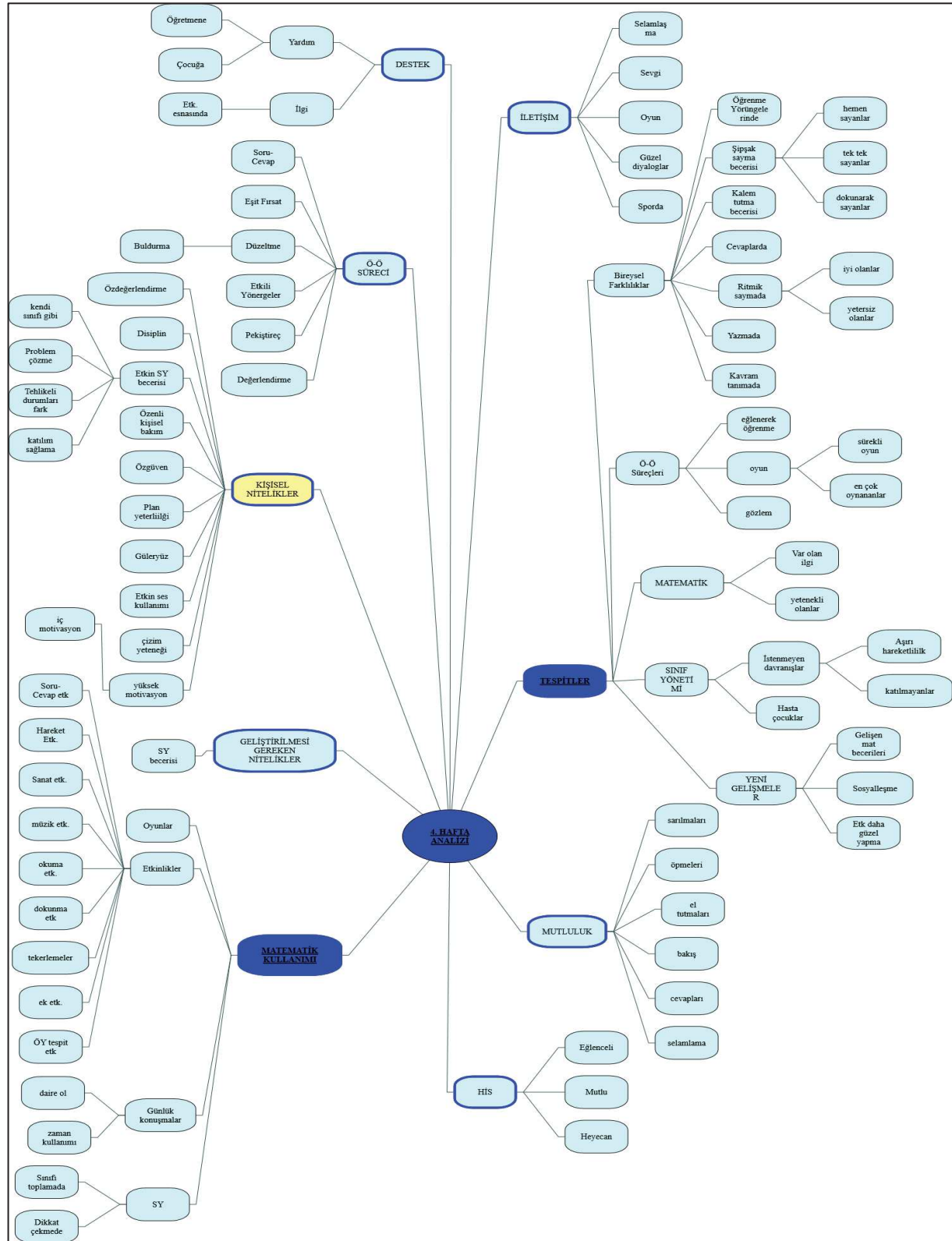
Üçüncü hafta analizinde diğer ana temalar ile kıyaslandığında daha az karşılaşılan ana temanın “*Geliştirilmesi Gerekenler*” ana teması olduğu belirlenmiştir. “*Geliştirilmesi Gerekenler*” ana temasında toplanan (04. 12. 15 tarihli) araştırmacı günlüğünden elde edilen bazı ifadeler aşağıdaki gibidir (araştırmacı günlüğü s:73):

*“Bugün etkinlik sırası Mercan (kod adlı) öğretmende... etkinlikte Mercan öğretmen yıkanmış ıslak kıyafetlerin nasıl kurutulacağını sordu. Bunun üzerine bazı çocuklar ‘asarız’ yanıtını verirken, bazı çocuklar da ‘kurutma makinesine koyarız’ cevabını verdiler. Etkinlik çamaşırların ipe asılması ile devam ediyordu. Ancak çamaşırların kurutma makinesinde kurutulacağını söyleyen 4-5 çocuk etkinlikten koparak, yapılan etkinliği anlamlandırmaya çalışıyor, öylece bekliyorlardı... ben bu durum üzerine Mercan öğretmeni durum ile ilgili olarak haberdar ettim. bunun üzerine Mercan gelip çocuklara tek tek ıslak çamaşırların ipe asılması ile ilgili bilgilendirme yaptı...”*(04. 12. 15 tarihli araştırmacı günlüğü s:73)

Yukarıdaki 04. 12. 15 tarihli araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelere bakıldığında etkinlikte yer alan bazı durumların çocukların farklı anlamlandırmalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu durumun etkinliğin işleyişini, devamlılığını da etkilemiş olduğu görülmektedir. Mercan öğretmenin plan yaparken bu gibi durumları göz önüne alması, etkinliklerinde kullanacağı durumların bireysel farklılıklar hesaba katılarak planlaması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmacının gözlemlerine ilişkin günlüğünde yer verdiği bu ifadeler “*Geliştirilmesi Gerekenler*” ana teması altında “*etkinliğe dair*” alt temasında toplanmıştır.

***Uygulama sürecinin dördüncü haftasına ilişkin görüşler.*** Öğrenme yörüngelerine göre düzenlenmiş eğitim programının uygulanmasının dördüncü haftasında süreçte yaşanan durumları en iyi şekilde ortaya koyabilmek için araştırmacı ve öğretmen günlükleri birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen tema, alt tema ve kodlar N Vivo 12 programı aracılığıyla aşağıdaki şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi

öğretmenlerinin ve araştırmacının günlüklerinden günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılı N Vivo haritası aşağıdaki gibidir:



Şekil 45. Dördüncü hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası



Şekil 45'te uygulama sürecinin dördüncü haftasında öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizine dair ayrıntılı model görülmektedir. Dördüncü hafta günlüklerinden elde edilen veriler sonucunda destek, iletişim, öğrenme-öğretme süreçleri, kişisel nitelikler, tespitler, mutluluk, matematik kullanımı, his ve geliştirilmesi gerekenler adlı ana temalara ulaşılmıştır. Şekil 45'e göre öğretmenlerin ve araştırmacı günlüklerinde en çok yer verilen koyu mavi renkteki ana temaların "Matematik kullanımı" ve "Tespitler" adlı ana temalar olduğu görülmektedir. Veriler içerisinde diğerlerine göre en az rastlanan sarı ile renklendirilmiş ana temanın ise "Kişisel Nitelikler" adlı ana tema olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 45'teki haritaya bakıldığında bir önceki hafta (üçüncü hafta) analizinden farklı olarak dördüncü haftada sadece "diğer" adlı temanın olmadığı diğer ana temaların aynı şekilde var olduğu görülmektedir. Ancak üçüncü hafta sürecinden farklı olarak dördüncü hafta analizinde elde edilen verilerin daha çok alt tema ve kodlara ayrıldığı belirlenmiştir.

Şekil 45'teki ayrıntılı haritaya bakıldığında dördüncü hafta verilerinde en çok dallara ayrılan temanın "*Kişisel Nitelikler*" ve "Matematik kullanımı" ana temaları olduğu görülmektedir. "*Kişisel Nitelikler*" ana teması öğretmenlerin kendileri ve araştırmacının öğretmenlerin kişisel nitelikleri hakkındaki görüşlerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Analiz sonucunda "*Kişisel Nitelikler*" ana temasının 'öz değerlendirme', 'etkin sınıf yönetimi becerisi', 'disiplin', 'özenli kişisel bakım', 'plan yeterliği', 'öz güven', 'güler yüz', 'etkin ses kullanımı', çizim yeteneği', 'yüksek motivasyon' gibi alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Nitekim kişisel nitelikler ve bunların geliştirilmesi öğretme ve öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu düşünülen faktörlerdir. Özellikle de öğretmenlerin sahip olduğu kişisel niteliklerin hem araştırmacının hem de öğretmenlerin günlüklerinde haftalar geçtikçe daha çok dallanması öğretmenlerin süreç içerisinde bu durumu daha çok göz önüne aldığı düşüncesini akla getirmektedir. En çok dallanan ana temalardan biri olan "*Kişisel*

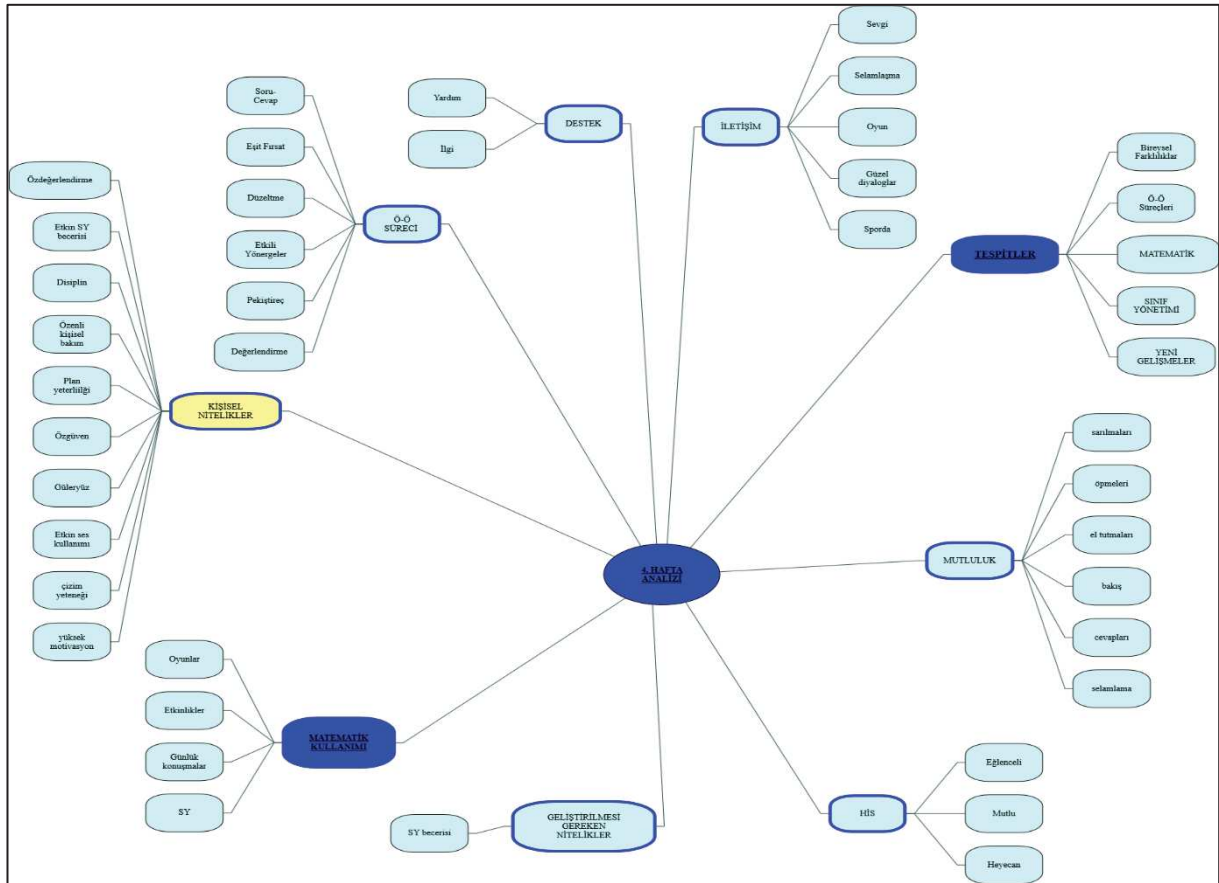
*Nitelikler*” ana temasına ilişkin 10.12.15 tarihli araştırmacı gnlgnden (s.89-90) (s.89-90)

elde edilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

... bugün Sonnur (kod adlı) ğretmen etkinlik sırası kendisinde olmamasına rağmen sınıfı düzenledi. Etkinlik sırası olan öğretmene destek olmak amacıyla dağılan çocukları şarkıyla topladı... Sonnur’un motivasyonu çok yüksek... Neredeyse ilk haftalardaki hallerinden eser yok şimdi. Nerede ne yapacağını çok iyi biliyor. Kimse ona demeden, ne zaman ne yapması gerektiğini, sınıfın daimi ğretmeni gibi biliyor...(10.12.15 tarihli araştırmacı gnlg s.89-90)

Yukarıdaki 10.12.15 tarihli araştırmacı gnlgnden (s.89-90) elde edilen verilere bakıldığında bir öğretmenin önceki haftalara kıyasla motivasyonunun arttığına dair izlenimlere yer verildiği görülmektedir. Burada Sonnur (kod adlı) ğretmenin içsel motivasyonuna dair süreç içerisinde gelişen motivasyon durumu sunulmuştur. Öğretmenin nceki haftalara kıyasla sınıfın sürekli ğretmeni gibi hareket etmesinin nedeninin, öğretmenin motivasyonunun artması ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle elde edilen veriler “*Kişisel Nitelikler*” ana teması altında “yüksek motivasyon” alt temasında toplanmıştır.

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında araştırmacı ve ğretmen günlüklerinden elde edilen verilere ait tema ve alt temaların özetlenmiş model haritası aşağıdaki gibidir.



Şekil 46. Dördüncü hafta günlük verilerine ilişkin tema ve alt temalar- özet N Vivo haritası

Şekil 46'ya bakıldığında uygulama sürecinin dördüncü haftasına ilişkin günlüklerde en çok bahsedilen ana temaların mavi ile renklendirilmiş “*Tespitler*” ve “*Matematik Kullanımı*” ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer ana temalara oranla daha az rastlanan ifadelerin ise sarı ile renklendirilmiş “*Kişisel Nitelikler*” ana teması altında toplandığı belirlenmiştir. Dördüncü hafta verilerinden elde edilen analiz sonucunda “*Tespitler*” ana

teması altında toplanan Meryem (kod adlı) öğretmenin (10.12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

Onun dışında bütün etkinliklere matematiği katmaya, etkinlik içinde eritmeye çalıştık. Çocukların aslında matematiğe ne kadar ilgili olduklarını gördük. Sabah sınıfa girildiğimizde oynadıkları oyuncaklardaki yuvarlakları saymıştık beraber. Ondan sonra bu çocukların sınıftaki her şeyi saymaya yöneldiklerini gördük. Kahvaltıda zeytinleri saydılar. Zeytin çekirdeklerini... Bugün bunları fark ettim. Böyleydi.

Şekil 47. Öğretmen günlüğü-(10.12.15 tarihli)

Şekil 47'ye bakıldığında Meryem kod adlı öğretmenin çocukların matematiğe olan ilgilerinin arttığına ve bunu günlük hayatlarında kullandıklarına ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Meryem (kod adlı) öğretmenin çocukların artan bu matematik ilgilerinin onların sayma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit ettiği anlaşılmaktadır. Yukarıda öğretmen günlüğünden elde edilen ifadeler “*Tespitler*” ana teması altında “*yeni gelişmeler*” alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır.

Dördüncü hafta analizinde en çok karşılaşılan bir diğer ana tema ise “*Matematik Kullanımı*” ana temasıdır. “*Matematik Kullanımı*” ana temasında toplanan Ertuğrul (kod adlı) öğretmenin (11. 12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki resimde verilmiştir:

Bugün kahvaltıda sonra ısınma hareketlerinden önce çocuklarla matematik etkinliği yaptık. Elimize aldığımız kağıt aletine kaç kere vurursak çocuklarda vurduğumuz sayı kadar el çıpmabırını istedik. Daha sonra ikili gruplar oluşturduk ve yine aynı şekilde sayı kadar ziplanmalarını istedik. Öğretmen mevsimler konusunu istedi. Mevsimlerle ilgili hikaye dinledik. Sanat etkinliği yaptık. En son da her zeytini parçalayarak sınıfta pasete parçalarından kor yaptık. Çocuklarla hep beraber 5'e kadar saydılar. Sonra ellerimize aldığımız gazete parçalarını haraya attık. Çocuklar inanılmaz eğlendi ve mutlu oldular. Zipler-ker öğrendiklerini düşünüyorum. :)

Şekil 48. Öğretmen günlüğü-(11.12.15 tarihli)

Şekil 48’de yer alan Ertuğrul (kod adlı) öğretmenin günlüğünde ritmik sayma etkinliklerinin müzik etkinlikleri ve hareket etkinlikleri ile birlikte sunulduğuna ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Bununla birlikte çocukların bu durumdan mutlu oldukları ve eğlendikleri de anlaşılmaktadır. Bu ifadeler “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında “Hareket etkinlikleri” ve “müzik etkinlikleri” alt temalarında toplanmıştır.

Dördüncü hafta analizinde diğer ana temalar ile kıyaslandığında daha az karşılaşılan ana temanın “*Kişisel Nitelikler*” ana teması olduğu belirlenmiştir. “*Kişisel Nitelikler*” ana temasında toplanan Özlem (kod adlı) öğretmenin (10. 12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki resimde verilmiştir:

Matematikte ilgili gün değerlendirecek olursam; çocuklar 1’den 10’a kadar sayıları ritmik olarak saydıkları için, bugün 1’den 10’a kadar ritmik bir şekilde saymayı beşerdedim. Onları saymaları için 5 adet yıldız 5 adet te bulut verdim. Önce onları okuyarak saydılar daha sonra elleriyle sayabildiler. Çoğunun sayılar açısından verimli kendi açısından verimsiz geçtiğini düşünüyorum. Tabii bu düşünce diğer uygulamaları etkilemeyecek. Bizimdeki kötü uygulamaları görerek diğer uygulamalar için ilham kaynağı olabiliyor.

Şekil 49. Öğretmen günlüğü-(10.12.15 tarihli)

Şekil 49’daki resim Özlem (kod adlı) öğretmenin günlüğünden alınmıştır. Günlükte öğretmenin çocuklar ile yaptığı matematik etkinliklerinden ve bu etkinliklerden çocukların çok verim aldığından bahsettiği görülmektedir. Ayrıca çocukların bu süreç içerisindeki öğrenme yörüngelerinin farklılığını görebilme fırsatı bulunduğu anlaşılmaktadır. Ancak kendisi açısından istediklerini tam yapamadığı, kendine göre verimli olmadığı bir gün geçirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu uygulamada yaşadıklarının diğer uygulamalarını olumsuz etkilemeyeceği,

bilakis diğlereri için ilham kaynağı olacağına ilişkin bireysel değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Özlem öğretmenin bu ifadeleri “*Kişisel Nitelikler*” ana teması altında “*öz değerlendirme*” alt temasında toplanmıştır.

***Uygulama sürecinin beşinci haftasına ilişkin görüşler.*** Öğrenme yörüngelerine göre düzenlenmiş eğitim programının uygulanmasının beşinci haftasında süreçte yaşanan durumları en iyi şekilde ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacı ve öğretmen günlükleri birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen tema, alt tema ve kodlar N Vivo 12 programı aracılığıyla aşağıdaki şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmenlerinin ve araştırmacının günlüklerinden alınan doğrudan veriler ile desteklenmiştir. Beşinci hafta günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılı N Vivo haritası aşağıdaki gibidir:



Şekil 50'ye göre öğretmenlerin ve araştırmacı günlüklerinde en çok yer verilen, koyu mavi ile renklendirilmiş ana temaların “*Tespitler*” ve “*Matematik Kullanımı*” adlı ana temalar olduğu görülmektedir. Veriler içerisinde diğerlerine göre en az rastlanan sarı ile renklendirilmiş ana temanın ise “*Kişisel Nitelikler*” adlı ana tema olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 50'deki resimdeki ayrıntılı haritaya bakıldığında dördüncü hafta verilerinde en çok dallara ayrılan temanın “*Tespitler*” adlı ana tema olduğu görülmektedir. “*Tespitler*” ana teması öğretmenlerin süreç içerisinde belirledikleri, farkına vardıkları, edindikleri her türlü bilgi ve tecrübeye dair ifadelerini bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Analiz sonucunda “*Tespitler*” ana temasının ‘bireysel farklılıklar’, ‘öğrenme-öğretme süreci’, ‘yeni gelişmeler’ ve ‘plan’ gibi alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Bu alt temaların da sırasıyla şu kodlara ayrıldığı ortaya çıkmıştır: Öğrenme yörüngeleri, ritmik sayma (iyi, yetersiz, parmakla sayanlar), rakam tanıma, matematik becerileri (iyi olanlar, yetersiz olanlar), azim, iletişim becerileri, Şipşak sayma becerileri, toplama becerileri, geometri algıları, çocuk seviyesi, sevilen etkinlikler, görselliğin önemi, cevaplar, gelişen beceriler (makas tutma, derse katılım), artan matematik ilgisi (özel çocuklarda, tüm etkinliklerde), verimli serbest zaman, VÖY-GÖY farkı, çocuğa görelik.

En çok dallanan ana temalardan biri olan “*Tespitler*” ana temasına ilişkin İrem (kod adlı) öğretmenin (17.12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

En çok dallanan ana temalardan biri olan “*Tespitler*” ana temasına ilişkin İrem (kod adlı) öğretmenin (17.12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

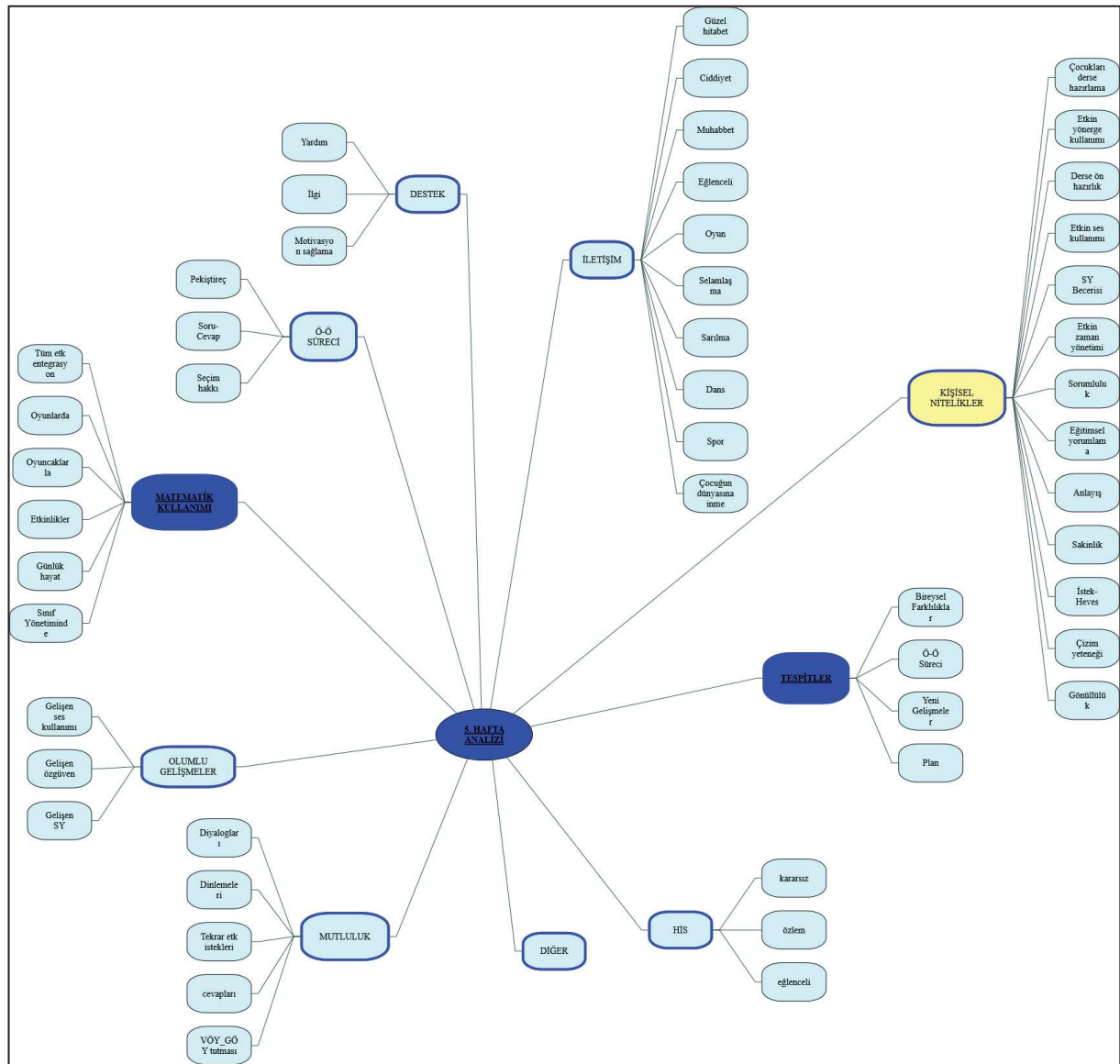
Şekil 51. Öğretmen günlüğü-(17. 12.15 tarihli)

Şekil 51'e bakıldığında İrem kod adlı öğretmenin çocukların şipşak sayma becerilerine ilişkin tespitleri yer almaktadır. Çocuklardan bir tanesinin şipşak sayma becerisinin yetersiz



olduğunu belirlediğine dair ifadeleri görülmektedir. Bununla birlikte İrem öğretmenin sınıfça yapılan etkinliklerde gruptan birinin sayılara ilişkin becerilerinin, diğerine göre daha iyi olduğunu tespit ettiği anlaşılmaktadır. İrem öğretmenin bu ifadeleri “*Tespitler*” ana teması altında “*Bireysel Farklılıklar*” alt temasında ‘*Şişsak sayma becerileri*’ kodlarına ayrılmıştır.

Uygulama sürecinin beşinci haftasında araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilere ait tema ve alt temaların özetlenmiş model haritası aşağıdaki gibidir.



Şekil 52. Beşinci hafta günlük verilerine ilişkin tema ve alt temalar- özet N Vivo haritası

Şekil 52'ye bakıldığında uygulama sürecinin beşinci haftasına ilişkin günlüklerde en çok bahsedilen ana temaların koyu mavi ile renklendirilmiş “*Matematik Kullanımı*” ve

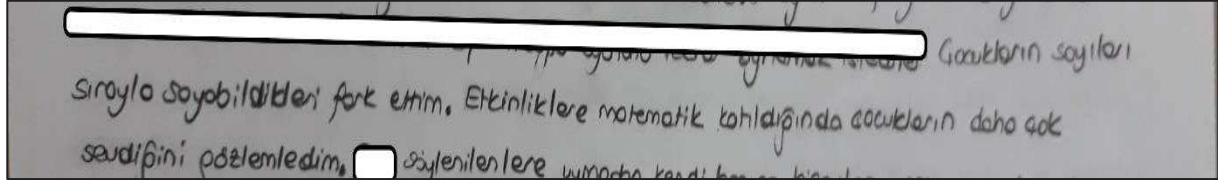
“*Tespitler*” ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer ana temalara oranla daha az rastlanan ifadelerin ise sarı ile renklendirilmiş “*Kişisel Nitelikler*” ana teması altında toplandığı belirlenmiştir. Beşinci hafta verilerinden elde edilen analiz sonucunda “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında toplanan Hilal (kod adlı) öğretmenin (10.12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

yaptık. Ardından küçük bir matematik etkinliği hazırladık sınıfı iki gruba ayırdık kırmızı ve mavimsi parçaları hazırladık ve yol 'larını, parkur halinde daire şeklinde kartona yerleştirdik. 1 den 6'ya kadar rakamları kestik ve çocuklara kura yoluyla seçtirdik. Bazı çocuklar 1-2-3 gibi rakamlar geldiğinde şipşak sayma yoluyla direkt yarı yarıya yerleştirirken, bazıları elleriyle takip ederek götürdü. Öğrenme yörüngelerindeki farklılıklar ortaya çıktı. Geliştirilebilir bir etkinlik olduğu için pek çok alanda kullanılabilir olduğunu düşünüyorum. Yönelgelerle, farklı sayı ve parkurlarla zihinsel matematik işlem becerileri geliştirilebilir.

Şekil 53. 10.12.15 tarihli öğretmen günlüğü

Şekil 53'e bakıldığında Hilal kod adlı öğretmenin çocukların matematik öğrenimi için hazırladığı oyuna ilişkin ifadeleri görülmektedir. Hilal öğretmenin çocukların sevdiği oyunlardan biri olan bu oyun ile onlara matematik etkinlikleri yaptığı ve bu etkinlikler ile ritmik sayma ve şipşak sayma becerilerini geliştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Yukarıdaki Hilal öğretmenin günlüğünden elde edilen ifadeler “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında “*Oyunlarda*” alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır.

Beşinci hafta analizinde en çok karşılaşılan bir diğer ana tema ise “*Tespitler*” ana temasıdır. “*Tespitler*” ana temasında toplanan Erdem (kod adlı) öğretmenin (15. 12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki resimde verilmiştir:



Şekil 54. Öğretmen günlüğü-(15. 12.15 tarihli)

Şekil 54’e bakıldığında Erdem kod adlı öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde çocukların matematik içeren etkinlikleri diğerlerine oranla daha çok sevdiğine dair ifadesi yer almaktadır. Yukarıdaki Erdem öğretmenin günlüğünden elde edilen ifadeler “*Tespitler*” ana teması altında “*Öğrenme-öğretme süreci*” alt temasında toplanarak ‘sevilen etkinlikler’ kodun altında toplanmıştır.

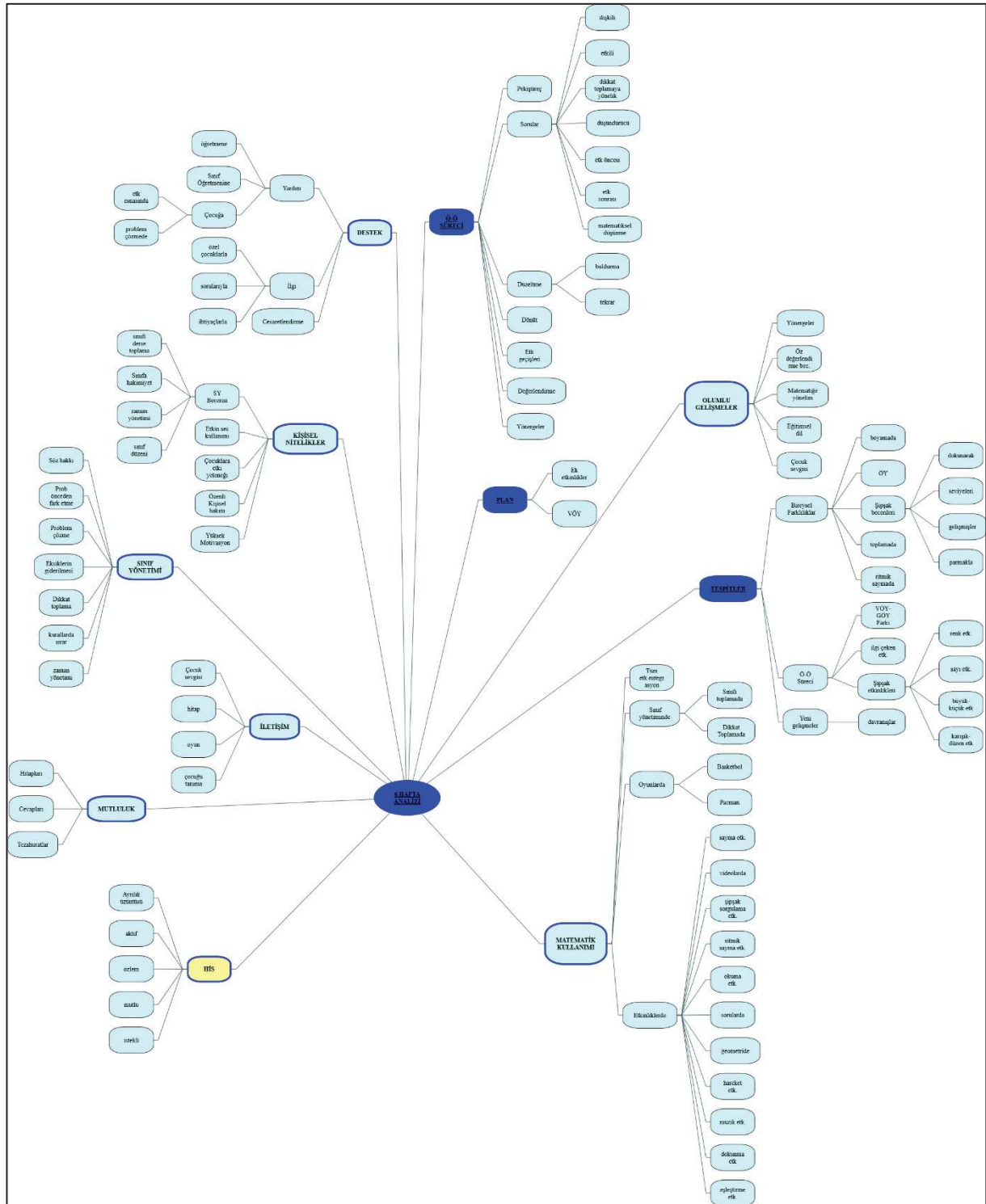
Beşinci hafta analizinde diğer ana temalar ile kıyaslandığında daha az karşılaşılan ana temanın “*Kişisel Nitelikler*” ana teması olduğu belirlenmiştir. “*Kişisel Nitelikler*” ana temasına ilişkin 17.12.15 tarihli araştırmacı günlüğünden (s.112-113) elde edilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

Başak’ın (kod adlı) sınıf yönetimi oldukça iyi. Sorun yapan çocukların yanına gidiyor, dersi bölmeden hemen olaya müdahale ediyö. Örneğin yuvarlak olan çocuklardan zinciri bozanlar olduğunda onların elinden tutarak düzenin bozulmamasını sağlıyo... öğrencilerle ciddi konuşması çok güzel... etkinlik sırasında kıyafet değişimi, su içme gibi molalara izin vermiyor. Disiplini oldukça iyi. (17.12.15 tarihli araştırmacı günlüğü)

Yukarıdaki 10.12.15 tarihli araştırmacı günlüğünden (s.112-113) elde edilen verilere bakıldığında bir öğretmenin sınıftaki kuralları uygulanmasına yönelik kararlılığı, derste çıkabilecek problemleri önceden fark edip çözmesi gibi durumlar ifade edilmiştir. Bu nedenle elde edilen veriler “*Kişisel Nitelikler*” ana teması altında “sınıf yönetimi” alt temasında, disiplin kodu altında toplanmıştır.

***Uygulama sürecinin altıncı haftasına ilişkin görüşler.*** Öğrenme yörüngelerine göre düzenlenmiş eğitim programının uygulanmasının altıncı haftasında süreçte yaşanan durumları en iyi şekilde ortaya koyabilmek için araştırmacı ve öğretmen günlükleri birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen tema, alt tema ve kodlar N Vivo 12 programı aracılığıyla analiz edilmiş ve elde edilen harita aşağıdaki gibidir:





Şekil 55. Altıncı hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası

Şekil 55'te uygulama sürecinin altıncı haftasında öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizine ait ayrıntılı model görülmektedir. Altıncı hafta günlüklerinden elde edilen veriler sonucunda destek, kişisel nitelikler, sınıf yönetimi, iletişim,

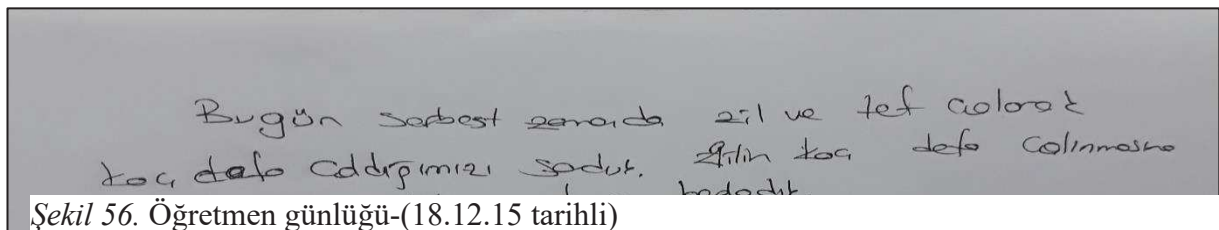
mutluluk, his, matematik kullanımı, tespitler, öğrenme-öğretme süreçleri ve plan adlı ana temalara ulaşılmıştır.

Şekil 55'e göre öğretmenlerin ve araştırmacı günlüklerinde en çok yer verilen koyu mavi renkteki ana temaların "Plan" ve "Tespitler" adlı ana temalar olduğu görülmektedir. Veriler içerisinde diğerlerine göre en az rastlanan sarı ile renklendirilmiş ana temanın ise "His" ana teması olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 55'teki haritaya bakıldığında bir önceki hafta (beşinci hafta) analizinden farklı olarak altıncı haftada "Plan" ve "Sınıf yönetimi" ana temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu eklenen iki ana tema haricinde beşinci hafta verilerinde elde edilen ana temaların yine var olduğu anlaşılmıştır. Beşinci haftada var olan ana temaların altıncı haftaya gelindiğinde daha çok dallandığı (daha çok kodlara ayrıldığı), çeşitlendiği göze çarpmaktadır.

Şekil 55'teki ayrıntılı haritaya bakıldığında altıncı hafta verilerinde en çok dallara ayrılan temanın "Matematik kullanımı" ana teması olduğu görülmektedir. "Matematik kullanımı" ana teması; öğretmenlerin sınıf ortamında gerek yapılan farklı derslere ilişkin etkinliklerde, gerek günlük konuşmalarında gerekse de çeşitli aktivitelerde matematiği kullanarak çocuklara sunmasına ilişkin ifadeleri bir araya getirilmesi oluşturulmuştur.

Nitel veri analizi sonucunda "Matematik kullanımı" ana temasının 'tüm etkinliklere entegrasyon', 'sınıf yönetiminde', 'oyunlarda', 'etkinliklerde' gibi alt temalara ayrıldığı sonucuna varılmıştır. Bu alt temaların da birden çok koda ayrıldığı da belirlenmiştir. En çok dallanan ana temalardan biri olan "Matematik kullanımı" ana teması ile ilgili Yılmaz (kod adlı) öğretmenin 18.12.15 tarihli günlüğündeki ifadeler aşağıdaki gibidir:

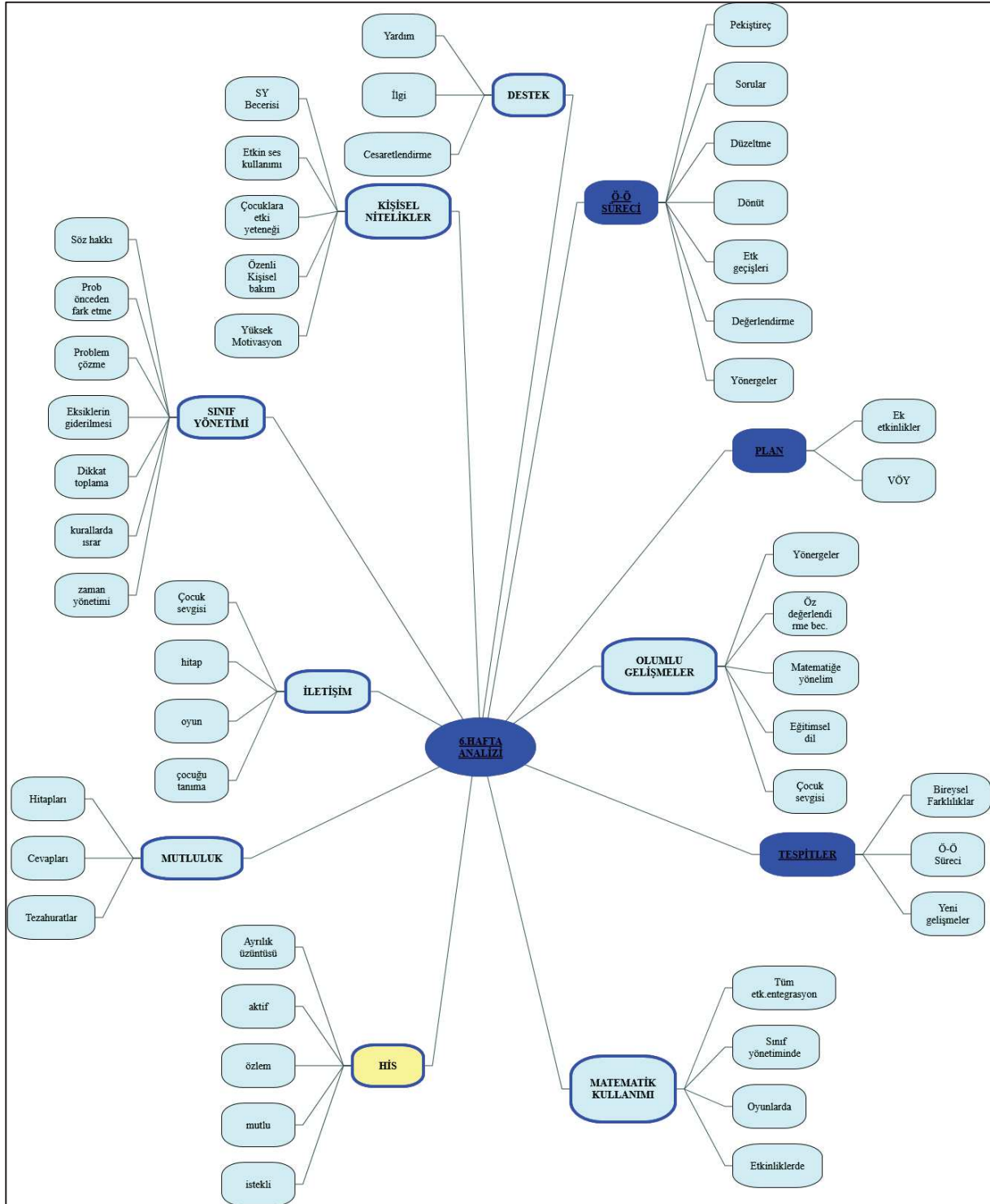


Şekil 56. Öğretmen günlüğü-(18.12.15 tarihli)

Şekil 56'ya bakıldığında Yılmaz (kod adlı) öğretmenin serbest zaman etkinliklerinde matematik kullanımına yönelik ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Çocukların ritmik sayma yapmalarını teşvik etmek için müzik aletlerinden yararlandığını, her bir ritimle birlikte onları saymaya teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Yukarıdaki Yılmaz öğretmene ait ifadeler “*Matematik Kullanımı*” ana teması altında “*Müzik etkinlikleri*” alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır.

Uygulama sürecinin altıncı haftasında araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilere ait tema ve alt temaların özetlenmiş model haritası aşağıdaki gibidir:





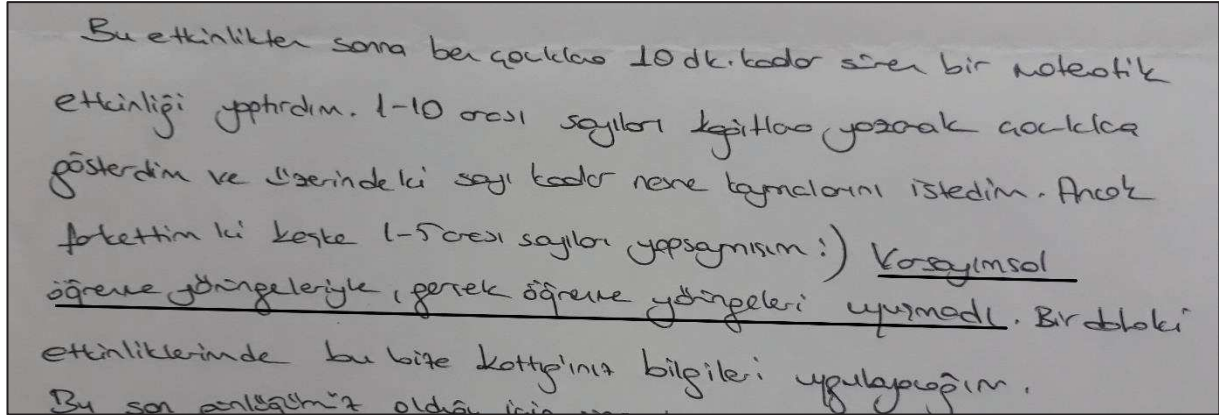
Şekil 57. Altıncı hafta günlüklerinden elde edilen N Vivo haritası

Şekil 57'ye bakıldığında uygulama sürecinin altıncı haftasında günlüklerde en çok bahsedilen ana temaların mavi ile renklendirilmiş “Plan”, “Tespitler” ve “Ö-Ö Süreci” (öğretme-öğrenme süreci) ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer ana



temalara oranla daha az rastlanan ifadelerin ise sarı ile renklendirilmiş “His” ana teması altında toplandığı belirlenmiştir.

Altıncı haftada öğretmen ve araştırmacı günlük verilerinden elde edilen analiz sonucunda “Plan” ana teması altında toplanan Özlem (kod adlı) öğretmenin (24.12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:



Şekil 58. Öğretmen günlüğü-(24. 12.15 tarihli)

Şekil 58'e bakıldığında Özlem kod adlı öğretmenin ders öncesi plana göre yaptığı etkinlikte 1-10 arasındaki sayılar yer almaktadır. Ancak sınıfa geldiğinde çocuklardan bazılarının bunu yapmadığı, aslında 1-5 arasındaki sayıların etkinlikte kullanılmasının daha doğru olacağını anladığına ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Bu durumda Özlem öğretmen varsayımsal yörüngeler ile çocukların gerçek yörüngelerinin uyuşmadığını, bundan ders çıkararak gelecek etkinlikleri planlayacağını ifade etmiştir. Yukarıda yer alan ifadeler “Plan” ana teması altında “VÖY”(varsayımsal öğrenme yörüngeleri) alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır.

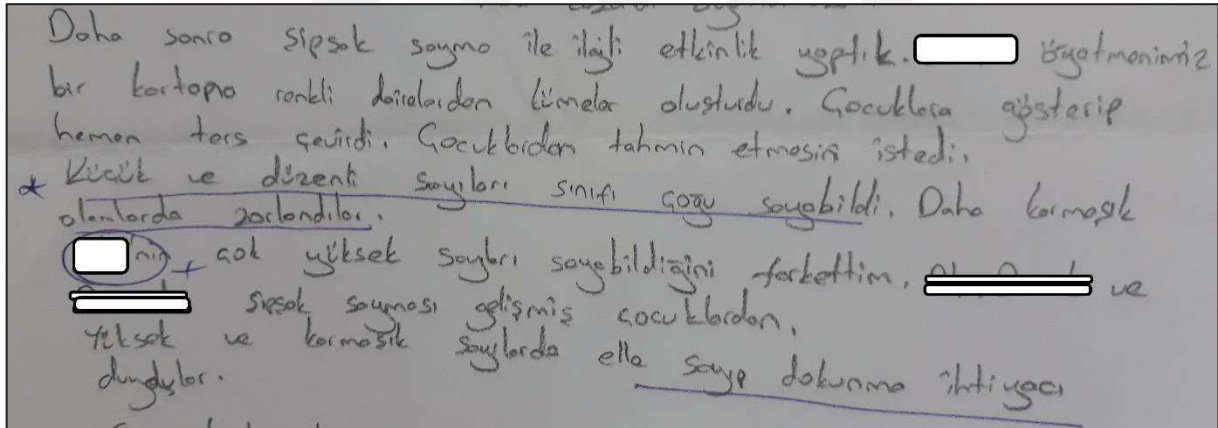
Altıncı hafta analizinde en çok karşılaşılan bir diğer ana tema ise “Ö-Ö Süreci” ana temasıdır. “Ö-Ö Süreci” ana temasında ele alınan 25.12.15 tarihli araştırmacı günlüğünden elde edilen ifadeler aşağıdaki gibidir (25.12.15 tarihli araştırmacı günlüğü s.142):

çocuklar boyama yaparken İrem ve Hilal (kod adlı) öğretmenler de onlara çok güzel olmuş, aferin vs diyerek pekiştiriyorlardı...sonra sanat etkinliklerine geçtiler. Bu esnada güzel yapan çocukları sınıfta belirterek diğerlerine de örnek göstermiş oldular.

olumsuz ifade söylemektense bu tarz güzel olanları örnek göstermeyi tercih ettiler...(araştırmacı günlüğü s.142)

Yukarıda yer alan 25.12.15 tarihli araştırmacı günlüğünde öğretmenlerin süreç içerisinde pekiştireçler kullandığına değinilmiştir. Pekiştireçlerin sözel olarak ifade edilmesinin yanında, diğer çocukları da teşvik etmek amacıyla güzel yapılan örneklerin pekiştirildiği böylece çocukların olumsuz etkilenmemesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Yukarıda yer alan öğrenme-öğretme sürecine dair bu ifadeler “Ö-Ö Süreci” ana teması altında “pekiştireç” alt temasında toplanarak kodlara ayrılmıştır.

Çalışmanın altıncı hafta analizinde en çok karşılaşılan bir diğer ana tema ise “Tespitler” ana temasıdır. “Tespitler” ana temasında toplanan Görkem (kod adlı) öğretmenin 21.12.15 tarihli günlüğünden elde edilen ifadeler aşağıdaki gibidir.



Şekil 59. Öğretmen günlüğü-(21.12.15 tarihli)

Şekil 59’da yer alan Görkem (kod adlı) öğretmenin günlüğünde çocukların şipşak sayma becerileri ile ilgili tespitleri yer almaktadır. Günlükte kimi çocukların karmaşık sayılarda bile şipşak sayma becerilerinin olduğu, kimilerinin ise beklenenden de az olduğu, kimilerinin ise dokunma ile sayma yaptığı anlaşılmaktadır. Bu ifadeler “Tespitler” ana teması altında “Bireysel Farklılıklar” alt temasında toplanmıştır.

Analizde en çok ortaya çıkan “*Tespitler*” ana teması altında toplanan Rüya (kod adlı) öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

[Redacted] sayılarla alakalı çok güzel etkinlik yaptırıldı. Bizler de aralara dâğılılarak yardımcı olduk. 1 - 5 arası olan nesnelere sayılara göre eşleştirmeleri için kart dâğıttık. Çocuklara sordüğümüzda kimisi 2 sayısını, kimisi 3 sayısını sayıp söylemekte zorlanıyorlar. Hiç duraksamadan hemen söyleyen çocuklar da oldu tabii. Ancak genelde hep elleriyle saydılar, parmaklarıyla tek tek saydılar ve öyle söylediler.

Şekil 60. Öğretmen günlüğü-(21.12.15 tarihli)

Şekil 60’ta yer alan Rüya (kod adlı) öğretmenin günlüğünde çocukların şipşak becerilerine ilişkin gözlemleri yer almaktadır. Öğretmenin gözlemlerine göre çocuklar şipşak sayma becerilerinde farklılıklar göstermekteydi. Şipşak sayma becerisi iyi olanlar olduğu gibi, yardıma ihtiyaç duyan çocukların da olduğu anlaşılmaktadır. Bu ifadeler “*Tespitler*” ana teması altında “*Bireysel Farklılıklar*” alt temasında toplanmıştır.

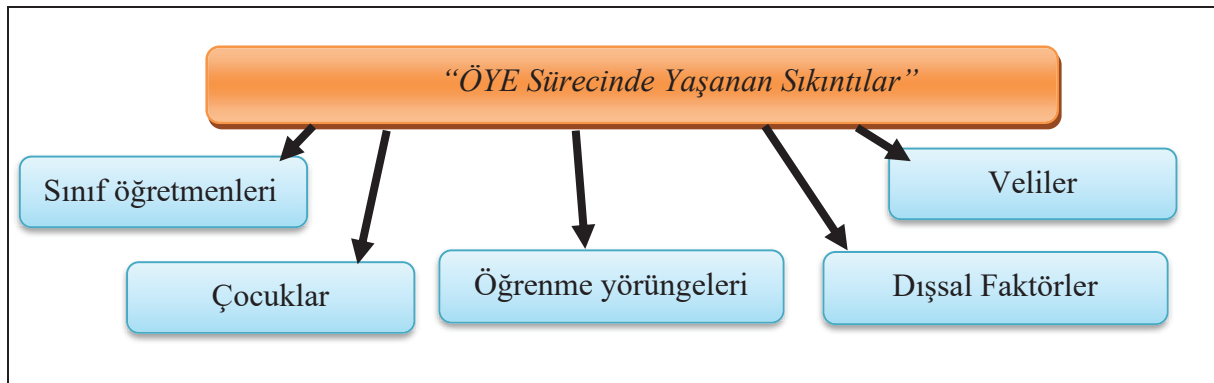
Altıncı hafta öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin analizinde diğer ana temalar ile kıyaslandığında daha az karşılaşılan ana temanın “*His*” ana teması olduğu belirlenmiştir. “*His*” ana temasında toplanan Hilal (kod adlı) öğretmenin (22. 12.15 tarihli) günlüğünde yer alan ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Son günümüz oldu için biraz buruktuk çünkü çocuklarda zamanla bize daha iyi alıştık ve daha samimi ve sıcak davranmaya başladılar. [Redacted] Çocuklara ufak bir vedeleme anı yaptık. Bizi özleyeceklerini söylediler. Ben de onları özleyeceğim.

Şekil 61. Öğretmen günlüğü-(22.12.15 tarihli)

Şekil 61’deki veri Hilal (kod adlı) öğretmenin günlüğünden alınmıştır. Hilal öğretmenin günlüğünde son derse ilişkin hislerini ifade ettiği, çocuklara alıştığı ve çocukların da ona alıştığı için özlem duyduğunu dile getirdiği görülmektedir. Günlükte Hilal öğretmenin çocukları özleyeceğine yönelik ifadeleri “His” ana teması altında ‘özlem’ alt temasında toplanarak kodlanmıştır.

**Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşleri.** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntıları belirlemek amacıyla görüşmede “Öğrenme yörüngeleri eğitimi sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonucunda verilen cevapların “ÖYE Sürecinde Yaşanan Sıkıntılar” teması etrafında toplanmıştır. Analiz sonucunda tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 62. Süreçte yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlere dair tema

Şekil 62’ye bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlerinin “ÖYE Sürecinde Yaşanan Sıkıntılar” ana teması altında toplandığı görülmektedir. Görüşlerin bir arada toplanmış olduğu “ÖYE Sürecinde Yaşanan Sıkıntılar” temasının ise “çocuk”, “Öğretmen”, “Veli”, “Öğrenme Yörüngeleri” ve “Dışsal Faktörler” olmak üzere 5 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün

“öğretmen” alt temasında “zaman problemi”, “Öğrenme yörüngeleri” alt temasında “keşfinin zorluğu” olarak kodlandığı görülmektedir. Analiz sonucunda en az kodlanan görüşün ise “dışsal faktörler” alt temasında “kalabalık sınıf” olarak kodlandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlerinde en fazla kodlanan “öğretmen” alt temasında “zaman problemi” ne ilişkin görüşlere yönelik Hilal ve Görkem öğretmenin adaylarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Farklı yörüngeleri görmek kolay değil. Çünkü onları tanıyarak olacak. Onlarla belirli bir zaman geçirmemiz gerekiyor. E o tarz etkinlikleri yapmalıyız ve onun sonunda görcez. “kim bu etkinlikten anlıyor? Kime yardım gerekiyor?” işte. Hangi çocuk eksik? Tanımadan olmaz yani. Çünkü öbür türlü gibi varsayım şeklinde kalıcak. Ama zaman da kısıtlı... (Hilal)

Çocuklar arasında çok farklılık var. Öğrenme yörüngeleri arasında. Çok meselaaa... Sayıları sayma konusunda da. Mesela 7 rakamını bazıları tanıyamıyo. Görünce bu hangi rakam nedir? Bunu tanıyamıyor. Bazıları direk işte 7, 10, 12 gibi direk sayıyorlar, söylüyorlar. Görünce de direk sayıyorlar. Bazılarında da hiç yok. 3 ten sonrası hiç yok mesela. Genelde şipşak 3 e kadar sayıyorlar hepsini. 3 ten sonra bazıları sayabiliyo, bazıları sayamıyo ayırt ediliyor aslında orda farklılıkları. Öğrenme yörüngeleri hepsinin farklı. Bunları görmeliyiz ve ona göre devam etmeliyiz. Bu zorlu bir süreç. Tanımak gerek. Zaman gerek. (Görkem)

Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlerinde en fazla kodlanan “öğrenme yörüngeleri” alt temasında “keşfinin zorluğu”na ilişkin görüşlere yönelik Tuğçe ve İsmail öğretmenin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Bu eğitim aldığım süreçte pek bir zorlukla karşılaşmadım hocam. Hani matematikle de, matematiksel şeylerle de aram kötü olmadığı için, iyi olduğu için... Bi de çocukların yörüngelerini bulmak da o kadar kolay bir süreç değil. Bi de bu süreçte çocukların tek tek yörüngelerini inceleme fırsatımız olmadı orda. Çünkü konuyu veya dersi biz anlatmadık çoğu zaman. Etkinlikleri biz direk uygulamadık. Hocayla beraber uyguladığımız için. Ama yani bunu tespit etmek tecrübe ile alakalı bir şey birazcık. Yani hani tecrübe kazandıkça daha kolay daha çabuk öğrenebiliriz yani... çok kolay bir şey değil. (Tuğçe).

Ama çocukların yörüngelerini bulmak kolay değil. belki de bir yörüngeyi aynı oyunun 2. veya 3. kısmında fark edebiliyorsunuz çoğu şeyi. Çok gözleme dayalı bir şey. (İsmail).

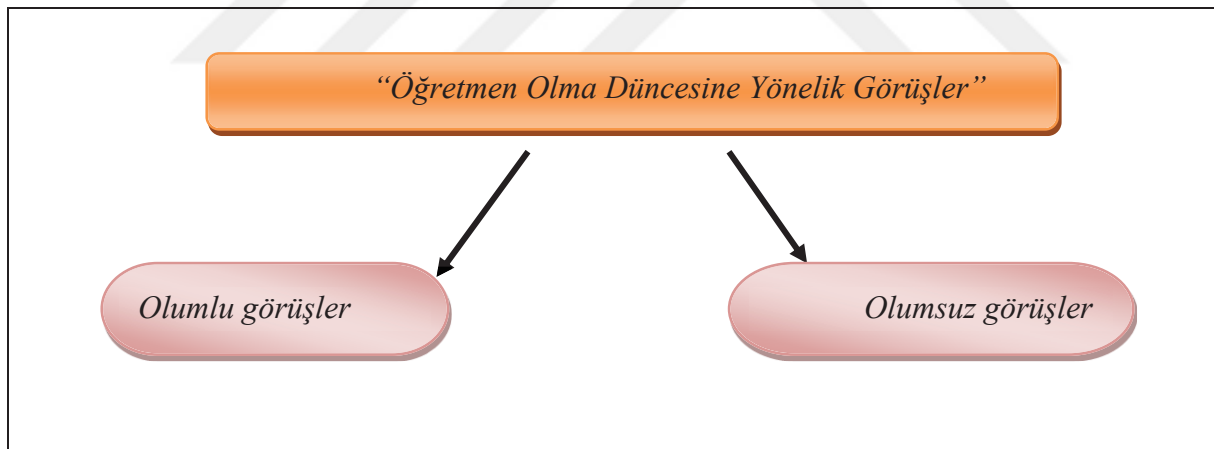
Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlerinde en az kodlanan “*dışsal faktörler*” alt temasında “kalabalık sınıf” koduna ilişkin görüşlere yönelik Yeliz öğretmenin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Her çocuğun yörüngesini bulmak birazcık zaman alan bi süreç. Çünkü doğru yörüneyi bulmak da önemli bence. Hani öle yörüneye çabuk bulunabilecek bişey değil ama. Yani uzun bi süreç gerektiriyor aslında. Zamanla eklenedebiliyo. Hani bizim bi öğrettiğimiz bişi. Yörüngeler de değişebiliyo çocuklarda. Sistemli, az çocukla çok daha etkili olabilecek bi süreç yörüngelere dayalı eğitim.(Yeliz).

**Üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgular.** Araştırmanın üçüncü araştırma problemi “Öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri program tasarımına uygun düzenlenmiş eylem süreci sonrası öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri, özyeterlik inançları ve bu değişkenler açısından görüşleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerine dayalı eğitim programı sonrasında öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri, özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla sorular sorulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yanıtlar yazılı hale getirilerek analiz edilmiş olup, N Vivo analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Görüşme verilerinden elde edilen verilerin analizinde her bir soruya verilen cevaplara ilişkin temalar ve alt temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Analizde temalara ve alt temalara ilişkin görüşler öğretmen adaylarının doğrudan görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur.

*Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında “öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?” sorusuna yönelik görüşleri.* Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ÖYE sonrası öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile ilgili fikir edinmek amacıyla “*Öğretmen Olacağınız Düşüncesi Size Ne Hissettiriyor?*” sorusu sorulmuştur. Sorudan elde edilen öğretmen görüşleri yazılı hale getirildikten sonra analiz edilerek ana ve alt temalara ayrılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Düncesine Yönelik Görüşleri*” ana teması altında toplanmıştır. “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Düncesine Yönelik Görüşleri*” ana teması “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 63. “Öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?” sorusuna yönelik görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 63’e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olma ile ilgili görüşlerinin olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen veriler neticesinde en fazla kodlanan görüşün olumlu düşünceler alt temasında “güven” ve “mutluluk” olarak kodlandığı, en az kodlanan görüşün ise olumlu görüşler alt temasında “kaygı” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen

adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde ortaya çıkan en çok belirtilen “güven” kodlu ifadeler ile ilgili olarak İsmail ve İrem öğretmenin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir:

Geçende ben zaten size söylemiştim konuşmamızda. Öğretmenliği isteyerek yazan bi insan değildim. Hiç yapamıcağımı düşündüğüm iki meslekti. Bi hemşirelik, bi de öğretmenlik. Gözlemlerimle aşım bunu geçen sene. Bu sene bu uygulamadan (yani stajdan) sonra da çok ilerlediğimi düşünüyorum. Artık merdivenin son basamağındayım diye düşünüyorum... Hani ben bu dönem atansam yapabileceğimi düşünüyorum. Uyguladığın şeyin geri dönmesi bence dünyanın en güzel şeyi. Bu herkes için böledir. Bi marangozun yaptığı şeyin beğenilmesi, mesela bi doktorun tedavi ettiği bi hasta gibi bence aslında. Aynı şey. Ki öğretmenlik bence daha da ilerisi. Çünkü insanla uğraşiyosun. Direk tepki yi canlı alabiliyosun. (İsmail)

İki ilk görüşmeye göre heyecanım biraz bastırıldı. Çünkü artık daha fazla güvenim var. Yani mesela, ya özellikle de devlet yerine ben direk özel düşündüğüm için biraz daha öz güven geldi. Yani o şekilde yapabileceğimi gördüm. Daha fazla yapabileceğime inanıyorum. Çünkü önceden korkularım vardı. Çünkü bi tane çocukla uğraşmıyoruz. Aynı anda 20 tane, 25 çocukla bi anda uğraşıyoruz. Hani baştan korkuyodum. Ama şu an hem uygulama hem görüşmeler, sürekli zaten irtibat halindeyiz. O yüzden biraz daha yapabileceğime inanıyorum bunu gördüm. (İrem)

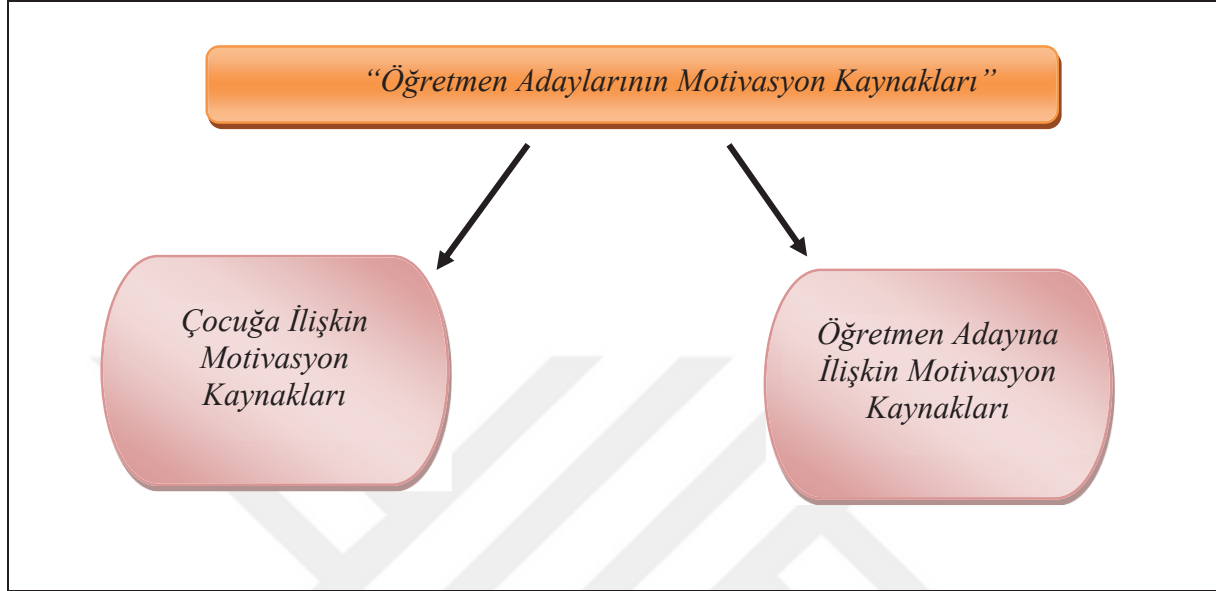
Öğretmen olma düşüncesi ile ilgili olarak olumsuz düşünceler alt temasında en az belirtilen “kaygı” olarak kodlanan Ertuğrul öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

Çok güzel hissettiriyo aslında. Az önce de Duygu’yla bunu konuştuk. Hem güzel bi şey bütün okul hayatımız boyunca bizim okul öncesi eğitimimizden bu yana amacımız buydu hani artık okulumuz bitsin bi mesleğimiz olsun. Beklenen gün de geliyo aynı zamanda aslında ama süreç çok zorlu. Bi yandan okul bitsin istiyoruz, bi yandan KPSS zor. Ya olmazsa?... falan. (Ertuğrul)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla “Sizi öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak motive eden şeyler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Görüşmeden elde edilen veriler yazılı hale getirilerek incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin “*Öğretmen Adaylarının Motivasyon Kaynakları*” ana teması altında bir araya getirilmiştir. Bu ana tema “*Çocuğa İlişkin Motivasyon Kaynakları*” ve “*Öğretmen Adayına İlişkin Motivasyon*



*Kaynakları*” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 64. Öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 64’e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon kaynaklarının öğretmen adayına ilişkin motivasyon kaynakları ve çocuğa ilişkin motivasyon kaynakları olmak üzere iki alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “çocuğa ilişkin motivasyon kaynakları” alt temasında “çocuktaki ilerlemeler” olarak kodlandığı, “öğretmen adayına ilişkin motivasyon kaynakları” alt temasında ise “öğretmek” olduğu görülmektedir. En az kodlanan görüşün ise “öğretmen adayına ilişkin motivasyon kaynakları” alt temasında “grup ruhu” olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde ortaya çıkan “çocuğa ilişkin motivasyon kaynakları” alt temasında “çocuktaki ilerlemeler” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Serhat ve Canan öğretmenin adaylarının konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Uygulamada sizin teorik anlattığını şeyleri uygulamalı görmek... Hani o şipşaklarda olsun. Hani sayamayıp tek tek baştan parmaklarıyla sayanlar. Yaa ben bunu gördüm. Ya ben bunu teorisini bilmiyodum. Evet bunu herkes gözlemler ama ben bu çocuğun

yörüngesini bilmiyodum. Çocuğun bu yaptığı şeyin artık teorisini ve uygulamasını biliyorum dedim hani. Sonra bi iki onlar bize alıştıkça, bizim onlarla ilgilendiğimizi görünce onların bize geri dönütünün artışı motive edici bi şey olarak benim buydu. Mesela o daha çok ilgilendiğimiz mesela A, E, U (öğrencilerin kod adları) öğrencilerinde olsun. Sonra böyle inanılmaz bi değişim yaşadılar... Beni burada en çok mutlu eden onlardaki ilerlemeleri görmek ya da burada öğrendiğimiz konuları orada uygulamalı bi şekilde görmek oldu. Gözlemde biz bunu öğrenci olarak yaparken, şimdi ben bunları bi öğretmen gibi değerlendirip mesela bi öğretmen arkadaşımınla bunu paylaşabilirim. İşte şu öğrencim böyle böyle bunu şöyle yaptı vs diyebilirim. Çok güzel bi şey yani bu ilerlemeleri görmek. (Serhat)

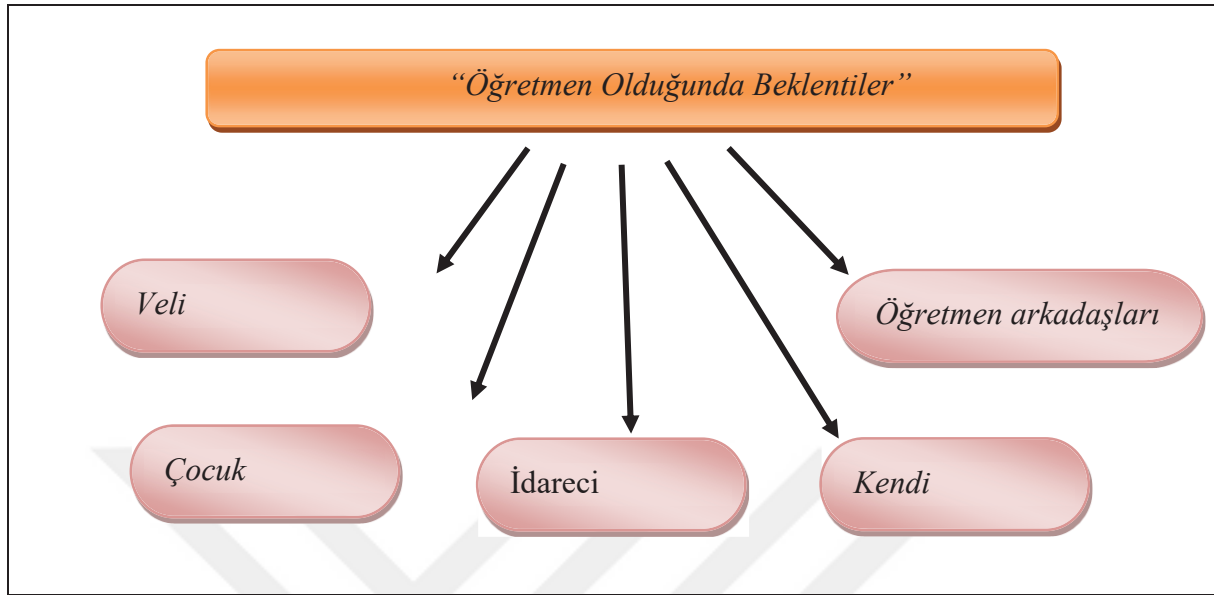
İı motive eden şeyleer. Mesela öğrencilere bi matematik etkinliği yaptırıldı. Yapabildiklerini görmek. Hani öğretmen gibi hissettirmeleri. Ne biliyim böyle etkinliklere katılmaları. Daha sonra etkinlikleri beğenip, tekrar istemeleri. Daha sonra, ne biliyim mesela haniiii. E tabi siz de etkilediniz. Arkadan arkadan böyle hissettirmeden böyle güç veriyosunuz (Güler)...İı başka nasıl hissettirdiler. İşte etkinliklere verdikleri dönütlerle. İı ne biliyim mesela bi şeyi öğretmeye çalışıyorum ıı dersin sonunda görüyorum ki onu öğrenmişler. İlk bana anlatmaya çalışıyorlar. Hani bunları görünce böyle öğretmenmiş gibi hissettim yani. (Canan)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak motivasyon kaynakları incelendiğinde en az kodlanan görüşün “öğretmen adayına ilişkin motivasyon kaynakları” alt temasında “grup ruhu” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili Nisa öğretmenin adayının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

İı motive eden şeyleer. Katıldığım grup da biraz daha önemli benim için. Ne biliyim mesela E (grup arkadaşının kodu) ve K. İle falan bişeyler yaparken hani birbirimize destek oluyoruz, birbirimizi motive ediyoruz. (Nisa)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğretmen olduklarında beklentileri ile ilgili görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak dışsal motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla “Öğretmen olduğunuzda çevrenizden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. ÖYE Sonrasında elde edilen görüşler yazılı hale geçirildikten sonra analiz edildiğinde veriler “*Öğretmen Olduğunda Beklentiler*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana tema “*veli*”, “*çocuk*”, “*idareci*”, “*öğretmen arkadaşları*” ve “*kendi*” olmak üzere beş alt temaya ayrılmıştır. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde

model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan veriler ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 65. Öğretmen olduklarında beklentileri ile ilgili görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 65'e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında beklentilerinin “veli”, “çocuk”, “idareci”, “öğretmen arkadaşları” ve “kendi” olmak üzere beş alt temada toplandığı görülmektedir. Verilerin analizine bakıldığında en fazla kodlanan görüşün “çocuk” alt temasında “öğrenmeleri” olarak kodlandığı görülmektedir. En az kodlanan görüşün ise “öğretmen arkadaşları” alt temasında “iş birliği” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerde ortaya çıkan “çocuk” alt temasında “öğrenmeleri” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Kıracı ve Nisa öğretmenin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir:

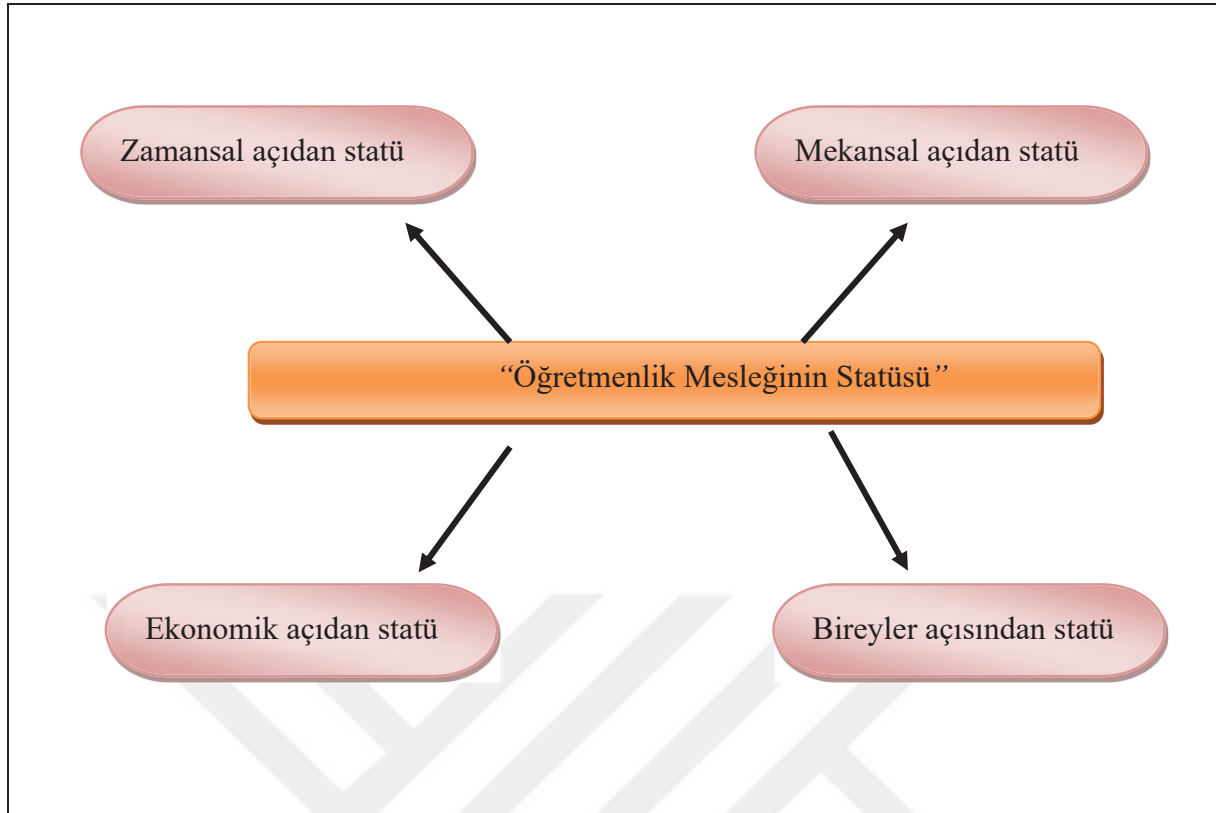
Ne gibi beklentilerim vaaaar? Yani verdiğim kazanımları, göstergeleri almalarını beklerim. Ya da hani böyle içlerinden en azından bazılarının böyle daha çabuk kavramasını... Bunun dışında hocam benim çok da bi beklentim yok... Hani okulda yapılan etkinlikleri, öğrenilen şeyleri evde de hani devam pekiştirme... Evde de devam ettirmeleri...(Kıracı).

Beklentilerim... immm o gün uyguladığım planın verimli bi şekilde geçmesi. Yani o gün bittiğinde eve giderken örneğin hani uygulamada karşılaşmıştım. Yaptığım bi etkinlikte annesi görünce “ne yaptınız bugün?” işte demişti. Çocuk da sağ-sol kavramını öğrendim demişti. Hani bunu sevinçle, şeyle söylemişti annesine. Hani bu tarz şeyler... Evet. Benim de çok hoşuma gitmişti mesela. İy böyle şeyler görmek isterim. (Nisa).

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*öğretmen arkadaşları*” alt temasında “*iş birliği*” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili Tuğçe öğretmenin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmen arkadaşlarımdan iş birliği içerisinde olmalarını beklerim açıkçası. Hani yaş gruplarımız aynıysa hepimizin aynı şeyleri paylaşıp haniii birbirimizi örnek alabiliriz. (Tuğçe)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak dışsal motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla ÖYE sonrasında “Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edilmiş ve verilerin “*Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana tema “zamansal açıdan statü”, “mekansal açıdan statü”, “ekonomik açıdan statü” ve “bireyler açısından statü” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 66. Öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 66'ya bakıldığında okul öncesi öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki görüşlerinin “zamansal açıdan statü”, “mekansal açıdan statü”, “ekonomik açıdan statü” ve “bireyler açısından statü” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “bireyler açısından statü” alt temasında “saygın”, en az kodlanan görüşün ise “bireyler açısından statü” alt temasında “değer verilmiyor” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında görüşlerinden elde edilen verilerde ortaya çıkan “bireyler açısından statü” alt temasında “saygın” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Mercan ve Erdem öğretmenin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıda sunulmuştur:

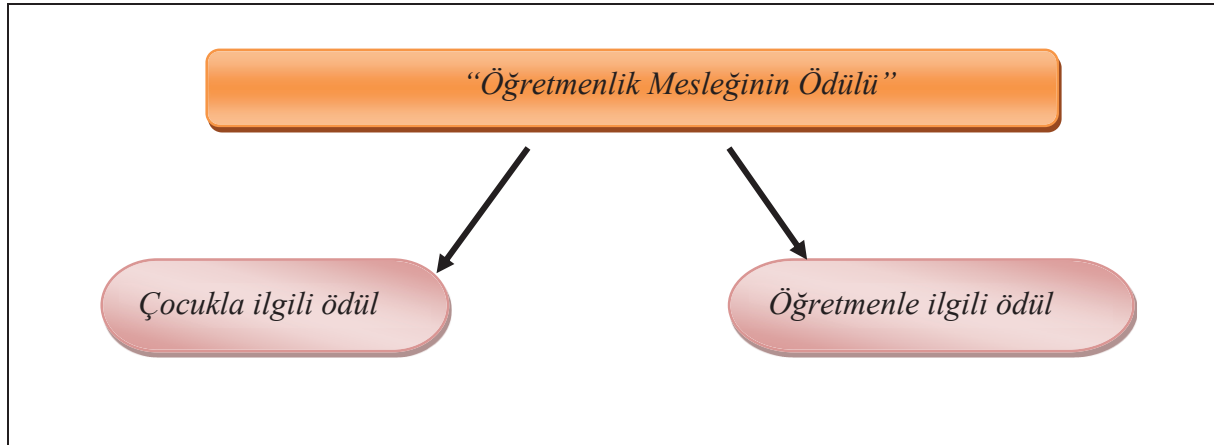
Yaa hocam... Saygı görüyolar yine aynısını diyim. Ya hocam bilmiyorum farklı bi şey. Diğer insanlardan farklı mesela eğitim veriyo mesela. Bi de okul öncesini düşündüğümüz zaman daha bi önemli meslek anlamında. (Mercan)

Ama ben aslında önceden bakıcı olarak görülen bir meslek olduğunu düşünüyordum. Ama öle düşünüyodum ama değişti aslında birazcık. Hani sizde demiştiniz derste bununla ilgili olarak... bence öğretmenlik saygın bir meslek. Ama öğretmenlik büyük bi kesim tarafından da saygı duyulan bi meslek gerçekten. (Erdem)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*bireyler açısından statü*” alt temasında “değer verilmiyor” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Hilal öğretmenin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

111 aslında okul öncesi bence diğer mesleklere göre bence biraz daha değer verilmesi gereken bi meslek. Çünkü çocuk hani bu dönemde alıyo her şeyi ve onun üstüne katıyo. Sonuçta ilk öğretmenleri biziz. Hani bu yüzden daha fazla değer verilmesi gerekiyor. Ama bence 111 şey. Verilmesi gereken değer bence hiç bi şekilde verilmio. Çünkü hani az önce de dediğim gibi direk çocuğun yaptığı şeye bakıp işte çocuk bunu yapıyo diyip çocukları kıyaslıolar. Hayır aslında her çocuk farklı. Ya da hani her çocuğun öğretmeni de farklı. A öğretmeni mesela stajyerlere kartonları kestirip asarken ben giderim direk çocuğa kestiririm. Benimkiler yamuk-yumuk olur ama en azından çocuk yapmış olur. Çocuk kendini geliştirir. Bu yüzden ben yeterince değer verilmediğini düşünüyorum ama verilmesi gerekir. (Hilal).

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğretmenlik mesleğinin ödülü hakkındaki görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak içsel motivasyon kaynaklarını bulmak amacıyla ÖYE sonrasında “Öğretmenlik mesleğinde ödül sizce nedir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilip analiz edildiğinde verilerin “*Öğretmenlik Mesleğinin Ödülü*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana tema “*çocukla ilgili ödül*” ve “*öğretmenle ilgili ödül*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 67. Öğretmenlik mesleğinin ödülü hakkındaki görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 67'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin ödülüne ilişkin görüşlerinin “çocukla ilgili ödül” ve “öğretmenle ilgili ödül” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “çocukla ilgili ödül” alt temasında “başarıları”, en az kodlanan görüşün “öğretmenle ilgili ödül” alt temasında “planı uygulamak” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin ödülü ile ilgili olarak “çocukla ilgili ödül” alt temasında “başarıları” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Esra ve Nisa öğretmenin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıda sunulmuştur:

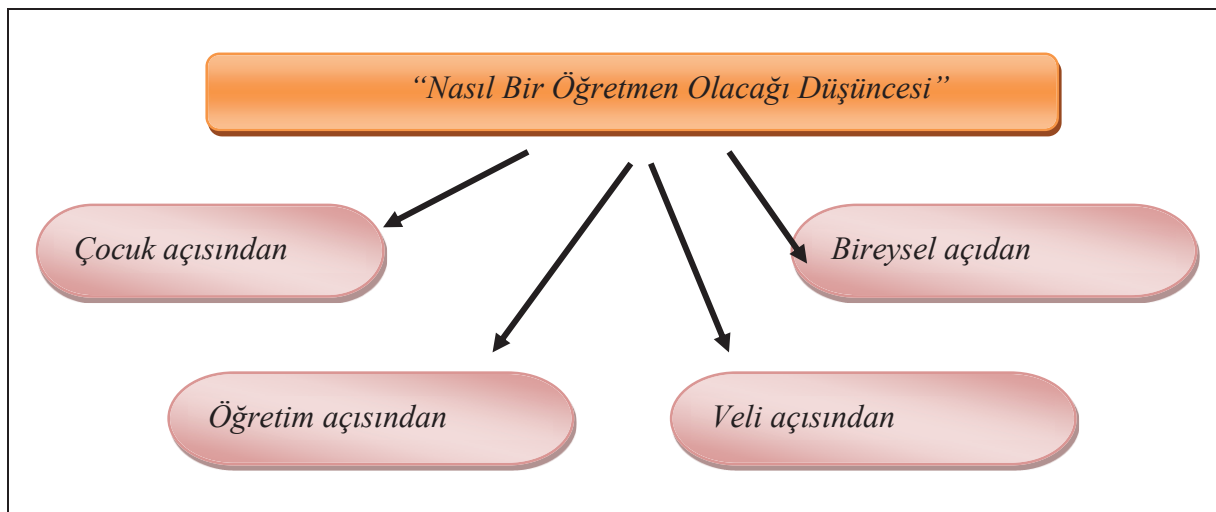
Ödül bence ne? Çocukların ı ne biliyim... edindikleri bilgiler... Nerde kullanacakları, ilerki hayatlarında kullanabilecekleri, akademik hayatları, ileride kullanabilecekleri bilgiler. Yani onların güzel bi yerde olması... İşte çocukların bunları alması, öğrenmesi. Evet. (Peki, öğrendiğini nasıl anlıyorsun?) Nasıl anlıyorum? Sorduğum sorulardan ya da bi sonraki etkinlikte bunu kullanmalarından... yani onu sorduğumda cevap vermelerinden ya da oyunlarda kullanmalarından.. (Esra)

Ödülü benceee öğrencinin 1.sınıfa mesela geçmesi. Uygulama okulunda öğretmenimiz mesela konuşuyodu hocam. Hani mesela atıyorum A kişisi, B kişisi işte 1.sınıfa hazır. İşte C kişisi hazır değil mesela. Hani tamam onun hazır olup olmaması kendisine ı kendisinin elinde olan bişey ama. Büyük çoğunluğu öğretmenin elinde. Mesela hocam hepsinin 1.sınıfa geçmesi öğretmen için çok gurur verici bişey gerçekten. İnşallah bizler de öle oluruz. Hepsinin birinci sınıfa hazır hale gelmesi. Kesinlikle bu bence öğretmenin başarısıdır, ödülüdür diye düşünüyorum hocam. İyi bir eğitim verdiğinin göstergesidir. (Nisa)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin ödülünün ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*öğretmen açısından ödül*” alt temasında “*planı uygulamak*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Hilal öğretmenin adayının görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Ödül mü? İıı böyle ııı... Böyle çocukları sıkmadan onlara bi şeyler vermek, planı düzgün uygulamak (Gülüşmeler...). (Hilal)

**Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşleri.** Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak özyeterlikleri hakkında bilgilenmek amacıyla ÖYE sonrasında “Mesleğe başladığımızda nasıl bir öğretmen olacağınızı düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak getirilip analiz edildiğinde verilerin “*Nasıl Bir Öğretmen Olacağı Düşüncesi*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana tema “*çocuk açısından*”, “*öğretim açısından*”, “*veli açısından*” ve “*bireysel açıdan*” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri ile desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 68. Nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar



Şekil 68'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerinin ÖYE sonrasında “*çocuk açısından*”, “*öğretim açısından*”, “*veli açısından*” ve “*bireysel açıdan*” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*öğretim açısından*” alt temasında “*Öğrenme Yörüngelerine Önem Veren*”, en az kodlanan görüşün ise “*çocuk açısından*” alt temasında “*olumlu yönlerden değerlendiren*” olarak kodlandığı görülmektedir. ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olacakları ile ilgili olarak “*öğretim açısından*” alt temasında “*Öğrenme Yörüngelerine Önem Veren*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Tuğçe ve İrem öğretmenin konu ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

İki bi kere her çocuğun yörüngesinin olduğunu, bu yörüngelerin farklı olduğunu öğrenmiş oldum. Bu kavramı bilmiyodum. Planlarımı hazırlarken neler yapmam gerektiğini biliyorum artık. Zaten her çocuğun farklı olduğunu, bireysel farklılıkları biliyoduk. Bunu öğrenmek de onun üzerine iyi oldu. Hani varsayarak varsayımsal öğrenme yörüngelerine göre bazı şeyleri, planlarımı hazırlıcam. Gerçek olan yörüngeleri görcem. Yaniii öyle yani bu konuda bilinçlenmiş oldum. Ben de öğretmen olduğumda bunları yaparım artık. Ve bu süreçte farkında olmadan yaptığımız bi çok şeyin bilincine vardım, öğrenmiş oldum. (Tuğçe)

Önce çocukları tanımaya çalışcam. Önce çocukları tanımadan hangi yörüngeleri izliceğini kesinlikle bilemem. Ya da hani ıı yavaş yavaş kendimce yörüngeler, yollar üretmeye başlıcam onların öğrenmeleri için. Mesela önce bi yolu denerim, ondan öğrenmiyolarsa daha sonra farklı bi yol. Hani daha sonraki çalışmalarında derim ki aa bu çocuklar bu yollarla, yörüngelerle öğrenemiyolar. Farklı yollar izliyolar. Hani o yörüngeler ile öğrenemediler demek ki bundan sonra bu yörüneyi denemeliyim. Her bi çocuk için tabi çünkü onlar farklı. Çünkü bireysel farklılıkları var onların. Yani varsayımsal yörüngelerden gerçek yörüngelere. (İrem)

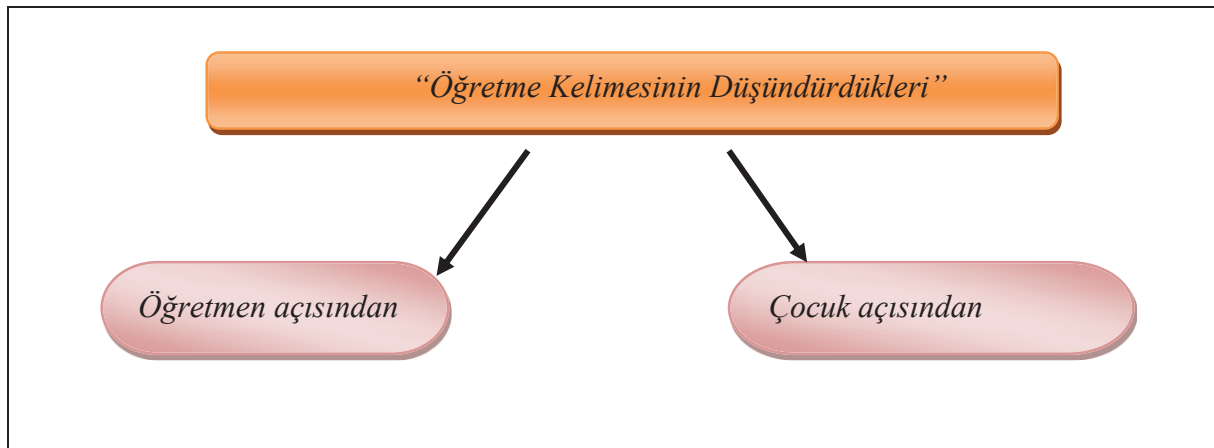
Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrası süreçte nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*çocuk açısından*” alt temasında “*olumlu yönlerden değerlendiren*” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak Sonnur öğretmenin adayının görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Yani başta hani dışarıdan beni bi gözlemlediniz ya, sizin yorumlarınızı hani bana bi motivasyon oldu en başta. Hani kendimi bi görmüş oldum dışarıdan. Ama dediğim gibi çocuklarla kendim baş başa kaldığımda nasıl olucağını sorarsanız... Yaniii... Nasıl

olucam? Böle mesela bi çocuk sorun, problem yaratıyo. Onun o sorununu, problemini görmezden gelmek değil de daha böle hani çocuğun olumlu taraflarına bakmak. Yani sürekli probleme yönelmek, onu sürekli o problem durumunda, hani o problem mi? Şeklinde eleştirmek değil de... Hani anlatamıyorum... Daha çok onun olumlu yönlerini geliştirmeye çalışırım. Başkaaa yani şu an aklıma gelmiyo ama genel olarak iyi bi öğretmen olurum. Matematik anlamında da hani konuşmuştuk. (Sonnur).

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğretmeye ilişkin görüşleri.*** ÖYE

sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla “Size göre öğretme ne ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilip analiz edildiğinde verilerin “*Öğretme Kelimesinin Düşündürdükleri*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temanın “*öğretmen açısından*” ve “*çocuk açısından*” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadelerinden destekle sunulmuştur ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 69. Öğretmeye ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 69’a bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin görüşlerinin “*öğretmen açısından*” ve “*çocuk açısından*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*öğretmen açısından*” alt temasında “*bilgiyi kullanması*”, en az kodlanan görüşün “*çocuk açısından*” alt temasında “*yol gösterme*” olarak

kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin görüşlerinin “*öğretmen açısından*” alt temasında “*bilgiyi kullanması*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Erdem ve Esra öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

Öğretme... Birinin o öğretecek kişinin çabasıyla edindirmedir, öğrettiklerimi kullanmasıdır bence. Direk aslında hani böyle ezberletme veya işte bunu yapıcaksın, bak bunu öğreniceksin gibisinden değil de ona farkına yaptırmadan, ki okul öncesi çocuğu bunun farkına varmıyo aslında. Ona öğrettiğinin farkında değil. O sadece bişeyler yapıyosun, gösteriyosun gibi geliyor. Ona öğretme amaçlı gelmiyo bile... Bi bakıyorum ki o, onu edinmiş. Aa ben biliyorum 5 e kadar saymayı demesi. Mesela ben bi şarkı ezberletiyorum onlara. Eve gidince kıta kıta mırıldanıyolar. Halbuki onu orda oyun sanıyolar. O an onu sölicez, biticek. E (bir çocuğun kod adı) o, onu öğrenmiş. Öğrenme budur bence. Öğretme de farkında olmadan bi şeyleri yapmaya başlamalarıdır. (Erdem)

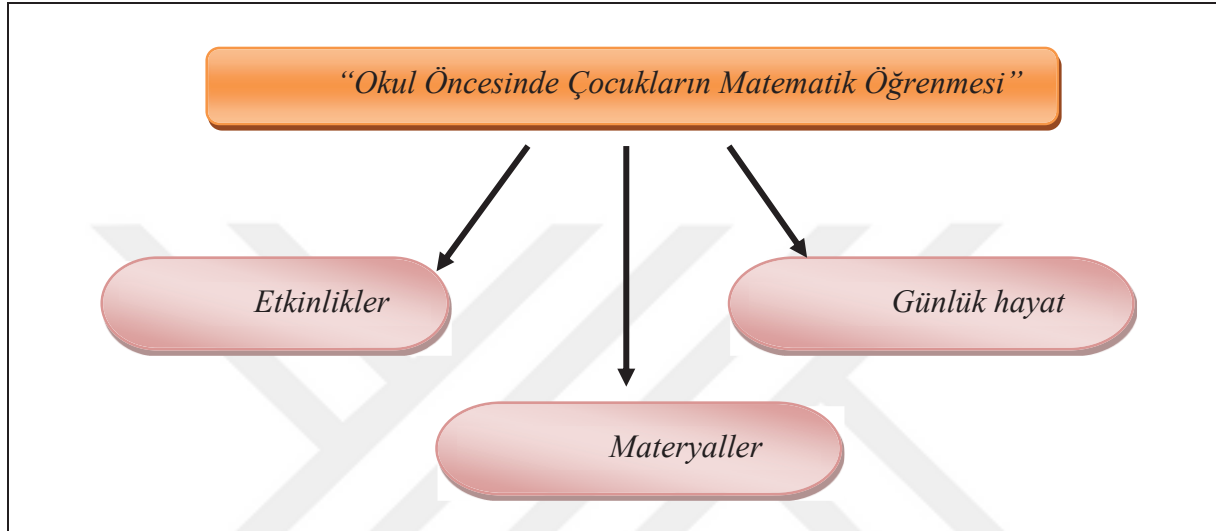
Benim işte aldığım amaç, kazanımları, işte kazanım ve göstergeleri çocuklara yeteri bi şekilde verebilmiş miyim? Hani verebildiysem benim için öğretmedir. (Peki, bunları nasıl anlıyorsun?) Geri dönüt alıyorum. Geri dönütlerden. Mesela ben “bu kaç?” diyorum çocuğa (Eliyle 5 i göstererek). Bana 5 diyosa çocuk, tamam demek ki ben öğretmişim. Ya da “bunun yüzeyi ne?” dediğim zaman yumuşak bi şeye sert diyosa demek ki ben bişeyler öğretememişim. Yani bu şekilde geri dönütlerden. (Esra)

ÖYE sonrası süreçte okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme kelimesinin ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*çocuk açısından*” alt temasında “*yol gösterme*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Arzu öğretmenin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Ya öğretme illa göstermek, anlatmak değil. Hani yol göstermek, yani öğrenmeye nasıl ulaşabileceklerini göstermektir öğretmek. Yani illa bu birdir bu bir, bu kadar kaldı değil de, o bire nasıl ulaşabileceklerini onlara göstermek, onlara yaşatarak anlatmaktır. (Arzu)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında okul öncesi dönem çocuklarının nasıl matematik öğrendiklerine ilişkin görüşleri.*** Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara matematik öğretimi hakkındaki öz yeterliklerini ölçmek ve konu ile ilgili ne düşündükleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ÖYE sonrasında “Okul öncesi dönem çocukları sizce matematiği nasıl öğrenir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilerek analiz

edilmiş, verilerin “Okul Öncesinde Çocukların Matematik Öğrenmesi” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temanın “etkinlikler”, “materyaller” ve “günlük hayat” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenerek belirtilmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 70. Okul öncesi dönem çocuklarının nasıl matematik öğrendiklerine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar

Şekil 70’e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin bu dönem çocuklarının matematiği nasıl öğrendiğine ilişkin görüşlerinin “Okul Öncesinde Çocukların Matematik Öğrenmesi” ana teması altında toplandığı, bu ana temanın da “etkinlikler”, “materyaller” ve “günlük hayat” olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “günlük hayat” alt temasında “konuşmalarla”, en az kodlanan görüşün ise “günlük hayat” alt temasında “aile-çevre” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocukların matematiği nasıl öğrendiğine ilişkin görüşlerinin “günlük hayat” alt temasında “konuşmalarla” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Hilal ve İsmail öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Mesela konuşuruz. Su şişeleri mesela en basitinden. Şişe getirmeyenler bardaktan içiyordu ve ben onu gözlemledim. bi bardak direk konuyo, sonra başka bardak çıkıyo. Onu orda unutuyo ve karışıyo bi sonraki sefer. Orda mesela bardakla 3 kere su istedi benden.

3-4 tane bardak var orda. Bardakları sayar mesela. 5. ye kendininkini koymuştu. 1,2,3,4,5 der sayar. 5. bardak benimdi gibisinden. Mesela son bahar. Havalarda çok soğumadan bahçeye çıkartırız. Kozalakları sayarlar, yere düşen yaprakları sayarlar önlerindeki. Sek sek oynamayı öğretiriz. Daha az basit dediğiniz gibi oyunlarla, gündelik yaşamda konuşmalarla. Kaç kardeşiniz say mesela. abim, ablam, ben. Hani böyle her şeyi katarak. Kendi hayatlarının içinde bulunduğu her şeyi katarak. (Hilal)

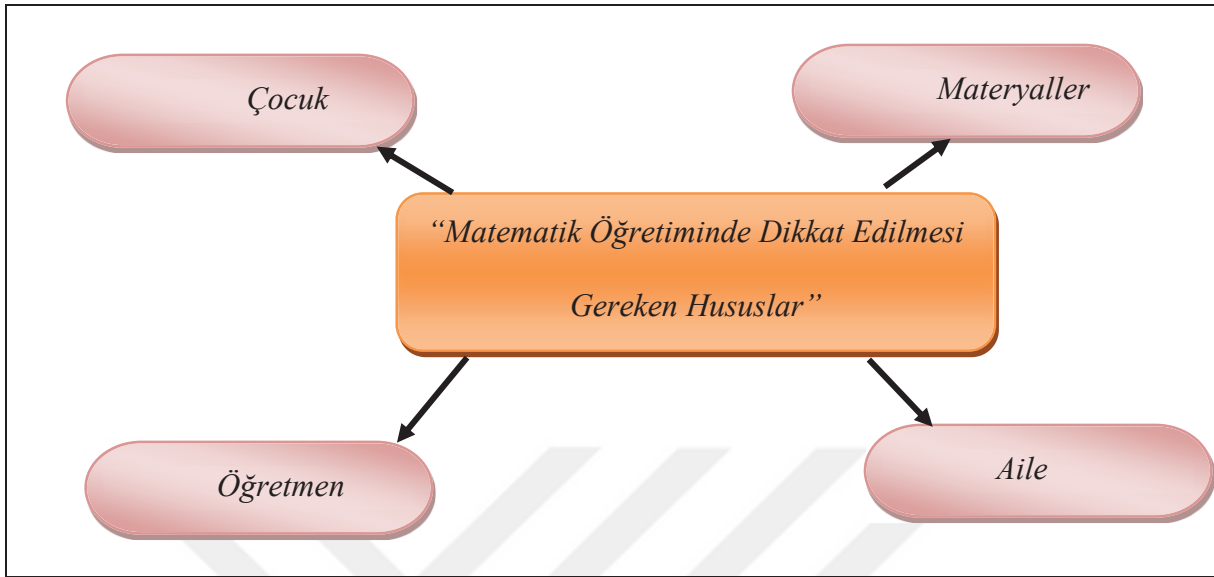
Matematiğe önce sayı saymayla başladılar yani. İı... Sadece hani onlarda matematik rakamlarla veya formüllerle zaten değil de. Örneğin nesnelere işte görüyorlar. Saymayla. Veya işte öğretmenimiz hani ona kadar sayalım, yerimize geçelim dediğinde toplanmışlardı. Veya işte bu tekerlemeleri vardı, tıp için “aslan geliyor, kaplan geliyor...” falan diye onun sonunda da o tarz sayılı bi şeyler vardı. İı yani o zaman için kullanıyorlar mesela. Zaman için zamanın azaldığını görmek için, işte sayılar mesela şarkıların içinde vardı. Sandalye kapmacada mesela sayılar eksiliyo, bunu fark etmişlerdi. Veya işte öncelerine verilen bi okuma-yazma çalışmasında şekilleri, nesnelere, obje neyse onları saymışlardı. İşte bu şapka etkinliğinde kendileri çizdikleri çizgileri saydılar. Kilo-ağırlık grafiği yaptılar. Yani kendileri mesela, bunları biz söylememiştik. Kendileri burada sayının farkındaydı. Veya az-çok kavramı şeklinde biliyorlardı. Böyle öğrenmişlerdi yani. Bizim gün içinde söylediklerimizden...(Gülüşmeler...) (İsmail)

ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde matematik öğretimine ilişkin görüşlerini incelediğinde en az kodlanan görüşün “*günlük hayat*” alt temasında “*aile-çevre*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili Nisa öğretmenin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

Aslında çoğu bunları biliyo. Hani bilerek geliyor. Ailesinden, çevresinden, ablasından, abisinden falan... Yani çok hepsini tamamen bilmeseler de genel olarak öğrenip geliyorlar. Onlara daha detaylı olarak biraz daha öğretiyoruz. (Nisa)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri.*** ÖYE Sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik motivasyonlarını ölçmek amacıyla “Sizce okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretim sürecinde dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı hale getirilip analiz edildiğinde verilerin “*Matematik Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana tema “*çocuk*”, “*öğretmen*”, “*materyaller*” ve “*aile*” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Analiz sonucunda tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Analizden

elde edilen tema ve kodlar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 71. Matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşlerine ilişkin tema ve alt temalar

Şekil 71'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara matematik öğretim sürecinde dikkat etmesi gerekenlere ilişkin görüşlerinin “*Matematik Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*” ana teması altında toplandığı görülmektedir. Bu ana temanın “*çocuk*”, “*öğretmen*”, “*materyaller*” ve “*aile*” olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*çocuk*” alt temasında “*öğrenme yörüngeleri*”, en az kodlanan görüşün ise “*aile*” alt temasında toplandığı belirlenmiştir. ÖYE Sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşlerinin “*çocuk*” alt temasında “*öğrenme yörüngeleri*” kodlu ifadelerde toplandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak Arzu ve Rüya öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

herkesin öğrenme yörüngesine göre bunları farklı farklı seçtiğini gördük. Ve denediğimizde daha iyi algılandığını görüyoruz. Biz ders öncesinde planlıyoruz. Iı... Öğretmen bi etkinliği hemen vermektense önceden o konuya giriş yapmak, bilgilendirmek onları biraz daha yani hani biraz daha şey yapmak daha iyi oluyo. Ertesi gün pekiştire pekiştire gitmek daha kalıcı ve tam öğrenmeyi sağlıyo. Planlarda

çocukların nasıl öğrenebileceklerine karşı önce tahminlerde bulunuyoruz varsayımsal öğrenme yörüngelerine göre. Ek olarak bazılarına göre farklı yeni projeler ya da mesela. Ya da bi tane daha fazla örnek, etkinlik planlayabiliyoruz öğrenmeleri için. Eğer tahminlerimize uygun olmazsa, varsayımsal yörüngeler ile gerçek yörüngeler uymazsa bu öğrenme gerçekleşmezse onları ödevlendiriyoruz. Ya da yeniden bi pekiştirme daha koyuyoruz, bi etkinlik daha koyuyoruz. Biz burada çocukların öğrenme yörüngelerini, neyi ne kadar, nasıl yollarla öğrendiklerini görüyoruz. Her çocuğun farklı öğrenebildiği stilleri, öğrenme yollarını görüyoruz. Bazıları tek göstermede öğreniyö, bazıları bi kaç örnekle öğreniyor. Bazılarına gidip özellikle anlatmamız ve farklı mesela o örnek olmayanlarla, örnek olanları karşılaştırmamız gerekebiliyo. Yani bütün çocuklara göre farklı yörüngelerle öğretmeye çalışıyoruz... Yörüngelerini bilmezsek, herkese aynı öğrenme durumları sağlarsak bazı çocuklarda aynı şekilde öğrenme olmadığını her birinin farklı öğrenme yörüngesi olduğunu görürüz. Bazılarına ek etkinlik verdiğimiz halde yine de oturmadığını görüyoruz. Bu yörüngeleri bilirsek kişilere göre biz de planlı bi şekilde geliyoruz ve çocuklara da bunları ona göre ayarlıyoruz. Onların öğrenmelerini sağlıyoruz. Yörüngeler, gelecek etkinlikler için de bilgi sağlar. (Arzu)

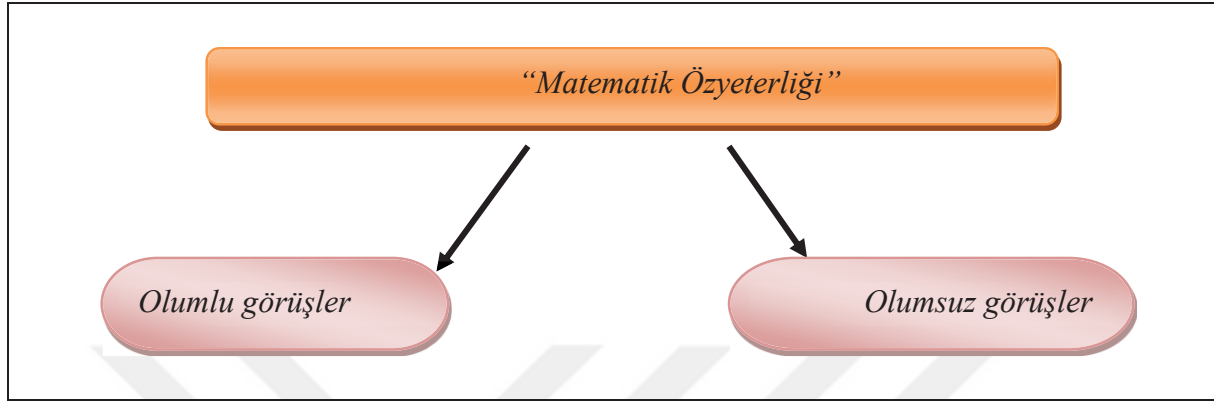
...öğrenciyi tanıyarak zamanla öğretmen varsayımsal öğrenme yörüngelerine uygun planlar yapmalı. Derste de gerçek yörüngeleri görecek zaten. Zaten öğretmen varsayımsal yörüngelerinin ne kadar geçek olduğunu görür. Eğer birbirine benzemiyosa demek ki gerçek yörüngelere ulaşamamıştır. Farklı etkinlikler yapabilir, farklı şekillerde öğretim yöntemleri deneyebilir bu farkı kapatmak için. Sanat etkinliği verdiyse müzik etkinliği de verebilir. Oyun etkinliği de dahil edebilir. Böyle farklı şekillerde çocuğun hangiii, belki farklı bölümlere ilgisi daha çoktur, o bölümle öğrenir mesela. Yörüngeler... Yani daha pratik olmamızı sağlar. İşimizde daha etkili, güzel bi şekilde ilerlememizi sağlar. (Rüya)

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara matematik öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “aile” alt temasında toplandığı görülmüştür. Konu ile ilgili İrem öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Günlük hani aileye de ödev verilebilir. Ödev derken hani çocuğunuz yeni bi kavram öğrendi. İçselleştirmesi lazım hani. Daha gördüğü yerde fark edebilmesi için, çevrenizde olan şeyleri sorabilirsiniz siz de denebilir aileye. Yani bu her zaman her yerde olabilir. Ailenin ilişkilendirmesi, şematize etmesi daha önemli.(İrem)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında matematik öğretimi konusunda kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşleri.*** ÖYE Sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterliklerini ölçmek amacıyla “Okul öncesi öğrencilere matematik öğretimi konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildikten sonra verilerin “*Matematik Özyeterliği*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temanın “*olumlu görüşler*” ve

“olumsuz görüşler” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 72. Matematik özyeterliğine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar

Şekil 72’ye bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinin “*Matematik Özyeterliği*” ana teması altında toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*yeterli buluyorum*”, en az kodlanan görüşün ise “*üstesinden gelebilirim*” olarak kodlandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinden “*yeterli buluyorum*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Özlem, Nisa ve Esra öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

Dersin işleyişi, ortam, etkinlik türüne göre dikkat etmeliyiz. Aslında her zaman da olabilir yani matematik etkinlikleri. Bireylere göre bu yörüngeler değişebilir. Bu konuda kendimi yeterli buluyorum. Öğrenme yörüngelerine zamanla uygun nitelikte planlar hazırlayabileceğimi düşünüyorum. (Özlem)

Kendimi yeterliiii buluyorum, bu eğitim çok şey kattı bana. Ama tabiki de geliştireceğim daha da kendimi. Ama genel anlamda sorarsanız kendimi yeterli buluyorum. (Nisa)

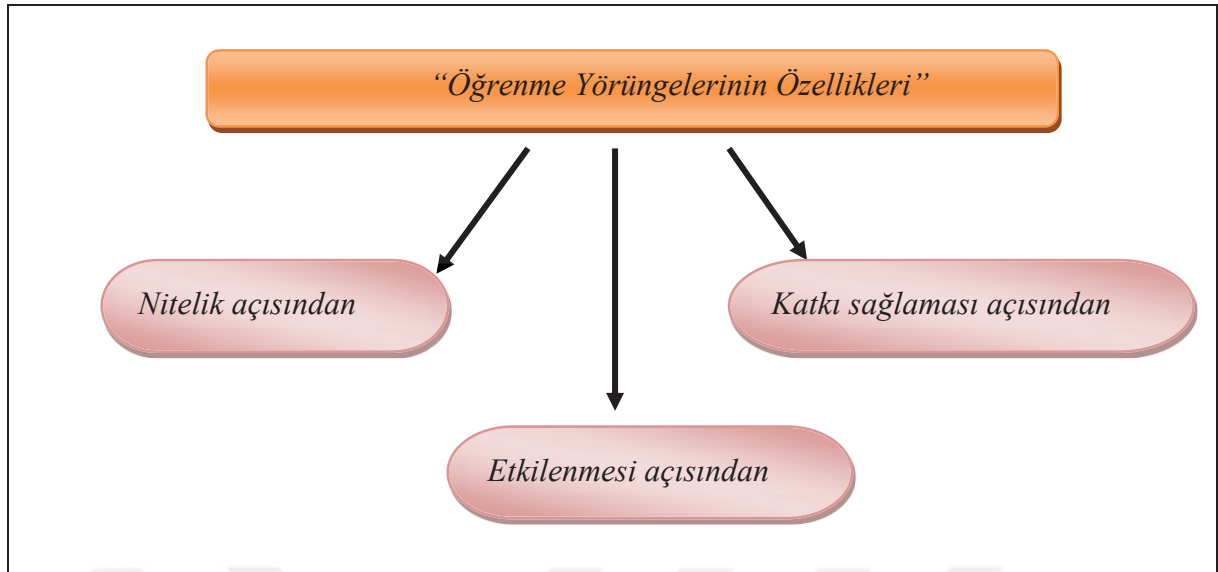


Kendimi yeterli buluyorum hocam artık matematik öğretimi konusunda bi şeyler yapabilirim diye düşünüyorum. Yani hiç sıfırken, şu an gayet iyiyim. Hani bi etkinlik yap dediğiniz zaman başlarda yapamazdım. Evet bi de tek bi kişi için değil de farklı yörüngeleri olan kişiler için de etkinlikler tasarlayabilir, uygulayabilirim. (Esra)

ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “*üstesinden gelebilirim*” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili “*üstesinden gelebilirim*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Meryem öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Üstesinden gelebilirim ama farklı çocuklarla biraz daha çalışmam gerekir. Şu ana göre farklı yörüngeler daha görmem gerekir. Ama onun dışında üstesinden gelebilirim diye düşünüyorum. (Esra)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşleri.*** ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterliklerini ölçmek amacıyla “Sizce öğrencilerinizin matematik öğrenmelerine ilişkin belirli yörüngeleri var mıdır? Var ise bu yolların nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildikten sonra verilerin “*Öğrenme Yörüngelerinin Özellikleri*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temanın “*nitelik açısından*”, “*etkilenmesi açısından*” ve “*katkı sağlaması açısından*” olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 73. Öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar

Şekil 73'e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklara matematik öğretimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinin “Öğrenme Yörüngelerinin Özellikleri” ana teması altında toplandığı, bunu ana temanın “nitelik açısından”, “etkilenmesi açısından” ve “katkı sağlaması açısından” olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “nitelik açısından” alt temasında “karmaşıklaşır”, en az kodlanan görüşün ise “etkilenmesi açısından” alt temasında “aile” olarak kodlandığı görülmektedir. ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşlerinin “nitelik açısından” alt temasında “karmaşıklaşır” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Başak, Erdem ve Özlem öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

Tabiki herkesinki bir değildi. Yani algılaması bi kere çocukların bilişsel düzeyleri aynı değil en başında. E deneyimleri aynı değil. Daha önce öğrenmiş olabilir bazı şeyleri. Ya da ifade etmeleri de aynı düzeyde değil çocukların. O yüzden her çocuk farklı olduğu için bir sürü yörünge vardır. Bir sürü de öğretim şekli ve etkinlikleri olmalı. Bu yörüngeler gittikçe de tabi ki karmaşıklaşır. (Başak)

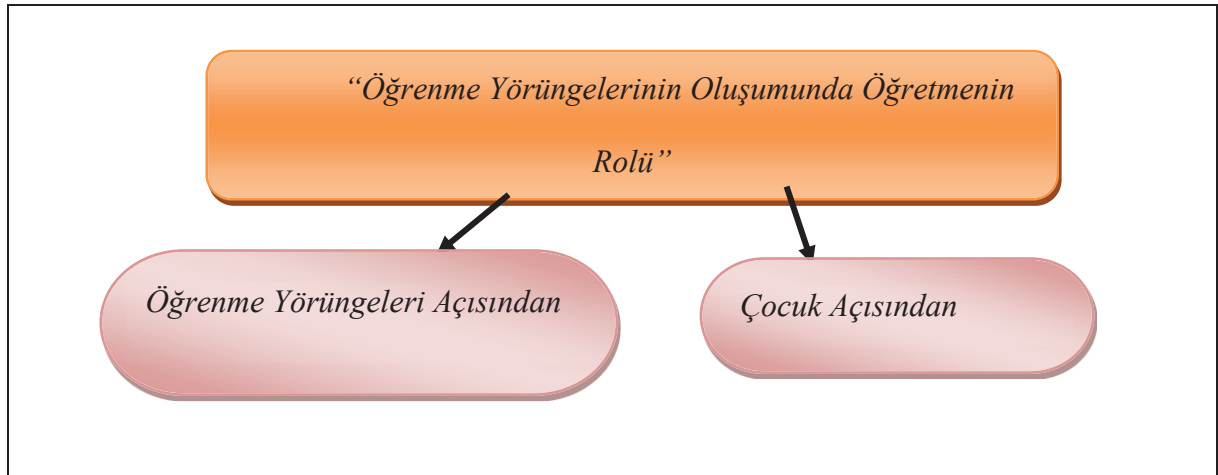
Yörüngeler bi de gittikçe dallanıyo, budaklanıyo bi de. Daha böle ilk başta genel düşünelim. Sonra 2'ye ayrılıyo. Sonra üst üste farklı dallara ayrılıyo yörüngeler öle düşünebiliriz. (Erdem)

Değildir bence. Çünkü etkinliklerde veriyosun. Farklı... Daha çabuk mesela. İlk başta daha yavaş öğreniyorsa, hı 3 adımda öğreniyosa mesela ilk başta öğrettiğinde zamanla adımlar farklılaşıyo ve gelişyo. Yörüngeler gittikçe karmaşıklaşır. Aynı şekilde konular da öle. İlk başta basit bi şekilde veriyosun, sonra daha karmaşıklaşıyor. Düzenliyorsun. (Özlem)

ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün ise “*etkilenmesi açısından*” alt temasında “aile” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak İsmail öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

yaa mesela dediğim gibi az önce de konuştuk. Yörüngelerde 2-3 temel etken var. ailenin ilgilenmesi önceden bi hazır bulunuşluluk, sonra ana okulunda geçirilen mesela bi kaç yıl üst üste. Mesela sınıfta D (kod adlı) diye bi çocuk var mesela 3. yılı, çok zeki bi çocuk. Hani çok şey biliyo. Hani 100 e kadar sayabiliyo galiba. Baya toplama çıkarmayı, çarpmayı falan yapıyo Deniz. Bildiğim kadarıyla 2, 2 4 falan böle. Okula gittikçe okulda gördüğü şeyleri üst üste görmenin belki sıkılğanlığı olabilir ama. Ailesi bi şey katmış olabilir. Kendi artık yaşlılarıyla çevresinden bi tık üstte olabilir. Kendinden büyükleriyle diyaoğa girmiş bunları öğrenmiş olabilir. Bunlar çok önemli. (İsmail)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE sonrasında öğrenme yörüngelerinde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri.*** ÖYE Sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterliklerini ölçmek amacıyla “Öğretmenin Bu Yollardaki Rolünün Ne Olduğunu Düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildikten sonra verilerin “*Öğrenme Yörüngelerinin Oluşumunda Öğretmenin Rolü*” ana teması altında toplanmıştır. Bu ana temanın “*Öğrenme Yörüngeleri Açısından*” ve “*Çocuk Açısından*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 74. Öğrenme yörüngelerinde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerine dair tema ve alt temalar

Şekil 74’e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerinin oluşumunda öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin “*Öğrenme Yörüngelerinin Özellikleri*” ana teması altında toplandığı, bunu ana temanın “*Öğrenme Yörüngeleri Açısından*” ve “*Çocuk Açısından*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “*Öğrenme Yörüngeleri Açısından*” alt temasında “*oluşumunda rehber*”, en az kodlanan görüşün ise “*Çocuk Açısından*” alt temasında “*tanıyan*” olarak kodlandığı görülmektedir. ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerinin oluşumunda öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin “*Öğrenme Yörüngeleri Açısından*” alt temasında “*oluşumunda rehber*” kodlu ifadeler ile ilgili olarak Canan ve Ertuğrul öğretmenin görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

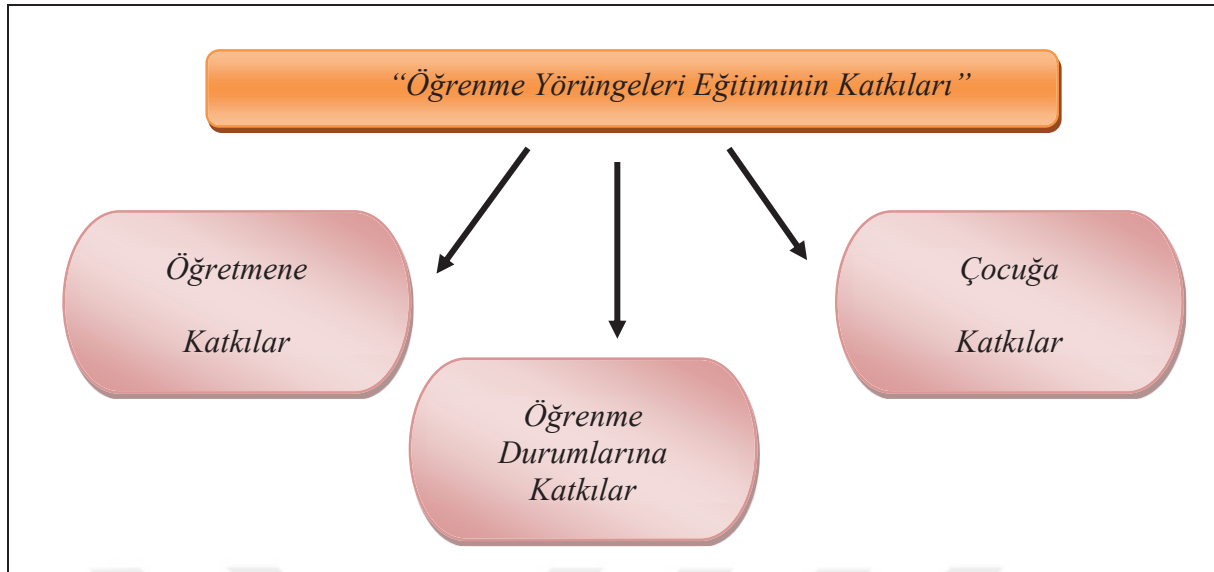
Bence büyük rol. Çünkü biraz daha oyunla, içten içe öğretip çocukları sıkmadan, bi şekilde parça parça. Daha böle hani... Detaylı bireyselleştirilmiş etkinlikler kullanarak çocukların yörüngelerini fark eder, bunlara göre yeni etkinlikler tasarlar. Hep aynı şeyleri söylüyorum belki hani. Aynı şeye çıkıyo çünkü. Aslında bunların hepsi hani öğretmende biten şeyler bence. Yani yörüngenin farkında olmayan bi öğretmenden hani çok da etkili olmasını bekleyemeyiz yani bu konuda. Yani yörüngelerin oluşumunu sağlar kısaca. (Canan)

İlk önce çocuğu tanıyip yörüngesini fark edebilmek. Ve buna göre etkinlikleri planlamak, etkinlikleri ayarlayabilir. Veya etkinlikler, eğitsel ödevler de verebilir. Yörüngesi daha farklı olan çocuklara. Ödevler verebilir. (Ertuğrul)

ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerinin oluşumunda öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün ise “*Çocuk Açısından*” alt temasında “tanıyan” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak Yılmaz öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Bi kere tanımamız gerekiyo çocuğu nasıl ve ne şekilde öğrendiğini, öğreniceğini. Ona göre etkinlikleri almamız, planlamamız gerekiyo. Bazıları daha çabuk öğreniyor, bazıları daha yavaş öğreniyolar onları dikkate almalıyız. (Yılmaz)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri eğitiminin katkısına ilişkin görüşleri.*** ÖYE Sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarına verilen bu eğitimin ne gibi katkılar sağladığı hakkında bilgi edinmek amacıyla “Öğretmen adaylarına öğrenme yörüngeleri eğitimi verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildikten sonra verilerin “*Öğrenme Yörüngeleri Eğitiminin Katkıları*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temanın “*Öğretmene Katkılar*”, “*Öğrenme Durumlarına Katkılar*” ve “*Çocuğa Katkılar*” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda tema, alt tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 75. Öğrenme yörüngeleri eğitiminin katkısına ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar

Şekil 75’e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerinin oluşumunda öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin “*Öğrenme Yörüngeleri Eğitiminin Katkıları*” ana teması altında toplandığı, bunu ana temanın “*Öğretmene Katkılar*”, “*Öğrenme Durumlarına Katkılar*” ve “*Çocuğa Katkılar*” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşlerin “*Öğretmene Katkılar*” alt temasında “*farkındalığın artması*” ve “*özyeterliğin artması*”, en az kodlanan görüşün ise “*Öğretmene Katkılar*” alt temasında “*Atanma İsteği*” olarak kodlandığı görülmektedir.

ÖYE Sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarına, verilen bu eğitimin ne gibi katkılar sağladığı hakkında bilgi edinmek amacıyla sorulan “*Öğretmen adaylarına öğrenme yörüngeleri eğitimi verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşlerin “*Öğretmene Katkılar*” alt temasında “*farkındalığın artması*” ve “*özyeterliğin artması*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili “*farkındalığın artması*” olarak kodlanan Serhat ve Arzu öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Bunları öğrenmemiz iyi oldu diye düşünüyorum. Çünkü hiç bilmediğimiz şeyler. Aslında belki bildiğimiz ama ismini koyamadığımız şeyler. Farkında olmadığımız şeyler. Yine de bu eğitimi aldığımız bizim için çok iyi oldu. Şipşak öğrenme falan mesela, bunları falan bilmiyoduk. Bunlar bizim için yararlı oldu. En azından matematik için daha önemli şeyler yapabileceğimizin farkında olduk.( Serhat)

Bence ben bunu 1. Sınıfta almalıydım. Şimdiye kadar planlarımızı ona göre yapardık. Sizinle beraber derslerde biz bu yörüngeleri öğrendikçe planlarımıza ona göre şekil verdik. Biz de ona göre planladık. Ona göre... aslında planladık demiyim. Daha da işimiz kolaylaştı. Yörüngeleri bilmediğimiz sürece biz bütün çocuklara o planladığımız bizim varsayımsal öğrenme doğrultusunda çocukların hepsinin öğrendiğini düşünüyorduk. Ama bu yörüngelerin farklı olduğunu öğrendikçe onlara yönelik biz de planlarımızı yaptık. Ve hedeflerimize daha çabuk ulaştığımızı gördüm. Bi kere farkındalığımız arttı en başında. Böyle yani bu eğitim daha önce, 4.sınıfa kalmadan verilmeli. (Arzu)

Öğrenme Yörüngeleri Eğitiminin Katkılarına İlişkin görüşler incelendiğinde en fazla kodlanan görüşlerden bir diğerinin de “*Öğretmene Katkılar*” alt temasında “*özyeterliğin artması*” olarak kodlandığı görülmüştür. Konu ile ilgili “*özyeterliğin artması*” olarak kodlanan Esra, Serhat ve Kıraç öğretmene ait görüşler aşağıdaki gibidir:

Mesela siz bize bu eğitimi vermeden önce ben mesela yaptığım matematik etkinliğinin farkında olmayabilirdim. Ki olmuyodum. Mesela ben lisede de staja gittim. Ama hiç böyle ne biliyim ııı gerçekten hedefleyerek ya da işte hani biii matematik etkinliği yapıyorum diyerek bi matematik etkinliği yaptığımı hatırlamıyorum. Ama bi sanatı, bi oyunu çok güzel hatırlıyorum. Ama siz gerçekten bu eğitimi verdikten sonra, bu benim yaptığım benim matematik eğitimi, işte ben matematik öğretiyorum diye hani bi farkındalığım mutlaka oluşuyo. Ve bence bunu tüm öğretmenlerin de alması gerekiyo. (Esra)

ben öyle değilim artık. Hani daha önce de veriyodum ama bu kadar çok vermiyodum. Bu artık şey oluyo. Hani her etkinlikte verebilirsin. Sen yazmasan dahi sınıfta bunu yapabilirsin matematiği. Aslında bi kurtarıcı olarak görüyorum artık bunu. Çünkü devamlı kullanıyorum. (Serhat)

Yaptırdığım diğer etkinliklere matematiği katabilirim. Konuşurken hani çocuklara hatırlatmalarda bulunabilirim hani etkinlikle ilgili. Ya da hani sınıfı toplarken hadi sayıyorum 5 e kadar şeklinde diye yönlendirebilirim. Yani gün içinde matematiği her durumda kullanılabiliriz, kullanabiliriz...Yani daha bilinçlendim. Planlarım daha matematik doğrultusunda oldu. Hani etkinliklerimde. Ya da mesela plan uygularken mesela günlük konuşmalarına matematiği kattım, katmaya dikkat ettim. Bu tarz katkısı oldu. (Kıraç)

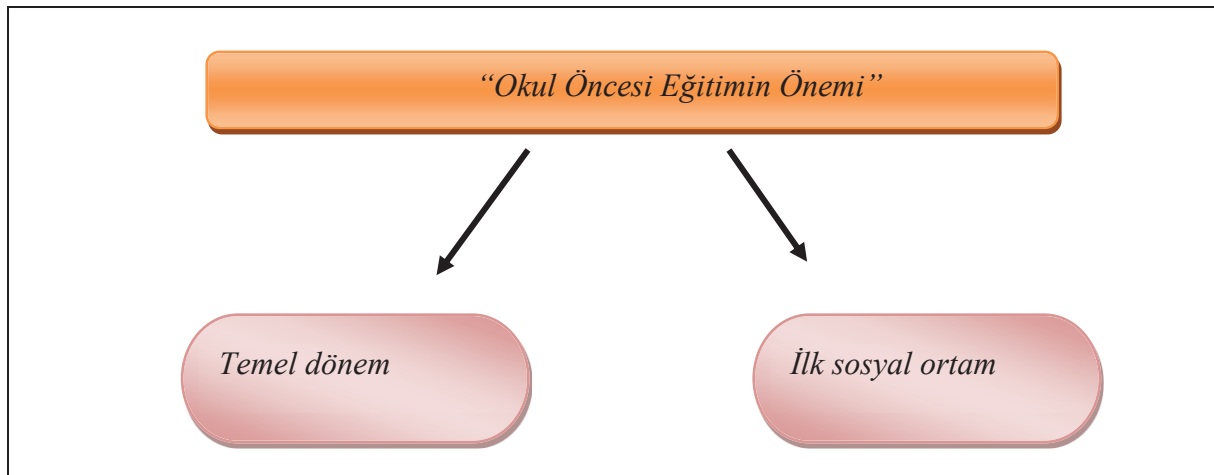
ÖYE sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri eğitiminin katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün *Öğretmene Katkılar*” alt

temasında “*Atanma İsteği*” olarak kodlanan görüşler ile ilgili olarak Arzu öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ama şimdi daha da hazır olduğumu ve hevesli olduğumu görüyorum. Belki sınıfın etkisidir, belki bundan önceki öğretmenlerin etkisidir. Aldığımız öğrenme yörüngeleri eğitimi sonrasında matematiği nasıl verebileceğimi biliyorum.bi an önce atanıyım da...dönem bitsin geçiyim artık istiyorum. (Arzu)

***Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimin önemine ilişkin görüşleri.***

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği cevaplarda tüm öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimin önemini vurguladığı belirlenmiştir. . Elde edilen görüşler yazılı olarak analiz edildikten sonra verilerin “*Okul Öncesi Eğitimin Önemi*” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Bu ana tema etrafında toplanan görüşlere bakıldığında en çok kodlanan görüşün “*temel dönem*” olarak kodlandığı en az kodlanan görüşün ise “*ilk sosyal ortam*” olarak kodlandığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda tema ve kodlara ilişkin veriler aşağıda şekilde model olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar okul öncesi öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir ve aşağıdaki gibidir:



Şekil 76. Okul öncesi eğitimin önemine ilişkin görüşlere dair tema ve alt temalar



Şekil 76'ya bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin “Okul Öncesi Eğitimin Önemi” ana teması altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak görüşleri ayrıntılı olarak analiz edildiğinde en fazla kodlanan görüşün “temel dönem” olarak kodlandığı görülmektedir. “Temel dönem” kodu ile ilgili olarak Nisa ve Hilal öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Herkesin yörüngesi aynı olmaz bireysel farklılıklardan dolayı...Temeli de tabi ki sağlam yapmamız gerekiyor. Okul öncesi yaş grubunda da öğrenme yörüngelerinin temelini atarız. (Nisa)

...onların okul hayatında karşılaşacağı ilk öğretmen biz olcaz. Temelini biz atcaz her şeyin. İıım yani gelişimlerine dikkat etmek, ne biliyim okulu sevmeleri için, arkadaşlarıyla ilişkileri için, ailelerinden kopacak olmalarından dolayı yaşayacakları sıkıntıları o öğretmen ilk başta atmalı. Yani arkadaşlarıyla ilk defa hani mesela... Ailede kardeşi yoksa ilk defa okulda bi toplum içine çıkıyo. İıı işte paylaşmayı öğreniyo. Hani sorumluluk almayı öğreniyo, sıra beklemeyi öğreniyo. Bunlar için önemli diye düşünüyorum. Ve bunları biz vericeğimiz için ilk başta. Önemli yani o bakımdan. (Hilal)

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri eğitiminin katkıları ile ilgili olarak görüşleri incelendiğinde en az kodlanan görüşün “ilk sosyal ortam” olarak kodlandığı tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak Hilal öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

...onların okul hayatında karşılaşacağı ilk öğretmen biz olcaz. Temelini biz atcaz her şeyin. İıım yani gelişimlerine dikkat etmek, ne biliyim okulu sevmeleri için, arkadaşlarıyla ilişkileri için, ailelerinden kopacak olmalarından dolayı yaşayacakları sıkıntıları o öğretmen ilk başta atmalı. Yani arkadaşlarıyla ilk defa hani mesela... Ailede kardeşi yoksa ilk defa okulda bi toplum içine çıkıyo. İıı işte paylaşmayı öğreniyo. Hani sorumluluk almayı öğreniyo, sıra beklemeyi öğreniyo. İlk sosyal ortam. Bunlar için önemli diye düşünüyorum. Ve bunları biz vericeğimiz için ilk başta. Önemli yani o bakımdan. (Hilal).

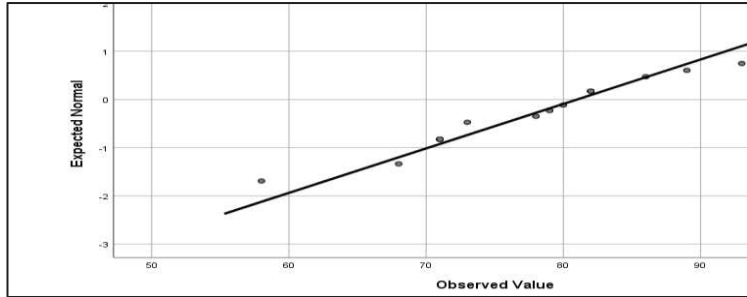
## Nicel Bulgular

### **Birinci araştırma problemine ilişkin nicel sonuçlar.**

Öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri temelli program uygulamasına başlamadan önce onların öğretmenlik meslek motivasyonu, öğretme motivasyonu ve öz yeterlik inançlarına

ilişkin ölçekler uygulanmıştır. Ölçek puanlarına hangi analiz testinin uygulanacağına karar verebilmek için öncelikle normallik dağılımının incelenmesi gerekmektedir (Can, 2014). Normallik dağılımının incelenmesi aşamasında SPSS’de Shapiro Wilk testi ya da Kolmogorov Smirnov test sonuçlarına bakılır (Kalaycı, 2010). Analiz sonucunda hangi test değerlerinin bakılacağı, uygulama örneklemini ile ilgilidir. Örneklemin 30’dan daha küçük olduğu durumlarda Shapiro Wilk, 30’dan büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov Smirnov testi yapılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2004; Köklü vd, 2006; Ak, 2008;s.10). Yapılan bu eylem araştırmasına katılan öğretmen adayı sayısı 21 olduğu için verilerin analizinde Shapiro Wilk test sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin normalliğinin test edilmesi amacıyla Shapiro Wilk testinin yanı sıra Q-Q plots grafiği, çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesinden elde edilen sonuçlar da incelenmiştir.

***ÖYE Programı uygulama öncesi öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin (ÖÖİÖ) normallik dağılımına ilişkin bulgular.*** Öğretmen öz yeterlik ölçeği (ÖÖİÖ) uygulama öncesi ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 77. ÖY programı öncesi ÖÖİÖ test puanlarının Q-Q plots grafiği

Şekil 77’de ÖÖİÖ ön test puanlarının Q-Q plots grafiği bulunmaktadır. Q-Q plots grafiklerinde verilerin çizgi etrafında toplanması, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2014). Yukarıdaki şekilde ÖÖİÖ ön test puanlarına ilişkin verilerin yaklaşık bir çizgi üzerinde olduğu görülmektedir. Can (2014) grafikler ile yapılan değerlendirmelerin öznel olabileceği, değerlendirmenin daha nesnel olması

için diğer testlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla aşağıda diğer katsayı varsayımları da incelendikten sonra Shapiro Wilk testi ile dağılımın normalliği desteklenmiştir.

Verilerin normallik dağılımının incelenmesi amacıyla ÖÖİÖ uygulama öncesi puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 arasında olmasının dağılımın normal olduğuna ilişkin bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Mertler ve Vanatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). ÖÖİÖ uygulama öncesi toplam puanlarına ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17

*ÖÖİÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	81.00	2.365
Standart sapma	10.84	
Minimum	58.00	
Maksimum	97.00	
Çarpıklık	-.089	.501
Basıklık	-.558	.972

Tablo 17'ye bakıldığında ÖÖİÖ testinden elde edilen verilerin Çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kalaycı, (2010) dağılımın normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata ile bölünmesi sonucunda ulaşılan değerler + 1.96 ile - 1.96 arasında değer almasının belirleyici olduğunu belirtmiştir. Tablodaki veriler bu bağlamda ele alındığında

$$-.089 / .501 = -1.776 \text{ (çarpıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

$$-.558 / .972 = -0.5741 \text{ (basıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

olarak bulunmuştur. Bu değerler + 1.96 ile – 1.96 aralığında olduğundan, çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde normalliğin karşılandığı belirlenmiştir.

ÖÖİÖ uygulama öncesi puanlarının normalliğini sorgulamak amacıyla verilere Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda kullanılır (Ak, 2008: 10). Bu amaçla yapılan Shapiro Wilk test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

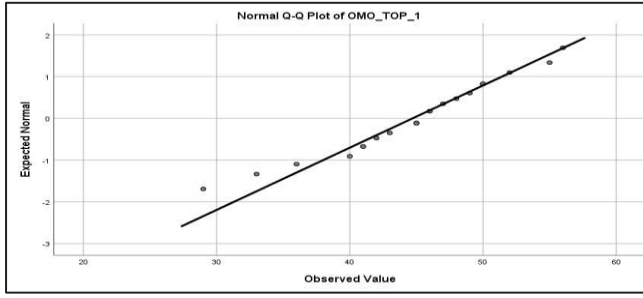
Tablo 18

*Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Test Sonuçları*

Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
İstatistik	sd	Sig	İstatistik	sd	Sig
.145	21	.106	.947	21	.302

Tablo 18'e bakıldığında Shapiro Wilk p değerinin .05'ten büyük olduğu, anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Sonuçlar, verilerin normal dağılımla aralarında fark olmadığı, normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir ( $p=.302$ ;  $p>.05$ ). Yukarıda belirtilen referanslar ve test sonuçlarından hareketle analizde parametrik test uygulama kararı alınmıştır.

**ÖYE Programı uygulama öncesi öğretme motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) normallik dağılımına ilişkin bulgular.** Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin (ÖMÖ) uygulama öncesi ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 78. Öğretme motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) uygulama öncesi ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği

Şekil 78’de ÖMÖ uygulama öncesi test puanlarının Q-Q plots grafiği bulunmaktadır. Q-Q plots grafiklerinde verilerin çizgi etrafında toplanmasının, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2014). Yukarıdaki şekilde ÖMÖ ön test puanlarına ilişkin verilerin yaklaşık bir çizgi üzerinde olduğu görülmektedir. Can (2014) grafikler ile yapılan değerlendirmelerin öznel olabileceği, değerlendirmenin daha nesnel olması için diğer testlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla aşağıda diğer katsayı varsayımları da incelendikten sonra Shapiro Wilk testi ile dağılımın normallığı desteklenmiştir.

Verilerin normallik dağılımının incelenmesi amacıyla ÖMÖ uygulama öncesi puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 arasında olmasının dağılımın normal olduğuna ilişkin bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Mertler ve Vanatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). ÖMÖ uygulama öncesi toplam puanlarına ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19

*ÖMÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	44.71	1.464
Standart sapma	6.71	
Minimum	29,00	
Maksimum	56,00	

Çarpıklık	-.557	.501
Basıklık	.451	.972

Tablo 19'a bakıldığında ÖMÖ testinden elde edilen verilerin Çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kalaycı, (2010) dağılımın normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata ile bölünmesi sonucunda ulaşılan değerin + 1,96 ile – 1,96 arasında değer almasının belirleyici olduğunu belirtmiştir. Tablodaki veriler bu bağlamda ele alındığında

$$-.557/ .501= -1.111 \text{ (çarpıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

$$.451/ .972= 0.464 \text{ (basıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

olarak bulunmuştur. Bu değerler + 1.96 ile – 1.96 aralığında olduğundan, çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde normalliğin karşılandığı belirlenmiştir.

ÖMÖ uygulama öncesi puanlarının normalliğini sorgulamak amacıyla verilere Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda kullanılır (Ak, 2008: 10). Bu amaçla yapılan Shapiro Wilk test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20

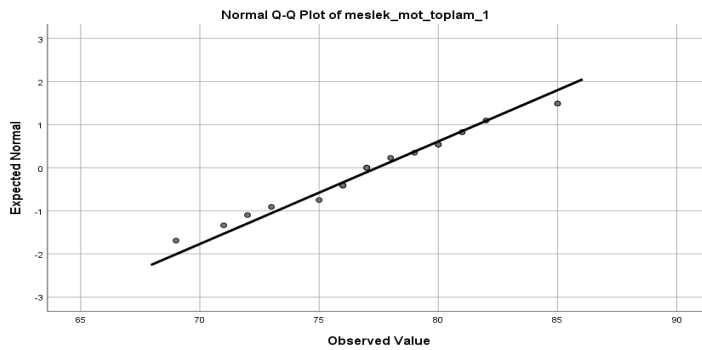
*ÖMÖ Uygulama Öncesi Puanlarının Shapiro Wilk Sonuçları*

Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
İstatistik	sd	Sig	İstatistik	sd	Sig
.130	21	.200	.969	21	.706

Tablo 20'ye bakıldığında Shapiro Wilk p değerinin. 05'ten büyük olduğu, anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu tablodaki sonuçlar, normal dağılımla aralarında fark

olmadığı, normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir ( $p=.706$ ;  $p>.05$ ). Yukarıda belirtilen referanslar ve test sonuçlarından hareketle analizde parametrik test uygulama kararı alınmıştır.

**ÖYE Programı uygulama öncesi öğretmenlik meslek motivasyonu ölçeğinin (ÖMMÖ) normallik dağılımına ilişkin bulgular.** Öğretmenlik Meslek Motivasyonu Ölçeğinin (ÖMMÖ) uygulama öncesi ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 79. Öy programı öncesi ÖMMÖ puanlarının Q-Q plots grafiği

Şekil 79’da ÖMMÖ ön test puanlarının Q-Q plots grafiği bulunmaktadır. Q-Q plots grafiklerinde verilerin çizgi etrafında ve yakınında toplanmasının, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2014). Yukarıdaki şekilde ÖMMÖ ön test puanlarına ilişkin verilerin çizgiye yakın olduğu, hemen üstünde ve altında toplandığı görülmektedir. Can (2014) grafikler ile yapılan değerlendirmelerin öznel olabileceği, değerlendirmenin daha nesnel olması için diğer testlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla aşağıda diğer katsayı varsayımları da incelendikten sonra Shapiro Wilk testi ile dağılımın normalliği desteklenmiştir.

Verilerin normallik dağılımının incelenmesi amacıyla ÖMMÖ uygulama öncesi puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 arasında olmasının dağılımın normal olduğuna ilişkin bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Mertler ve Vanatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). ÖMMÖ uygulama öncesi toplam puanlarına ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21

*ÖMMÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	77,43	.92
Standart sapma	4.20	
Minimum	69.00	
Maksimum	85.00	
Çarpıklık	-.33	.501
Basıklık	.153	.972

Tablo 21'e bakıldığında ÖMMÖ testinden elde edilen verilerin Çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kalaycı, (2010) dağılımın normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata ile bölünmesi sonucunda ulaşılan değerin + 1,96 ile – 1,96 arasında değer almasının belirleyici olduğunu belirtmiştir. Tablodaki veriler bu bağlamda ele alındığında

$$-.33 / .501 = -0.66 \text{ (çarpıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

$$.153 / .972 = 0.157 \text{ (basıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

olarak bulunmuştur. Bu değerler + 1.96 ile – 1.96 aralığında olduğundan, çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde normalliğin karşılandığı belirlenmiştir.

ÖMMÖ uygulama öncesi puanlarının normalliğini sorgulamak amacıyla verilere Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda kullanılır (Ak, 2008: 10). Bu amaçla yapılan Shapiro Wilk test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 22

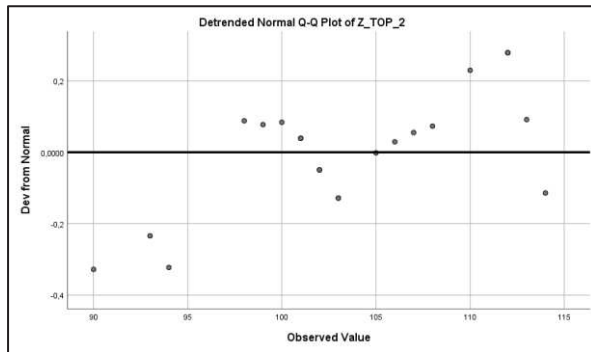
*ÖMMÖ Uygulama Öncesi Puanlarının Normalliğine İlişkin Shapiro Wilk Sonuçları*

Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
İstatistik	sd	Sig	İstatistik	sd	Sig
.120	21	.200	.974	21	.820

Tablo 22'ye bakıldığında Shapiro Wilk p değerinin .05'ten büyük olduğu, anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre tablo verilerin normal dağılımla aralarında fark olmadığı, normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir ( $p=.820$ ;  $p>.05$ ). Yukarıda belirtilen referanslar ve test sonuçlarından hareketle analizde parametrik test uygulama kararı alınmıştır.

**Üçüncü araştırma problemine ilişkin nicel sonuçlar.** Öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri temelli program uygulaması sona erdikten sonra öğretmenlik meslek motivasyonu, öğretme motivasyonu ve öz yeterlik inançlarına ilişkin ölçekler tekrar uygulanmıştır. Ölçeklere ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

**ÖYE programı uygulama sonrası öğretmen öz yeterlik ölçeğinin (ÖÖİÖ) normallik dağılımına ilişkin bulgular.** Öğretmen öz yeterlik ölçeği (ÖÖİÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 80. (ÖÖİÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği

Şekil 80’de ÖÖİÖ uygulama sonrası puanlarının Q-Q plots grafiği bulunmaktadır. Q-Q plots grafiklerinde verilerin çizgi etrafında toplanmasının, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2014). Yukarıdaki şekilde ÖÖİÖ uygulama sonrası puanlarına ilişkin verilerin yaklaşık bir çizgi üzerinde olduğu görülmektedir. Can (2014) grafikler ile yapılan değerlendirmelerin öznel olabileceği, değerlendirmenin daha nesnel olması için diğer testlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla aşağıda diğer katsayı varsayımları da incelendikten sonra Shapiro Wilk testi ile dağılımın normalliği desteklenmiştir.

Verilerin normallik dağılımının incelenmesi amacıyla ÖÖİÖ uygulama sonrası puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 arasında olmasının dağılımın normal olduğuna ilişkin bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Mertler ve Vanatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). ÖÖİÖ uygulama öncesi toplam puanlarına ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23

*ÖÖİÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	103,476	1.456
Standart sapma	6.67	
Minimum	90.00	
Maksimum	114.00	
Çarpıklık	-.201	.501
Basıklık	-.512	.972

Tablo 23’e bakıldığında ÖÖİÖ testinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca Kalaycı, (2010) dağılımın normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata ile bölünmesi sonucunda ulaşılan değerler + 1,96 ile – 1,96 arasında değer almasının belirleyici olduğunu belirtmiştir. Tablodaki veriler bu bağlamda ele alındığında

$$.201 / .501 = -0.401 \text{ (çarpıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

$$-.512 / .972 = -0.527 \text{ (basıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

olarak bulunmuştur. Bu değerler + 1.96 ile – 1.96 aralığında olduğundan, çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde normalliğin karşılandığı belirlenmiştir.

ÖÖİÖ uygulama sonrası puanlarının normalliğini sorgulamak amacıyla verilere Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda kullanılır (Ak, 2008: 10). Bu amaçla yapılan Shapiro Wilk test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

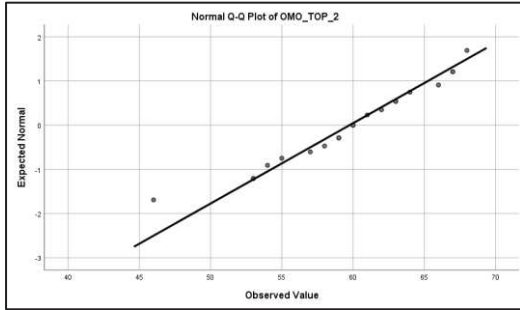
Tablo 24

*ÖÖİÖ Uygulama Sonrası Puanlarının Shapiro Wilk Test Sonuçları*

Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
İstatistik	sd	Sig	İstatistik	sd	Sig
.100	21	.200	.968	21	.697

Tablo 24'e bakıldığında Shapiro Wilk p değerinin. 05'ten büyük olduğu, anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre tablo verilerinin normal dağılımla aralarında fark olmadığı, normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir (p=.697; p>.05). Yukarıda belirtilen referanslar ve test sonuçlarından hareketle analizde parametrik test uygulama kararı alınmıştır.

**ÖYE Programı uygulama sonrası öğretim motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) normallik dağılımına ilişkin bulgular.** Öğretim Motivasyonu Ölçeğinin (ÖMÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği aşağıdaki gibidir.



**Şekil 81.** Öğretim motivasyonu ölçeğinin (ÖMÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği

Şekil 81’de uygulama sonrası ÖMÖ puanlarının Q-Q plots grafiği bulunmaktadır. Q-Q plots grafiklerinde verilerin çizgi etrafında toplanmasının, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2014). Yukarıdaki şekilde ÖMÖ uygulama sonrası puanlarına ilişkin verilerin yaklaşık bir çizgi üzerinde olduğu görülmektedir. Can (2014) grafikler ile yapılan değerlendirmelerin öznel olabileceği, değerlendirmenin daha nesnel olması için diğer testlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla aşağıda diğer katsayı varsayımları da incelendikten sonra Shapiro Wilk testi ile dağılımın normalliği desteklenmiştir.

Verilerin normallik dağılımının incelenmesi amacıyla ÖMÖ uygulama öncesi puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 arasında olmasının dağılımın normal olduğuna ilişkin bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Mertler ve Vanatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). ÖMÖ uygulama öncesi toplam puanlarına ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 25

*ÖMÖ Uygulama Öncesi Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	59.761	1.201
Standart sapma	5.50	
Minimum	46.00	
Maksimum	68.00	
Çarpıklık	-.608	.501
Basıklık	.460	.972

Tablo 25'e bakıldığında ÖMÖ testinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kalaycı, (2010) dağılımın normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata ile bölünmesi sonucunda ulaşılan değerler + 1,96 ile - 1,96 arasında değer almasının belirleyici olduğunu belirtmiştir. Tablodaki veriler bu bağlamda ele alındığında

$$-.608 / .501 = -1.21 \text{ (çarpıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

$$.460 / .972 = 0.47 \text{ (basıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

olarak bulunmuştur. Bu değerler + 1.96 ile - 1.96 aralığında olduğundan, çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde normalliğin karşılandığı belirlenmiştir.

ÖMÖ uygulama sonrası puanlarının normalliğini sorgulamak amacıyla verilere Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda kullanılır (Ak, 2008: 10). Bu amaçla yapılan Shapiro Wilk test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

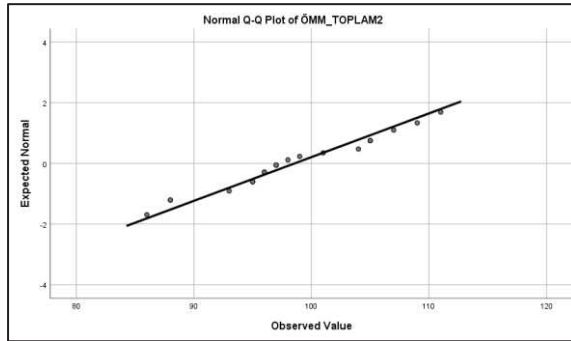
Tablo 26

*ÖMÖ Uygulama Sonrası Puanlarının Shapiro Wilk Test Sonuçları*

Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
İstatistik	sd	Sig	İstatistik	sd	Sig
.130	21	.200	.969	21	.706

Tablo 26'ya bakıldığında Shapiro Wilk p değerinin .05'ten büyük olduğu, anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre tablo verilerin normal dağılımla aralarında fark olmadığı, normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir ( $p=.706$ ;  $p>.05$ ). Yukarıda belirtilen referanslar ve test sonuçlarından hareketle analizde parametrik test uygulama kararı alınmıştır.

**ÖYE programı uygulama sonrası öğretmenlik meslek motivasyonu ölçeğinin (ÖMMÖ) normallik dağılımına ilişkin bulgular.** Öğretmenlik Meslek Motivasyonu Ölçeğinin (ÖMMÖ) uygulama öncesi ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 82. Öğretmenlik meslek motivasyonu ölçeğinin (ÖMMÖ) uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin Q-Q plots grafiği

Şekil 82'de uygulama sonrası ÖMMÖ puanlarının Q-Q plots grafiği bulunmaktadır. Q-Q plots grafiklerinde verilerin çizgi etrafında ve yakınında toplanmasının, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2014). Yukarıdaki şekilde ÖMMÖ uygulama sonrası puanlarına ilişkin verilerin çizgiye yakın olduğu, hemen üstünde ve altında toplandığı görülmektedir. Can (2014) grafikler ile yapılan değerlendirmelerin öznel olabileceği,

değerlendirmenin daha nesnel olması için diğer testlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla aşağıda diğer katsayı varsayımları da incelendikten sonra Shapiro Wilk testi ile dağılımın normalliği desteklenmiştir.

Verilerin normallik dağılımının incelenmesi amacıyla ÖMMÖ uygulama sonrası puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 arasında olmasının dağılımın normal olduğuna ilişkin bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Mertler ve Vanatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). ÖMMÖ uygulama sonrası toplam puanlarına ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27

*ÖMMÖ Uygulama Sonrası Toplam Puanlarına İlişkin Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	98,571	1.11
Standart sapma	6.93	
Minimum	86.00	
Maksimum	111.00	
Çarpıklık	-.013	.501
Basıklık	-.647	.972

Tablo 27'ye bakıldığında ÖMMÖ testinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kalaycı, (2010) dağılımın normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata ile bölünmesi sonucunda ulaşılan değer + 1,96 ile - 1,96 arasında değer almasının belirleyici olduğunu belirtmiştir. Tablodaki veriler bu bağlamda ele alındığında

$$-.013 / .501 = -0.02 \text{ (çarpıklık katsayısı/ standart hatası)}$$

$-.647 / .972 = -0.66$  (basıklık katsayısı/ standart hatası)

olarak bulunmuştur. Bu değerler + 1.96 ile – 1.96 aralığında olduğundan, çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde normalliğin karşılandığı belirlenmiştir.

ÖMMÖ uygulama sonrası puanlarının normalliğini sorgulamak amacıyla verilere Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda kullanılır (Ak, 2008: 10). Bu amaçla yapılan Shapiro Wilk test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28

*ÖMMÖ Uygulama Sonrası Puanlarının Shapiro Wilk Test Sonuçları*

Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
İstatistik	sd	Sig	İstatistik	sd	Sig
.116	21	.200	.961	21	.545

Tablo 28'e bakıldığında Shapiro Wilk p değerinin .05'ten büyük olduğu, anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu tablo, verilerin normal dağılımla aralarında fark olmadığı, normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir ( $p=.545$ ;  $p>.05$ ). Yukarıda belirtilen referanslar ve test sonuçlarından hareketle analizde parametrik test uygulama kararı alınmıştır.

***ÖYE program uygulaması öncesi ve sonrası öğretmen özyeterlik inanç ölçeği-ÖÖİÖ puanlarının t testi bulguları.*** Aynı grubun belirli bir uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanlarının üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bağımlı (ilişkili) örneklem t testi yapılır (Karasar, 2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri programının öğretmen adaylarının ÖÖİÖ puanlarına etkililiğini test etmek için bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. ÖÖİÖ ilişkili (bağımlı) örneklem t testi sonuçları aşağıdaki gibidir:



Tablo 29

*Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖÖİÖ Puanları t Testi*

	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Uygulama öncesi	21	81.00	10.84	20	-	.000
Uygulama sonrası	21	103.47	6.67	20	10.83	

Tablo 29’da yer alan uygulama öncesi ve sonrası ÖÖİÖ puanları t-testi verileri incelendiğinde ÖÖİÖ uygulama öncesi ortalamasının 81.00, uygulama sonrası ortalamasının ise 103.47 olduğu ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t(20)=-10.83$ ,  $p<05$ ). Grubun uygulama öncesi ve sonrası puanları karşılaştırıldığında ÖÖİÖ puanlarının uygulama sonrası lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu sonuç, öğrenme yörüngeleri eğitim program alan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının artışının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

***ÖYE program uygulaması öncesi ve sonrası öğretim motivasyonu ölçeği-ÖMÖ puanlarının T testi bulguları.*** Aynı grubun belirli bir uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanlarının üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bağımlı (ilişkili) örneklem t testi yapılır (Karasar, 2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri programının öğretmen adaylarının ÖMÖ puanlarına etkililiğini test etmek için bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. ÖMÖ ilişkili (bağımlı) örneklem t testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 30

*Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖMÖ Puanları T Testi*

	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Uygulama öncesi	21	44.71	6.70	20	-	.000
Uygulama sonrası	21	59.76	6.50	20	11.30	

Tablo 30'da yer alan uygulama öncesi ve sonrası ÖMÖ puanları t-testi verileri incelendiğinde ÖMÖ uygulama öncesi ortalamasının 44.71, uygulama sonrası ortalamasının ise 59.76 olduğu ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t(20) = -11.30$ ,  $p < 0.05$ ). Grubun uygulama öncesi ve sonrası puanları karşılaştırıldığında ÖMÖ puanlarının uygulama sonrası lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu sonuç, öğrenme yörüngeleri eğitim program alan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarındaki artışın anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

**ÖYE program uygulaması öncesi ve sonrası öğretmenlik meslek motivasyonu ölçeği-ÖMMÖ puanlarının t testi bulguları.** Aynı grubun belirli bir uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanlarının üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bağımlı (ilişkili) örneklem t testi yapılır (Karasar, 2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri programının öğretmen adaylarının ÖMMÖ puanlarına etkililiğini test etmek için bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. ÖMMÖ ilişkili (bağımlı) örneklem t testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 31

*Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖMMÖ Puanları T Testi*

	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Uygulama öncesi	21	77.43	4.20	20	-	.000
Uygulama sonrası	21	98.57	6.93	20	10.78	

Tablo 31’de yer alan uygulama öncesi ve sonrası ÖMMÖ puanları t-testi verileri incelendiğinde ÖMMÖ uygulama öncesi ortalamasının 77.43, uygulama sonrası ortalamasının ise 98.57 olduğu ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t(20) = -10.78$ ,  $p < 0.05$ ). Grubun uygulama öncesi ve sonrası puanları karşılaştırıldığında ÖMMÖ puanlarının uygulama sonrası lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırma grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek motivasyonları artışının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ÖYEP’in öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası ÖMÖ, ÖÖİÖ ve ÖMMÖ ölçek puanlarını etkilediği, bu puanların uygulama sonrası lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

## Bölüm V: Tartışma, Sonuç, Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

### Tartışma

Öğrenme yörüngeleri sadece çocukların öğrenmesi ile ilgili bir kavram olmayıp, öğretmenler, yöneticiler, program geliştirme uzmanlarının da çeşitli süreçlerde destek alabileceği bir kavramdır. Öğretmenlerin bu kavram hakkında bilgiye sahip olmasının planlama, etkinliklerin yönetimi, öğrenmeye rehberlik süreci, gelecek öğrenmelere yönelik fikir sahibi olma gibi faydalar sağlayacağı düşüncesinden hareketle araştırmaya başlanmıştır. Bu nedenle araştırmada öncelikle öğretmen adaylarına yönelik okul öncesi matematik eğitimi için öğrenme yörüngelerine uygun bir programın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrenme yörüngeleri ile ilgili yabancı alanyazından elde edilen veriler bir araya getirilip, başlıklar halinde düzenlenmiştir. Düzenlenen bu başlıklara ilişkin kazanımlar ve bu kazanımlara uygun içerik ve etkinlikler tasarlanmıştır. Bu sürece ilişkin bilgi yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Elde edilen programın öğretmen adaylarına uygulanması ile birlikte eylem süreci başlamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖYE süreci öncesinde öz yeterlik inanç puanlarının ortalamasının 81.00 olduğu, bu puanın 4'lü likert tipinde ölçeğin 3.seviyesine (orta-yeterli seviye) denk geldiği belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Eker, 2004; Gençtürk, 2008; Ekici, 2006; Özata, 2007). Özyeterlikleri ile ilgili görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda kendilerini tam anlamıyla yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle özellikle matematik ile ilgili olarak kendilerini yeterli hissetmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen olduklarında özellikle de veli ile olan iletişim konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

ÖYE öncesinde elde edilen öğretme motivasyonu puanlarının ortalamasının 44.00 olduğu, bu puanın 6'lı likert tipi ölçeğin 3.seviyesine denk geldiği belirlenmiştir. Öğretme

motivasyonu ile ilgili görüşler sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmeyi “aktarma” olarak ifade ettikleri, öğretim ile ilgili olarak genellikle kaygılı oldukları belirlenmiştir. Bu kaygının özellikle de matematik öğretiminde fazla olduğu anlaşılmıştır.

ÖYEP öncesi öğretmenlik meslek motivasyonlarına ilişkin ölçek ortalamalarının 77.00 olduğu, bu puanın 5’li likert tipinde ölçekte orta düzey olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının herhangi bir şey hissetmedikleri, daha çok kaygılarını dile getirdikleri belirlenmiştir. Meslekleri ile ilgili olarak motivasyon kaynaklarının özellikle bayan öğrenciler için çalışma saatlerinin uygunluğu, öğretmenlik mesleğinin kırsalda daha çok saygı gördüğüne ilişkin ifadeler de yer almıştır. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin ödülünün çocukların ilerlemelerini görmek ve onlara fayda sağlamak olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların ilerlemesinin ve onlara fayda sağlamanın öğretmenlik mesleğinin ödülü olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının ve araştırmacının süreçte tuttukları günlüklerin analizi hafta hafta yapılmıştır. Uygulamalar ve teorik dersler eş zamanlı sürdürülmüştür. Teorik dersin hemen ardındaki gün uygulama etkinlikleri yapan öğretmen adayları, uygulamalarına ilişkin günlük tutmuşlardır. Bu günlüklerin birinci hafta analizine bakıldığında öğretmen adaylarının görüşlerinin daha çok “tespitler” ana teması altında toplandığı görülmüştür. Birinci hafta verilerinde genellikle istenmeyen davranışlar, sınıfta problem çıkaran öğrenciler, özel desteğe ihtiyacı olan öğrenciler ve bu öğrenciler ile yaşanan problemlerden bahsedildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının günlük paylaşımlarına bakıldığında, çocukların öğrenme süreçlerine ilişkin paylaşımların çok az olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler sonucunda da öğretmen adayları ile ilgili “geliştirilmesi gerekenler” teması altında birçok özellikten bahsedilmiştir. Özellikle de sınıfta çekingen öğretmen davranışları, iletişim problemleri gibi bazı konular ele alınmıştır.

Eylem araştırması sürecinde tutulan araştırmacı ve öğretmen adayı günlüklerinin analizlerinde ilk haftalarda çocuklarla yaşanan problemler, istenmeyen davranışların kaleme alındığı görülmüştür. Teorik derslerin de zamanla ilerlemesi ile birlikte günlüklerde öğrenme yörüngeleri, matematik öğrenmelerinin farklı derslerin farklı etkinliklerinde gözlenmesi için çocukların öğrenme yörüngelerine ilişkin yorumların arttığı belirlenmiştir.

Eylem araştırması sürecinde öğretmen adaylarının yaşadıkları sıkıntılar 5 başlık altında toplanmıştır. Özellikle öğrenme yörüngelerinin bireysel farklılıklarının olması, öğrenme yörüngelerinin belirlenmesi, çok sayıda gözlem gerektirmesi gibi konularda sıkıntı yaşamışlardır. Bu durum konunun yeni olması, uygulamaların sınırlı günlerde olması gibi faktörlerle yorumlanabilir. Nihayetinde konu öğretmen adayları için çok yeni ve çocuklarla geçirdikleri vakit sınırlıdır. Öğrenme yörüngelerinin daha iyi gözlemlenebilmesi eylem planı yenilenmiştir. Yenilenen eylem planında, öğrenme yörüngeleri gözlemi için daha çok zaman bulabilmeleri amacıyla etkinlik süreleri uzatılmıştır. Lakin buna rağmen günlerin sınırlı olması nedeniyle daha çok zaman gerektirdiği anlaşılmıştır. Nitekim her bir çocuğun, tek bir yörüngesi olmayabilir (Clements ve Sarama, 2013).

Öğretmen adayları günlüklerinde, sıkıntı yaşadıkları bir diğer konu olan kalabalık sınıflardan bahsetmişlerdir. Öğrenme yörüngelerine dayalı eğitim her bir çocuğun bireysel olarak ele alınarak öğrenmelerine ilişkin varsayımlar kurulmasını gerektirir. Bu varsayımların kurulması için çokça gözlem ve zaman gerekmektedir. Sınıflar kalabalık olduğunda bu durum biraz daha zorlaşmaktadır.

Günlük verilerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin bilinçlerinin zamanla arttığını, her hafta farklı etkinlikler tasarladıklarını ya da tasarlama aşamasında olduklarına dair kanıtlar sunmaktadır. Bu sonuç öğretme ve öğretmenlik meslek motivasyonu kapsamında ele alınabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğrencilerin matematiksel düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmanın öğretmenlerin motivasyonlarını ve

matematik bilgilerini artırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Phillipp, 2008; Phillipp vd. 2007).

Günlüklerden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının son haftalara doğru öğrenme yörüngeleri, öğrenme yörüngelerindeki bireysel farklılıklar, yörüngelerdeki gelişmeler, planların yörünge temelli değişimi gibi konuları daha çok kaleme aldıkları belirlenmiştir. İlk haftalarda çocuklarla yaşanan problemlerin ele alındığı günlüklerde, son haftalara doğru öğrenme, öğretme, yörünge belirleme gibi süreçlerin vurgulandığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme yörüngelerine ilişkin etkinliklerin sadece matematik ile sınırlı kalmayıp, diğer etkinliklerle entegre edilmiş bir şekilde ele alındığına dair notlar yazılmıştır. Bu bulgu aslında öğrenme yörüngelerinin doğasına uygun bir bilgi vermektedir. Çünkü öğrenme yörüngeleri sadece matematik ile sınırlı bir kavram olmayıp, genetik, astronomi, fizik gibi birçok alan ile ilgilidir (Shea, Duncan ve Stephenson, 2015; Osman ve BouJaoude, 2016; Alonzo ve Steedle, 2008; Plummer vd. 2012). Bu yüzden öğrenme yörüngeleri, sadece matematikte değil tüm alanlarda kullanılabilir. Okul öncesi açısından düşünüldüğünde yörüngeler, tüm derslerde temel niteliğinde olabilirler.

Süreçte birşeyler öğretmenin mutluluğu ile ilgili, çocuklarla geçirilen zamanlardaki cümlelerden, onların öğrenmelerine ilişkin birçok örneğin yazıldığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları ilk haftalardaki günlüklerinde bireysel sorunlardan bahsetmişlerdir. Zamanla günlüklerde ele alınan konuların bireysellikten çıkıp, durumsal olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Bununla birlikte ilk haftalarda öğrencilerin sessiz durması ile mutlu olan öğretmenlerin, son haftalarda yörüngelerine dair bir ipucu yakalama ile mutlu oldukları dikkat çekmiştir. Bu durum öğretme ve öğretmenlik motivasyonları kapsamında ele alınabilir.

ÖYE süreci sonrasında öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının ortalamasının süreç öncesinde 81 (3.seviye) iken, süreç sonrasında 103,74 (4.seviye) olduğu belirlenmiştir. Ortalamadaki bu yükselmenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durum

ÖYE'nin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemiş olması ile yorumlanabilir.

Öğretme motivasyonu açısından elde edilen bulgular öğretmen adaylarının süreç öncesindeki ortalamalarının (44.00-3.seviyeden), 59,61'e (5.seviyeye) yükseldiğini göstermiştir. Bu durum öğrenme yörüngeleri temelli etkinlikler yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının, aldıkları ÖYE süreci ile ilişkili olabileceği ile yorumlanabilir. Nitekim öğrenme yörüngeleri öğretmenlere çocuk öğrenmesi hakkında önemli ipuçları verir. Zamanla bu ipuçlarını bulan öğretmenlerin süreçte daha çok motive olacakları düşünülmektedir. Nitekim görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının daha çok etkinlikler, etkinlik tasarımları ve öğrenci yörüngelerinden bahsettiği görülmektedir. Nicel verilerden elde edilen öğretme motivasyonlarının yükselmesine ilişkin sonuç, günlüklerinden elde edilen motivasyon ifadeleriyle de desteklenmektedir. Nitekim öğrenme yörüngeleri ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar da yörünge temelli öğretimin öğretmenlere öğrencilerin düşünmeleri, bu düşüncelerin nasıl kullanıldığı, etkileşimsel yollar, matematik öğretimi konularında fayda sağladığı görüşünü desteklemektedir (Wilson, Mojica ve Confrey, 2013; Eroğlu, 2016; Yılmaz, 2015). Bu sonuç öğrenme yörüngelerinin pedagojik desteği olarak tanımlanabilir (Taşkın, 2018).

Öğretmenlik meslek motivasyonu açısından elde edilen bulgular öğretmen adaylarının süreç öncesindeki ortalamalarının 77.00'den (3.seviyeden), 98.57'ye (5.seviyeye) yükseldiğini göstermiştir. Bu yükselme, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek motivasyonlarının artmasında ÖYEP sürecinin etkili olmuş olabileceği ile yorumlanabilir. Çünkü nicel verilerden elde edilen sonuçlar, aynı zamanda görüşme, günlük ve gözlem verileri ile de desteklenmiştir.

ÖYE süreci sonrasında elde edilen görüşme bulgularından özyeterlik ile ilgili inançlarının olumlu yönde arttığı anlaşılmıştır. Süreç öncesinde yeterlik anlamında kaygı yaşayan öğretmen adaylarının süreç sonrasında öncekine göre daha iyi oldukları belirlenmiştir.



Bu sonuç da tecrübenin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle matematik öğretimi noktasında güvensizlik yaşayan öğretmenlerin, artık ne yapacaklarına ilişkin fikirlerinin olduğuna dair yorumları görülmüştür. Özellikle şipşak sayma, ağırlık-uzunluk gibi kavramları ilişkin çocuk öğrenmelerindeki ilerlemelerin, matematiksel anlamda yeterli hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Nitekim öğrenme yörüngeleri sadece öğretmen ile ilgili olmayıp, öğrenci öğrenmesi ve başarısı ile de ilgilidir. Yapılan çalışmalar öğrenme yörüngeleri temelli derslerde öğrenci başarısının arttığını desteklemektedir (Freidrenreich, Duncan ve Shea, 2011; Camci, 2018). Bununla birlikte matematik öğretiminde dikkat edilmesi gerekenlere olan yanıt süreç öncesinde “somut nesnelere” başlığında toplanırken, süreç sonrasında “öğrenme yörüngeleri” başlığında toplanmıştır.

Süreç öncesinde motivasyon kaynaklarının çocuk sevgisi olduğunu bildiren öğretmen adaylarının süreçten sonraki motivasyon kaynaklarının çocukların ilerlemesi, öğretmek gibi ifadeler içerdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin ödülü olarak çocukların başarıları ve planlarının çocukların yörüngelerine uygunluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrenme yörüngeleri açısından yorumlandığında öğretmen adaylarının varsayımsal ve gerçek öğrenme yörüngeleri arasındaki farkın en az olması durumunu ödül olarak algıladıklarını göstermektedir.

Öğrenme yörüngelerinin katkısına yönelik görüşlerde öğrenme yörüngelerinin planları etkilediği, gelecek derslere yönelik planların yapımında kolaylık sağlayacağı, çocukların düşünceleri ve öğrenmeleri hakkında fikir sağlaması gibi etkilerden bahsettikleri belirlenmiştir. Öğrenme yörüngeleri, öğrencinin ve onun öğrenme süreçlerinin adeta takibini gerektirir. Öğrenmeye ilişkin düşünme süreçlerinin takibi, eğitim için oldukça önemlidir. Hanuscin, Lee ve Akerson (2010) öğrenci ve öğrenci öğrenmelerinin tanınmasının, onların zorlandıkları yerler hakkında bilgi vermesi ve biçimlendirici değerlendirme sağlaması bakımından önemli olduğunu bildirmektedir. Bu açıdan öğrenme yörüngelerinin önemli bilgi

kaynağı olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları ÖYEP sürecinin çocukların öğrenmeleri hakkında bilgi verdiği, planlamada fayda sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Bu sonuç Corcoran ve arkadaşlarının (2009) öğrenme yörüngelerinin özellikle de yeni göreve başlayan öğretmenlerin, çocukların anlayış ve anlamalarının nasıl değiştiğini anlamada etkili olduğu görüşü ile desteklenebilir. Ayrıca bu sonuç, öğrenme yörüngelerinin bilgi kaynağı olması ile ilgilidir. Çünkü öğrenmeler hakkında bilgi edinen öğretmenler, gelecek etkinlikleri deneyimleri eşliğinde hazırlar (Grossman ve McDonald, 2008).

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili öğretmen adayları görüşlerinde bu eylem sürecinin daha uzun olmasının, bu konunun farklı sınıflarda ele alınmasının daha etkili olacağına dair görüşler elde edilmiştir.

Özetle ÖYE sürecinin okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik, öğretme ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği nicel ve nitel veriler ile belirlenmiştir. Bu sonuç yörünge temelli öğretimin öğretmen motivasyonlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğine yönelik diğer çalışmaları da desteklemektedir (Philipp, 2008; Mojica, 2010). Araştırmada ÖYEP sürecinin öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin öğretmen adaylarına bilgi sağladığı sonucu, hem öğretmen adayı hem de öğretmenler ile yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Mojica, 2010; Wilson, 2009; Yılmaz, 2015; Wilson vd. 2013). Özyeterlik, öğretme, motivasyon gibi kavramlar birbirleriyle ilişkili olduklarından birinde olan artmanın diğerlerinde de olması normal araştırma sürecinde beklenen bir durumdur. Bu durum, öğretmen adaylarından elde edilen verilerin güvenilirliği ile de ilişkilendirilebilir.

ÖYE sürecinde öğretmen adaylarının öğretme ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ile öz yeterliklerinin arttığı görülmüştür. Bu sonuç özyeterliğin mesleki doyum ve öğrenci başarısını sağladığını vurgulayan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Caprara ve diğ. 2006). Ayrıca özyeterlik etki alanlarının başarı, motivasyon, öz düzenleme ve öğrenme

üzerinde etkili olduğu da bilinmektedir (Bandura, 1995). Öğrenme yörüngeleri ile deneyim kazanan öğretmen adayları, deneyimleri ile yapabileceklerini görerek hem motive oldukları hem de deneyimleri ile öz yeterlik inancına sahip oldukları düşünülmektedir. Yapılan birçok çalışma öz yeterlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir (Taşçı, 2019). Öz yeterlik sadece öğretmen motivasyonunu değil, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu belirlemesi açısından da önemlidir (Mojavezi ve Tamiz, 2012). Bu araştırmanın başta deneyimler sağlması açısından öğretmenler için yararlı olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin veya çocukların eksiklerinin belirlenmesinde deneyimin etkili olduğunu vurgulamaktadır (Üner, 2016; Walter, 2013). Öğrenme yörüngeleri öğretmen gözünden değil, öğrenci gözünden matematik anlayışı sağlması öğretmenlerin matematik eğitiminin başarısında etkilidir (Crespo, 2000). Özellikle de okul öncesi dönem düşünüldüğünde öğretmen eğitimi açısından öğrenme yörüngelerinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

## **Sonuç**

Araştırmanın birinci ana amacı öğrenme yörüngeleri temeline dayanan eğitim programı geliştirmektir. Program geliştirme süreci ve bu sürece dair ayrıntılı bilgi, yöntem kısmında sunulmuştur. Bu amaçla yabancı alanyazın ağırlıklı olmak üzere elde edilen verilere dayanan okul öncesi öğretmenliği bölümüne yönelik öğrenme yörüngeleri eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın gerek program geliştirme alanında, gerek okul öncesi ve ilköğretim alanında, gerekse de öğretmen yetiştirme alanında önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen eğitiminde önemli uygulamalı çalışmaları olmasına rağmen, teorik boyutta öğretmen yetiştirme programlarında var olmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın bu boşluğun doldurulmasında önemli olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma sürecinde Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen “Öğretme motivasyonu ölçeği'nin” (Motivation to Teach Scale) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Türk kültürüne uyarlanan *Öğretme Motivasyonu Ölçeği*nin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmene, öğrenciye, düşünme süreçlerine ilişkin bilgiler vermesi öğrenme yörüngelerinin başta öğretmenler için rehber olacağı düşüncesinden hareketle öğretmen yetiştirme kurumlarında öğrenme yörüngelerine ilişkin derslerin verilmesinin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu noktada araştırmanın önemli bir kaynak olabileceği öngörülmektedir.

Programların düzenlenmesinde gerek öğrenme, gerek öğrenme süreçleri, farklı öğrenme yörüngeleri hakkında bilgiler sağlaması nedeniyle bu araştırma, program geliştirme alanında çalışan uzmanlara fayda sağlayacağı düşüncesiyle değerlidir.

Alanyazına bakıldığında öğrenme yörüngeleri ile ilgili çalışmaların genellikle deneysel nitelikte, öğrencilerin öğrenme yörüngelerinin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Araştırmanın öğretmen yetiştirme alanında olması, eylem araştırması olarak desenlenmesi gibi özellikleriyle literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci temel amacı ÖYEP ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye ilişkin motivasyonları ile öz yeterlik inançlarının geliştirilmesidir. Bu amaçla yapılan araştırmanın nicel ve nitel verileri, öğrenme yörüngeleri eğitim programının bahsedilen öğretmen yeterliklerinin gelişmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırma, eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin, öğretmenlerin yetiştirilmesinde temel kurum olan eğitim fakültelerinde yetiştirilmelerinde öğrenme yörüngeleri programının etkili olacağı düşüncesini ileri sürmektedir. Bu etkinin en özel anlamda öğrenmelerin ilk basamağı olan okul öncesi ve ilk öğretim matematik öğretmenleri, genel anlamda tüm öğretmenlik alanlarında önemli olacağı düşünülmektedir.

## Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacılar, uygulayıcılar, program geliştirme uzmanları, ailelere yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

- Öğrenme yörüngeleri ile ilgili bu araştırmada elde edilen veriler okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Örneklem daha genişleterek farklı branşlardaki öğretmen adayları ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Görev yapan öğretmenlerin öğrenme yörüngelerine ilişkin görüşleri belirlenebilir.
- Eğitim fakültelerinin programları, öğrenme yörüngeleri temelinde yeniden düzenlenebilir.
- Öğrenme yörüngeleri ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenliği veya ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programlarına öğrenme yörüngeleri eğitimi ders olarak yerleştirilebilir.
- Bu bulgulardan hareketle farklı branşlarda öğretmen adaylarına öğrenme yörüngeleri eğitimi verilebilir.
- Öğrenme yörüngeleri eğitimi ile ilgili aile eğitimi çalışmaları yapılabilir.
- Öğrenme yörüngeleri ile ilgili çalışmalar başta öğretmen yetiştirme kurumları, daha sonra diğer kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenerek, alanda çalışma yapılması için teşvik edilebilir.
- Öğrenme yörüngelerinin diğer öğretmen niteliklerine etkisi ile ilgili farklı değişkenler içeren çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme yörüngeleri ile ilgili olarak görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

### Kaynakça

- Acat M.B. ve Demiral S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 8(31) 312-329.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-139.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ, ve Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.  
<http://dergipark.org.tr/ataunisobil/issue/2834/38590>
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010102> adresinden  
29.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. (Ş. Kalaycı,yayına hazırlayan), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (s.3-47). Ankara: Asil.
- Akarsu, F. (2000). Cumhuriyet Dönemi eğitim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*. 25(116), 3-7.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin

belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.

Akioka, E. ve Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34-48.  
[https://www.researchgate.net/publication/259432413\\_An\\_Intervention\\_to\\_Improve\\_Motivation\\_for\\_Homework](https://www.researchgate.net/publication/259432413_An_Intervention_to_Improve_Motivation_for_Homework) adresinden 18.07.19 tarihinde saat 22:18 de alınmıştır.

Aktan, S. 2012. *Öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.

Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlıda ilk programları ile “yaratıcı drama”nın ilk izleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 51, s.19-24.

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2014). Öğretmenlik mesleğinin tarihi gelişimi. Y. Özden ve S. Turan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 23-45). Ankara: Pegem Akademi.

Alonzo, A. C. ve Steedle, J. T. (2008). Developing and assessing a force and motion learning progression. *Science Education*, 93(3), 389–421.

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş – I*. Ankara: Nobel.

Altrichter, H., Posch, P. ve Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge.

Altinkurt, Y., Yılmaz K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/200327> adresinden 16.07.19 tarihinde 20:39'da alınmıştır.

Altun, T. (2012). Eğitimin tarihsel temelleri. K. Kıroğlu ve C. Elma (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 17-41). Ankara: Pegem Akademi.

Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.

Anagün, Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192.

Arsal, S. M. (1947). *Türk tarihi ve hukuk*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu yayınları.

Arslan, H. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. C. Celep (Ed.). *Meslek Olarak Öğretmenlik* (ss. 71-101). Ankara: Anı.

Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.



<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1020-published.pdf>

adresinden 13.07.19 tarihinde 19:59 da alınmıştır.

Baeten, M., Dochy, F., ve Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484- 501.

Bakaç, E. ve Özen, R . (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.

<http://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/30766/332474> adresinden 15.07.19 tarihinde 14:59 da alınmıştır.

Bandura, A., ve National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A.Bandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies* (ss. 1-45). Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Başaran, İ. E, (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Baştürk, S. ve Ayas, C. (2012). Öğretmenlik mesleği. K. Kiroğlu ve C. Elma (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 271-316). Ankara: Pegem Akademi.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.

*Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.

<http://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/4376/59939> adresinden 13.07.19 tarihinde 02:13

te alınmıştır.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi yayınları: 164.

Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları.

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44( 2), 223-246.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1590/17212.pdf> adresinden 21.06.19 tarihinde

02:13 te alınmıştır.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı.

Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. ve Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age Students.

*International Journal of Behavioral Development*. 14(2):153-164.

DOI: 10.1177/016502549101400203

Bredenkamp, S. (2015). Çocuklara araştırma yapmayı ve problem çözmeyi öğretme: matematik,

bilim ve teknoloji. (Çev. S. Özgül, Avcı, K. ve Saçkes,M.). H. Z. İnan ve T. İnan (Çev.

Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Ankara: Nobel.

Brooks J. G.ve Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD

Alexandria.

- Brown, A.L. ve Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. L. Schauble ve R. Glaser (Ed.). *Innovations in Learning: New Environments for Education* (ss. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.). Pearson: Longman.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M.C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitimin temelleri)*. Konya: Mikro.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camci, F. (2018). *Altıncı sınıf öğrencilerinin tahmini öğrenme yol haritası çerçevesinde tasarlanan bir öğretim deneyindeki matematiksel soyutlama süreçleri* (Doktora tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. ve Hofman, A.(2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27: 115. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2> adresinden 18.07.19 tarihinde saat 02:54 te alınmıştır.

- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Carson, R. L., ve Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*, 335-353.
- Calhoun, E. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: three approaches. *Educational Leadership, 51*, 62-62.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Celkan, H.Y. (2011). Eğitimin tarihsel gelişimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 54-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 6*(1), 68-85.
- Clements, D. H., ve Sarama, J. (2013). Rethinking early mathematics: what is research-based curriculum for young children?. L. D. English ve J. T. Mulligan (Ed.), *Reconceptualizing Early Mathematics Learning* (ss. 121- 147). The Netherlands: Springer.

- Clements, D.H., ve Sarama, J. (2014). Learning trajectories foundations for effective, research based education. Maloney, A. P., Confrey, J. ve Nguyen, K. H. (Ed.) *Learning over Time: Learning Trajectories in Mathematics Education*. (ss. 1-30). Charlotte, Information Age Publishers.
- Clements, D.H., Wilson, D.C. ve Sarama, J. (2004). Young children's composition of geometric figures: a learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 163-184.
- Clements, D.H., ve Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematic education. *Mathematical Thinking and Learning*. 6(2), 81-89.
- Clements, D. H. ve Battista, M. T (2000). Designing effective software. A. E. Kelly ve R. A. Lesh (Ed.). *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (ss. 761-776). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Confrey, J., Maloney, A.P. ve Nguyen, K.H. (2014). Introduction: learning trajectories in mathematics. Maloney, A. P., Confrey, J. ve Nguyen, K. H. (Eds.) *Learning over Time: Learning Trajectories in Mathematics Education*. Charlotte: Information Age Publishers.
- Confrey, J., Maloney, A., Nguyen, K., Mojica, G. ve Myers, M. (2009). *Equipartitioning/splitting as a foundation of rational number reasoning using learning trajectories*. Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 345–353). Thessaloniki, Greece.
- Confrey, J., Maloney, A., Nguyen, K., Wilson, P. H., ve Mojica, G. (2008). *Synthesizing research on rational number reasoning*. Working Session at the Research Pre-session of the National Council of Teachers of Mathematics, Salt Lake City, UT.

- Confrey, J. (2008). *A synthesis of the research on rational number reasoning: a learning progressions approach to synthesis* (sözlü bildiri). 11.th International Congress of Mathematics Instruction, Monterrey, Mexico.
- Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (ss. 135-152). New York: Cambridge University Press.
- Confrey, J. (1990). What constructivism implies for teaching. *Journal for Research in Mathematics Education. monograph, 4*, 107-210.
- Corcoran, T., Mosher, F. A., ve Rogat, A. (2009). “*Learning progressions in science: an evidence based approach to reform*” (Research Report No. 63). Madison, WI: Consortium for Policy Research in Education
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- CPRE (2019). <https://www.cpre.org/overview#about>
- Craig, D. V. (2004) Practitioner action research: action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care, 2*(4), 324–337.
- Creswell, J. W. (2013). Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. (çev: S. B. Demir). *Nitel yöntemler* (çev: Y. Dede) (ss.183-215). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crespo, S. (2000). *Learning mathematics while learning to teach: mathematical insights prospective teachers experience when working with students* (Sözlü bildiri). Twenty-

Second Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, October 7-10, Tucson, AZ.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları* (15. baskı). İstanbul: Remzi.

Çakmak, M.ve Ercan, L.(2006). Views of experienced and student teachers about motivation in effective teaching process. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3),133-143.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5074/1155> adresinden  
17.07.19 tarihinde 02:08 de alınmıştır.

Çelikkaya, H. (1997). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alfa.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y.(2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19,ss.207-237.

<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf> adresinden  
11.07.19 tarihinde 02:08 de alınmıştır.

Çıkkılı, Y. (2013). Eğitimin psikolojik temelleri. S. Z. Genç ve Ç. Şahin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 115-148). İstanbul: Paradigma Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)

adresinden 12.07.19 tarihinde 17:36'da alınmıştır.

Deci E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E., L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. ve Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teacher and Teacher Education*, 24(3), 751-766.

Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Doktora tezi). Gaziantep üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159) (ss.96-111).



- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölüm öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss.259–287). Ankara: Nobel.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159) (ss.96-111).
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16, DOI: 10.1501/Egifak\_0000000158
- Dilekman, M.ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Kara Bekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 112-123.
- <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31422> adresinden 12.07.19 tarihinde 15:49 ‘da alınmıştır.
- Dornyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

<http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X> adresinden 11.07.19 tarihinde 23:33 de alınmıştır.

Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eggen, P. ve Kauchak D. (1999). *Educational psychology: windows on classrooms*. Upper Saddle River: N. J.: Merri, Prentice Hall.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.

<http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7803/102278> adresinden 13.07.19 tarihinde 18:56'da alınmıştır.

Ekici, G., Sert Çıbık A. ve Fettahlıoğlu, P. (2014). Biyoloji öz-yeterlilik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordama gücü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 34(1), 23-41.

Erdem, A.R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-57.

[http://www.asosjournal.com/Makaleler/1333011253\\_97ali%20r%20c4%b1za%20erdem.](http://www.asosjournal.com/Makaleler/1333011253_97ali%20r%20c4%b1za%20erdem.pdf)

[pdf](http://www.asosjournal.com/Makaleler/1333011253_97ali%20r%20c4%b1za%20erdem.pdf)

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 23.

Erdem, A.R. ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.

[http://www.asosjournal.com/Makaleler/1333011253\\_97ali%20r%c4%b1za%20erdem.pdf](http://www.asosjournal.com/Makaleler/1333011253_97ali%20r%c4%b1za%20erdem.pdf) adresinden 16.07.19 tarihinde 23:25 te alınmıştır.

Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım.

Eren, E. (1979). *İşletme örgütleri açısından yönetim psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını.

Ergün, M. (1978). II. Meşrutiyet döneminde eğitim hareketleri (1908-1914). (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi: Ankara.

Ergün, M. ve ifti, B. (2006). *Türk Dünyasının ilk ortak eğitim reformu: usul-ü cedid*. I.Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü 9-15 Nisan 2006 eşme-İzmir.

<https://leventeraslan.files.wordpress.com/2016/05/usulu-cedid.pdf> adresinden 19.06.29 tarihinde 14:25 te alınmıştır.

Eroğlu, D. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yollarına dayalı öğretimlerdeki pedagojik yollarının desteklenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.

- Eskicumalı, Ahmet (2014). Eğitimin temel kavramları. Y. Özden ve S. Turan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, L., 2000. The effects of educational change on moral, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1: 173-192.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., ve Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Ferrance, E. (2000). *Action research themes in education*. Northeast and Island Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Freidenreich, H. B., Duncan, R. G. ve Shea, N. (2011). Exploring middle school students' understanding of three conceptual models in genetics. *International Journal of Science Education*, 33(17), 1-27.
- Gainey, L. (2013). Constructivism: Pedagogical Models, Conceptual Understanding, & Student Motivation. [jwilson.coe.uga.edu/.../Students/Gainey/Gainey\\_Paper1.doc...](http://jwilson.coe.uga.edu/.../Students/Gainey/Gainey_Paper1.doc...) adresinden alınmıştır.
- Genç, S.Z. (2013). Eğitimin tarihsel temelleri. S. Z. Genç ve Ç. Şahin (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 67-93). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037- 1054. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol9say3/v9s3m17.pdf>

Geoffrey E. Mills, (2007). *Action research. a guide for the teacher researcher* (3rd Ed.) Upper Saddle River , NJ : Merrill.

Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde öz-yeterlik inançları. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.

Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

Goodland, J. (1984). *Place called school*. New york: Mc Graw hill.

Grossman, P ve McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.

Gömlüksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.

Güler, D.S., Öztürk, F (2003). Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye dönük ilk program ve uygulamalar. *Eğitim bilimleri ve uygulama dergisi*, 2(4), 261-275.

[http://www.ebuline.com/pdfs/4sayi/ebu4\\_9.pdf](http://www.ebuline.com/pdfs/4sayi/ebu4_9.pdf) adresinden adresinden 24.06.29 tarihinde 02:13 te alınmıştır.

Gülev, D. (2015). *Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Günbayı, İ. (2007). Eğitimin tarihi temelleri. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 211-231). İstanbul: Lisans.

Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güven Akdeniz, D. (2018). *Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin uzunluk kavramına ilişkin öğrenme yol haritaları: öğretim deneyi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Güzel Candan, D. ve Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89.

Hacıbrahimoğlu, B. (2014). Matematik ilkeleri ve standartları. Berrin Akman (Ed.). *Okul öncesi matematik eğitimi* (ss. 11-25). Ankara: Pegem Akademi.

Harvey, P., Sinclair, C. ve Dowson, M. (2005) Teacher Motivations for postgraduate study: development of a psychometric scale for christian higher education. *Christian Higher Education*, 4(4), 241-264. DOI: 10.1080/15363750500182588

Hali, S. ve Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(17), 425-437.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/436726> adresinden 14.06.18 tarihinde 14:06'da alınmıştır.

Hambleton, R. K. ve De Jong, J.H.A.L. (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, 20(2), 127-134.

Hambleton, R.K., Merenda, P.F. ve Spielberger, C.D., (2005). *Adapting educational and*

*psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hambleton, R.K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.

Hanuscin, D., Lee, M.H., ve Akerson, V.L. (2010). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, 95(1), 145-167.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20404/pdf> adresinden 16.06.18

tarihinde 19:04'de alınmıştır.

Hardre, P. L., ve J. Reeve (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2) 347.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., ve Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3737859/> adresinden 18.07.19

tarihinde saat: 22:00 da alınmıştır.

Hendricks, C. (2009). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. (2nd Ed.). Boston: Pearson Education.

Hersey, P., ve Blanchard, K. H. (2001). *Management of organizational behavior: utilizing human resources* (8.Edth). New Jersey: Prentice-Hall.

Higgins, E.T., ve Kruglanski, A. (2000). Motivational science: the nature and functions of wanting. In E.T. Higgins, ve A. Kruglanski (Eds.), *Motivational Science: Social and Personality Perspectives* (ss. 1–20). Philadelphia: Psychology Press.

- Holly, M. L., Arhar, J. M., & Kasten, W. C. (2005). *Action research for teachers: traveling the yellow brick road*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Hubbard, R. ve Power, B. (1993). *The art of classroom inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Hudson, P., Nguyen, H. T. M., ve Hudson, S. (2009). Mentoring EFL pre-service teachers in EFL writing. *TESL Canada Journal*, 27(1), 85-102.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği/teacher training and teaching profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- İnce, İ, (2006). *Bilgisayar öğretmenlerinin motivasyonları ve iş doyumları* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, A. P. (2007). *A short guide to action research*.(3th Edition). Pearson: New York.
- Johnson, A. P. (2014). Veri analizi yöntemleri (Y. Uzuner ve M. Özten Anay (Ed.)). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Çev. S. Ünlüer). Ankara: Anı.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Veri toplama yöntemleri (Çev. Ed. S. B. Demir ). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (ss.193-214), (Çev. T. Kutluca). Ankara: Eğiten.
- Jesus, S.N. ve Lens W.(2005). An integrated model forth study of teacher motivation, applied psychology. *An İnternational Review*, 54(1), 119-134.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Ankara: Asil. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.14640597.2005.00199.x#accessDenialLayout> adresinden 18.07.19 tarihinde saat 02:09 da alınmıştır.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin



geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.

Kao, C.-P., Wu, Y.-T. ve Tsai, C.-C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27 . 406-415.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001617> adresinden 18.07.19 tarihinde saat 02:19 da alınmıştır.

Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.

[https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ilkogretim-birinci-kademedeki-egitimde-motivasyon-olcegi-toad\\_0.pdf](https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ilkogretim-birinci-kademedeki-egitimde-motivasyon-olcegi-toad_0.pdf) adresinden 12.07.19 tarihinde 20:51 de alınmıştır.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Karasolak, K. (2017). *Öğretmen adaylarının Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ve bir ders programı önerisi (Türkiye'de öğretmen yetiştirme)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme. Z. Kaya (Ed.). *Öğrenme ve öğretme kuramları, yaklaşımları, modeller* (ss.1-27). Ankara: Pegem akademi.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi – kuram ve ilkelerden uygulamaya*. Ankara. Kazancı Kitap A.Ş.

Kennedy, C. ve Wilson, M. (2007). *Using progress variables to interpret student achievement and progress* (BEAR Technical Report, 2006-12-01). Berkeley: California Üniversitesi.

- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klein, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (second edition). NY: Guilford Publications.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.
- Koshy, V. (2006). *Action research for improving practice: a practical guide*. Paul Chapman Publishing: London.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N. ve Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi. *Asos Journal Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 155-167.
- [http://www.asosjournal.com/Makaleler/963855197\\_30%20%20Fahrettin%20KORKM AZ%20vd..pdf](http://www.asosjournal.com/Makaleler/963855197_30%20%20Fahrettin%20KORKM AZ%20vd..pdf) adresinden 20.06.19 tarihinde alınmıştır.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç.Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A.
- Köktürk, T. (1997). *İlköğretim okulları ikinci kademe ingilizce öğretmenlerinin profili, motivasyonu, iş tatmini* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulpcu, O. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılabilir motivasyon araçları üzerine bir inceleme (Gaziantep örneği)*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1.Baskı). A. Türkoğlu (Ed.). Ankara: Mikro.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: bir eylem araştırması* (yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (1992). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4.Baskı).Ankara: Nobel.
- Lim, P. T. H. (2007). *Action research for teachers: a balanced model*. Proceedings of the redesigning pedagogy: culture, knowledge and understanding conference (Sözlü Bildiri). Singapore.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Livatyalı, H. (2007). Eğitimin tarihsel temelleri. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 79- 112).Konya: Eğitim Kitabevi.
- Luthans, Freud. (1992). *Organizational behavior*, 6. Edition, NewYork: McGrawHill Inc.

Maehr, M. L. ve Breaskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: a theory of personal investment*. MA: Lexington Books.

Malmberg, L.-E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005> adresinden 18.07.19 tarihinde saat: 14:04 te alınmıştır.

Maloney, A. P. ve Confrey, J. (2010). *The construction, refinement, and early validation of the equipartitioning learning trajectory*. Paper presented at the 9th International Conference of the Learning Sciences June–July, Chicago, IL

Martin, A. J. (2013). Improving the achievement, motivation, and engagement of students with ADHD: the role of personal best goals and other growth-based approaches. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 143-155.

[https://pdfs.semanticscholar.org/4845/1e87f998d7c457327847ae2c3d49799a79f2.pdf?\\_ga=2.257329355.178417291.1563409598-642084528.1561986434](https://pdfs.semanticscholar.org/4845/1e87f998d7c457327847ae2c3d49799a79f2.pdf?_ga=2.257329355.178417291.1563409598-642084528.1561986434) adresinden 19.07.19 tarihinde saat 02:39 da alınmıştır.

Mc Garity, J.R., ve Butts, D.P. (1984). The relationship among teacher classroom management behavior, student engagement, and student achievement of middle and high school science students of varying aptitude. *Journal of Research in Science Teaching*, 21,55-61.

McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. Routledge.

McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers*. September books.

McNiff, J. ve Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers a practical guide* (2nd Edition). David Fulton Publishers, London: Routledge.

McNiff, J. ve Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. (2nd Edition). Routledge.

MEB (2019). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*.

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 15.06.19 tarihinde alınmıştır.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden 27.02.19 tarihinde saat 12:39 da alınmıştır.

MEB (2004). MEB’te onaylanıp uygulanan program geliştirme modeli. 2563 Sayılı Tebliğler Dergisi, s.736.

Merriam, S. (2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik. (Çev: E. Dinç). (Ed. S. Turan), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.

Mertler, A. C. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertler, C.A. ve Vannatta, R.A. (2005) *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. 3rd Edition, Pyrczak, Los Angeles.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edition). California: SAGE.

Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., ve Nicholls, J. D. (1996). Engagement

in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–442.

Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher* (3rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Mobrand, K. A., Turns, J. ve Mobrand, L. M. (2013). *Revealing and enhancing engineering undergraduate students' motivation for the communication of professional practice through creation of communication preparedness portfolios in a studio setting*. Professional Communication Conference (IPCC), 2013 IEEE International. pp. 1-10

Mojavezi, A., ve Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491.

<https://pdfs.semanticscholar.org/5038/ca0956e3caaeb534c993c2709e533f4b40f1.pdf>

adresinden 17.07.19 tarihinde 01:57 de alınmıştır.

Mojica, G. (2010). *Preparing pre-service elementary teachers to teach mathematics with learning trajectories* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, Raleigh, NC. Raleigh, NC.

<https://pdfs.semanticscholar.org/f04b/90f1873138b7af3508c42e42119e44ee6f80.pdf>

adresinden 02.07.19 tarihinde tarihinde 19:28 de alınmıştır.

Mucherah, W., ve Herendeen, A. (2013). Motivation for reading and upper primary school students' academic achievement in reading in Kenya. *Reading Psychology*, 34(6), 569-593.

[https://www.researchgate.net/publication/263197986\\_Motivation\\_for\\_Reading\\_and\\_Upper\\_Primary\\_School\\_Students'\\_Academic\\_Achievement\\_in\\_Reading\\_in\\_Kenya](https://www.researchgate.net/publication/263197986_Motivation_for_Reading_and_Upper_Primary_School_Students'_Academic_Achievement_in_Reading_in_Kenya)

adresinden 19.07.19 tarihinde saat: 16:27 de alınmıştır.

NCTM, National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.

[https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PSSM\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf) adresinden 28.06.19 tarihinde 15:45 te alınmıştır.

National Research Council. 2009. *Mathematics learning in early childhood: paths toward excellence and equity*. Washington, DC: The National Academies Press.  
<https://doi.org/10.17226/12519>.

Naillioğlu Kaymak, M. (2017). *Aday öğretmenlerin yetişme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Nguyen, K. H. (2010). *Investigating the role of equipartitioning and creating internal units in the construction of a learning trajectory for length and area*. Doctoral Dissertation. North Carolina State University, Raleigh, NC.

[https://pdfs.semanticscholar.org/3748/9098bee1a4ab2cedd46fc33f5acd140f9280.pdf?\\_ga=2.146554164.1293351018.1562940958-642084528.1561986434](https://pdfs.semanticscholar.org/3748/9098bee1a4ab2cedd46fc33f5acd140f9280.pdf?_ga=2.146554164.1293351018.1562940958-642084528.1561986434) adresinden

14.07.19 tarihinde 22:11 de alınmıştır.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

Osman, E. ve BouJaoude, S. (2016). Learning progressions to enhance students' understanding of genetics. J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto ve K. Hahl (Ed.), *Electronic*

*proceedings of the ESERA 2015 conference. science education research: engaging learners for a sustainable future*, Part 1, Strand 1 (Odilla Finlayson & Roser Pinto, co-ed.), (pp. 3-10). Helsinki, Finland: University of Helsinki. ISBN 978-951-51-1541-6.

Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15;1:1-13.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta vakfı yayınları. file:///C:/Users/USER/Desktop/20275-libre.pdf

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education*. (Sixth Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Öğülmüş, Selahattin (2001). *Eğitimde güdülenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Özaltun Çelik, A. (2018). *İkinci dereceden fonksiyonlara ilişkin varsayımsal öğrenme yollarının ve öğretim dizisinin tasarlanması* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özcan, G. ve Nakip, C . (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin*



*Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795. DOI: 10.17860/mersinefd.282380

<https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/26851/282380> adresinden 15.07.19 tarihinde 16:06 da alınmıştır.

Özdemir, S. ve Yalın, H. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.

<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/9899-20110603103235-06.-ozdemir.pdf> adresinden 16.07.19 tarihinde 02:04 te alınmıştır.

Özşahin, C. (2019). *Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (ss.223-280). İstanbul: Sedar Eğitim ve Araştırma yayıncılık Ltd. Şti.

Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, C. (2007). Türk eğitim sistemi ve tarihsel temelleri. A. Oktay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 217-247). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın eşiğinde Türkiyede öğretmen yetiştirme. Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, (ss.223-280). İstanbul: Sedar.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self efficacy* [www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html).
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Patton, Q. P. (2014). Nitel mülakat yapma. (M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev Ed.). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss: 339-428) (Çev: M. Çakır, S. İrez). Ankara: Pegem.
- Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. R&L Education.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 6-11.
- Philipp, R. A. (2008). Motivating prospective elementary school teachers to learn mathematics by focusing upon children's mathematical thinking. *Issues in Teacher Education*, 17(2) 7-26.
- Philipp, R. A., Ambrose, R., Lamb, L. L., Sowder, J. T., Schappelle, B. T., Sowder, L., Thanheiser, E. ve Chauvot, J. (2007). Effects of early field experiences on the mathematical content knowledge and beliefs of prospective elementary school teachers: An experimental study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(5), 438–476.

Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H.(1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Prentice-Hall, Inc.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Plummer, J. D.(2012).Challenges in defining and validating an astronomy learning progression (A. C. Alonzo ve A. W. Gotwals (Ed.). *Learning Progressions in Science: Current Challenges and Future Directions*, (s.77-100). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Prior, L. (2016). Using documents in social research. Silverman, D. (Ed.). *Qualitative Research* (s: 171-186). Thousand Oaks, CA: Sage.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., ve Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577–587. <https://doi.org/10.1037/a0019051>

Randler, C., Hummel, E., ve Wüst-Ackermann, P. (2012). The influence of perceived disgust on students' motivation and achievement. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2839-2856.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2012.654518> adresinden  
19.07.19 tarihinde saat 16:32'de elde edilmiştir.

Robbins, S. ve Judge, T. A (2013) Örgütsel davranış. İ., Erdem. (Çev. Ed). Ankara:Nobel Akademi.

Rodriguez-Keyes, E., Schneider, D. A., ve Keenan, E. K. (2013). Being known in undergraduate social work education: the role of instructors in fostering student engagement and motivation. *Social Work Education: The International Journal*, 32(6), 785-799.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2013.765841> adresinden 19.07.19 tarihinde saat 17:32'de elde edilmiştir.

Roness, D. ve Smith, K. (2010) Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185, DOI: 10.1080/02607471003651706

Ryan R.M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25( 1), 54-67.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910202?token=07D35908D372BC4E48442D49A4BFC09FC09AE7DF73316543CBBF7897F6317EF8047F325245BE2FC50745273793FBD18F> adresinden 11.07.19 tarihinde 23:16 da alınmıştır.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. ve Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *J. Educ. Psychologie*, 99, 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761

Saka, M. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarına göre pedagojik alan bilgilerindeki değişimin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sakin, A. (2015). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. G. Uyanık Bolat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss.17-31). Ankara: Nobel.
- Schmitz, G.S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 413–423.
- Semerci, C. (2010). Developing a scale of achievement focused motivation, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133.
- Shea, N. A., Duncan, R. G. ve Stephenson, C. (2015). A tri-part model for genetics literacy: Exploring undergraduate student reasoning about authentic genetics dilemmas. *Research in Science Education*, 45(4), 485–507.
- Shinn, G. (1998). *Motivasyon mucizesi*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Sistem.
- Simon, M.A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 114–145.  
[https://www.jstor.org/stable/749205?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/749205?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents)  
adresinden 30.06.19 tarihinde 15:39 da alınmıştır.
- Simon, M. ve Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: an elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104.

Skinner, E. A., ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993\\_SkinnerBelmont\\_JEP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_SkinnerBelmont_JEP.pdf)

adresinden 18.07.19 tarihinde saat 02:44'te elde edilmiştir.

Stover, J. B., Iglesia, G., Boubeta, A. R. ve Liporace, M. F. (2012). Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.

Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Söylemez-Rakıcıoğlu, A. Ş. (2012). *An exploratory case study of pre-service teachers sense of efficacy beliefs and perceptions of mentoring practices during practice teaching* (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.

Steers, M. R., Mowday, T. R., ve Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387

Steffe, L. (1990). Mathematics curriculum design: a constructivist perspective. L Steffe ve T. Wood (Ed.). *Transforming Childrens Mathematics Education: International Perspectives*. (ss.389-398). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.

Steffe, L. P. ve Cobb, P. (1988). *Construction of arithmetical meanings and strategies*. New York, Y: Springer-Verlag.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. (3rd Edition). Alexandria, VA: ASCD.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., ve Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction toward a theory of teaching. *Educational Researcher*, 41(5), 147-156.

Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.

Şahin, C ve Şahin S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/385933> adresinden 15.07.19 tarihinde saat 15:44'te elde edilmiştir.

Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 21–40.

Rubin, H. J. ve Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, Calif, Sage.

Sakaoğlu, N. (1993). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim.

Sarpkaya, R. (2010). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss.1-26). Ankara: Anı.

Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. California: Corwin Press.

Schraw, G. ve Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

<https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf>

adresinden 11.07.19 tarihinde saat 04:33'te alınmıştır.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S. ve Daytner, G. T.(1999). *Teacher self - efficacy*. Retrieved on 11th May 2011 from: E:\Learning and Teaching\Postgrad teacher\Measures\Teacher Self-Efficacy Scale.mht

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79104.10.1080/13598660801971658

Sireci, S.G. ve Berberoğlu, G. (2000). Using bilingual respondents to evaluate translated - adapted items. *Applied Measurement in Education*, 13(3), 229-248.

[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15324818AME1303\\_1](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15324818AME1303_1)

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611- 625.

Stringer, E. T. (2013). *Action research*. Thousand Oaks, United States: Sage Publications.



- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, A.(2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), ss.239- 259.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, 27, s:59-73.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şeker, H. (2013). In/out-of-school learning environment and SEM analyses on attitude towards school. Myint, S. K. (Ed), *Appication of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice* (pp. 135-168). Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers – 2013
- Şeker, H ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tabachnic, B.G. ve Fidell, L.S (2001). *Using multivariate statistics*. Fourth Edition. New York: Allyn & Bacon.
- Taşçı, Ç. (2019). *A multivariable examination of the relationships between efl instructors' self-efficacy beliefs and motivation in higher education*. Doktora tezi. Ortadoğu teknik üniversitesi; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/219613> adresinden 10.07.19 tarihinde saat 15:15 te alınmıştır.

Taşkın, N. R. (2018). *Biçimlendirici değerlendirme tasarlama etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının modern genetik öğrenme progresyonu temelli alan bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine etkisi*. Doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Tatlı Dalioğlu, S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Thompson, S., Greer, J. G. ve Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education*, 10, 1-9.

[https://www.richlandone.org/cms/lib/SC02209149/Centricity/Domain/158/12\\_characteristics\\_article.pdf](https://www.richlandone.org/cms/lib/SC02209149/Centricity/Domain/158/12_characteristics_article.pdf) adresinden 11.07.19 tarihinde saat: 14:07'de alınmıştır.

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496– 536.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

Tittle, C.K. (2006). Assessment of teacher learning and development. P. A. Alexander ve P.H. Winne (Eds.), *Handbook Of Educational Psychology* (2nd ed.), (pp. 953-980). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TOÖEGD, Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği (2017). “İyi Bir Başlangıç İçin Öğretmen Niteliği” Çalıştayı. Hizmetteki öğretmenin niteliğini artırma çalışma raporu (18.10.2017).

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tursun, N. (2013). Orta Asya'daki Uygurların kültürü ve başarıları üzerine. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-93.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/319085>

Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Türk, İ. C. (2011). Osmanlı devletinde okul öncesi eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 192,160- 173.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/442426> adresinden 21.06.19 tarihinde 00:30 da alınmıştır.

Türk, İ. C. (2009). II. meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 40, 423-438.

[http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/1926694796\\_%C4%B0brahim%20Caner%20T%C3%9CRK.pdf](http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/1926694796_%C4%B0brahim%20Caner%20T%C3%9CRK.pdf)

Üner, S. (2016). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin konuya özgü doğasının incelenmesi ve öğrencilerin öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine ilişkin algıları*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uslu, Ç. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları (secondary school teachers' self-efficacy beliefs). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.

[https://www.researchgate.net/publication/209836138\\_The\\_Academic\\_Motivation\\_Scale\\_A\\_Measure\\_of\\_Intrinsic\\_Extrinsic\\_and\\_Amotivation\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education) adresinden 13.07.19 tarihinde 00:39' da alınmıştır.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.C., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C ve Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and*

*Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı.

Walker, R. J. (2008). *12 Characteristics of an effective teacher*. NC: Lulu Publishing.

Walter, E. M. (2013). *The influence of pedagogical content knowledge (PCK) for teaching macroevolution on student outcomes in a general education biology 334 course*. Doctoral Dissertation, University of Missouri the Faculty of the Graduate School, Columbia, Missouri.

Watt, H. M. G., ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000674> adresinden 18.07.19 tarihinde 01:26 da alınmıştır.

Williams, M. ve Burden, R. L.(1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, P.H., Mojica, G.M., ve Confrey, J. (2013). Learning trajectories in teacher education: Supporting teachers' understandings of students' mathematical thinking. *Journal of Mathematical Behavior*, 32, 103 – 121.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 9, 507-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.(2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 38-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Metacognitive awareness and achievement focused motivation as the predictor of the study process. *International J. Soc. Sci & Education*, 3(4), 1013- 1026.
- <https://www.ijssse.com/sites/default/files/issues/2013/v3i4/papers/Paper-16.pdf>  
adresinden 16.07.19 tarihinde 23:39 da alınmıştır.
- Yetim, A. A, ve Göktaş Z. (2004) .Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Yıldırım, D.Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Z. (2015). *Use of learning trajectories based instruction to restructure mathematical content and student knowledge of pre-service elementary teachers* (Doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2012). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyolojide başarılı olma motivasyonunu yordayan değişkenlerin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (Haziran, 2012). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- YOK, 2019; “*Bologna Süreci Nedir?*” adlı yazı  
<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir> adresinden 27.06.19 tarihinde saat 19:29 da alınmıştır.
- YOK, (2007) “*Yükseköğretim kurulu, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*” (Yükseköğretim Kurulu’nun 06.11.1997 tarih ve 534/22449 Sayılı yazı eki.).

<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> 25.06.19 tarihinde 19:10 da alınmıştır.

Yu, B. (2013). Asian international students at an Australian University: Mapping the paths between integrative motivation, competence in 12 communication, cross-cultural adaptation and persistence with structural equation modelling. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 727-742.

<http://www.eduhk.hk/ele/pdf/Lucy's%20Publication/Yu,%202013%20-%20Integrative%20motivation,%20competence%20in%20L2%20communication,%20cross-cultural%20adaptation%20and%20persistence.pdf> adresinden 19.07.19 tarihinde saat 15:43 te alınmıştır.

Yücel, H. A., (1938). *Türkiye 'de ortaöğretim*. İstanbul: Devlet Basım.

Zembat, R. (2007). Eğitim sisteminde öğretmen. A. Oktay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss.277-302). Ankara: Pegem Akademi.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self regulated learning and academic achievement. B.J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds), *Self Regulated Learning And Academic Achievement: Theory, Research And Practice* (ss 1-25). New York: Springer-Verlag.




<https://istatistik.yok.gov.tr/>



**Ekler**



## Ek A: Ölçek Uyarlama İzin Yazısı


 **DİLEK GÜZEL** <[redacted]> 10.12.2014 ☆  

Alıcı: meryem ▾




Merhaba hocam  
Ben [redacted] Dilek GÜZEL CANDAN  
Ben ve hocam [redacted] sizin Kaufman ve Duke ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Öğretme Motivasyonu Ölçeği"ni tezimizde kullanmak istiyoruz. Bununla ilgili olarak size sormak istediklerimiz var:

1- Geliştirilen bu ölçeğin Türkiye örneğinde yapılmış geçerlik güvenirlik çalışması var mı? Var ise buna nasıl ulaşabiliriz? Puanlama hakkında bize bilgi verir misiniz?

2- bu Çalışmanın Türkiye örneğinde geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmadı ise tezimiz kapsamında bunu yapmak için izniniz almak istiyoruz.  
konu ile ilgili olarak bize yardımcı olursanız seviniriz.  
teşekkürler. İyi Çalışmalar




---

 **Meryem Yilmaz Soylu** <meryemy@gmail.com> 12.12.2014 ☆  

Alıcı: bana ▾

Merhabalar Dilek Hanım,  
Ekte MTS i bulabilirsiniz. Gerekli referansları vererek ölçeği kullanabilirsiniz.  
Ölçeğin henüz yayınlanmış bir uyarlama çalışması bulunmuyor.  
Ölçek iki alt boyutta kümülatif puanlar ile değerlendiriliyor. Intrinsic motivation boyutunu 2,5,6,9,10,11,12. maddeler oluştururken, extrinsic motivation boyutunu 1,3,4,7, ve 8. maddeler oluşturmaktadır.  
Kolaylıklar diliyorum,  
Meryem




**Ek B: Ölçek Uyarlama Çalışması İçin Üniversite İzin Yazısı**

Anket Uygulama İzni

*Yabancı Diller Bölümü*..... BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Arş. Gör. Dilek GÜZEL CANDAN'ın, doktora tezi kapsamında hazırladığı "Öğrenme Motivasyonu Ölçeği" başlıklı anket çalışmasını, 01.06.2015 tarihinden itibaren Fakültemiz öğrencilerine uygulama istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve adı geçene gerekli kolaylığın sağlanması hususunda gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL  
Dekan V.

**DAĞITIMLI:**  
Tüm Bölüm Başkanlıkları

## Ek C: MEB İzin Yazısı

T.C.  
CANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E-10455110  
Konu: Gözlem Çalışması

15.10.2015

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
CANAKKALE

İlgi : Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/10/2015 tarihli ve 13048 sayılı yazısı.

Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Programı Öğrencisi Dilek Cüzel CANDAN tarafından "Öğretmen Eğitiminde Öğrenme Yöntemleri Modeli: Bir Eylem Araştırması" konulu Tez Çalışması kapsamında, 12 Ekim 2015-18 Ocak 2016 tarihleri arasında, Canakkale merkez ilçede bulunan Atatürk Anadolu'da staj yapan okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik gözlem yapılmış ilgisiz ilgi yazısına teklif edilmiştir olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İşleri Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde, oturlarınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
15.10.2015  
Zülfikar MEMİŞ  
Millî Eğitim Müdürü

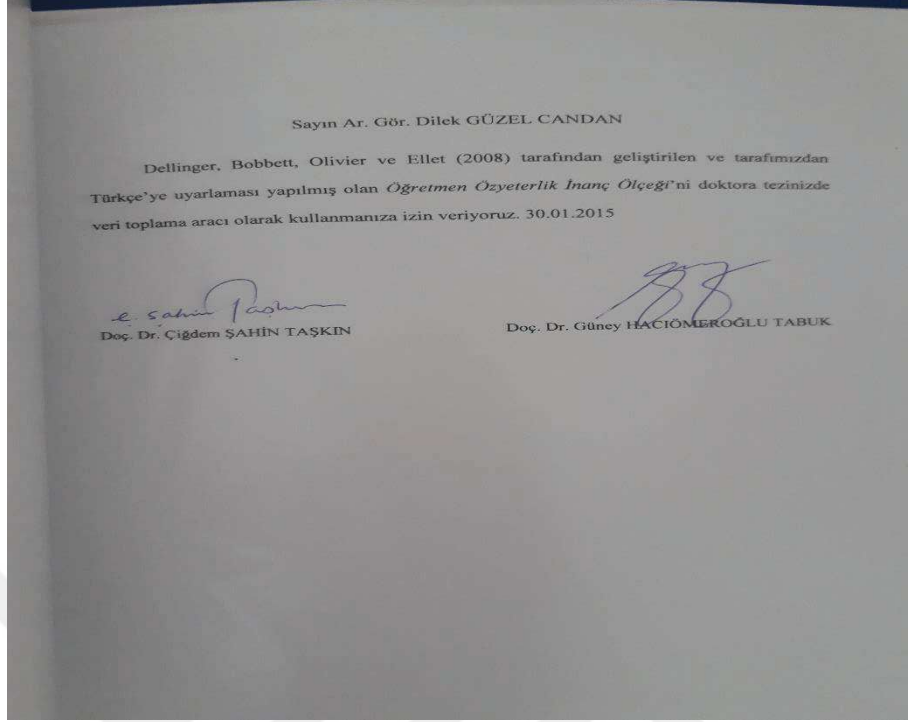
Ek : Komisyon Raporu (01 adet - 01 sayfa)

Mevkât Elektronik İmza  
Mevkât Elektronik İmza  
15.10.2015  
Mehmet ARSLAN  
Müdür

Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Bina  
Elektronik Ağ Adresleri: mebu@meb.gov.tr

Aynıntı bilgi için: Özgür AYDIN  
Tel: 0286 212 94 52-113

Meb elektronik mevkat imza ile imzalanmıştır. http://mek.gov.tr adresinden, e-528-75ad-3074-0852-8330 kodu ile teyit edilebilir.

**Ek : Ölçek İzin Yazısı**

**EK D: Kazanım Uygunluğuna İlişkin Uzman Görüş Formu****UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU**

Değerli Hocam,

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için “öğrenme yörüngeleri program tasarımı” geliştirmek amacıyla hazırlanan bu formda 32 adet kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar “öğrenme Yörüngeleri” programına uygun olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda kazanımların;

- Dil ve anlatım yapısı
- Gerekliliği
- İçeriğe Uygunluğu
- Öğrenci seviyesine uygunluğu,
- Görünüş geçerliği

açısından değerli görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Lütfen kazanımlara ilişkin görüşlerinizi “uygun”, “düzeltilmeli” ve “çıkarılmalı” başlıkları altında değerlendiriniz. Değerlendirmeniz sırasında gerekli gördüğünüz düzeltme ve önerileriniz varsa her bir kazanımın altında yer alan “Öneri” başlığında belirtiniz.

Araştırmamıza olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla.

**Dilek GÜZEL CANDAN**

KAZANIMLAR	Uygun	356 Düzenlenme	Çıkarılmak
Okul öncesi dönem çocuklarının (Bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal) gelişim özelliklerini kavrar. Öneri:			
Okul öncesi dönemin çocuğun hayatındaki önemi hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Okul öncesi eğitim programının kazanımları ve bu kazanımların özellikleri hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Kazanımlardaki ortak özellik ve farklılıkları fark eder, yorumlar. Öneri:			
Okul öncesi aile ve aile kavramı hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Okul öncesi eğitim programları ve bu programların önemi hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri kavrar. Öneri:			
Etkili eğitim yapabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin nasıl geliştirilmesi gerektiği hakkında fikir yürütür. Öneri:			
Okul öncesi dönemde matematiğin önemi hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Okul öncesi dönem matematik eğitiminin uluslar arası alanda kabul görmüş kurallarını anlar. Öneri:			
Okul öncesi dönemde matematik öğretiminin önemli noktalarını kavrar ve bu konudaki görüşlerini dile getirir. Öneri:			
Okul öncesi dönemde matematiğin önemini kavrar ve farkındalık kazanır. Öneri:			
Okul öncesi matematik öğretimi ile ilgili beceriler geliştirir. Öneri:			
Öğrenme yörüngelerinin ortaya çıkışı ve bunun gerekçesi hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			

Öğrenme yörüngelerinin tanımı ve özelliklerini kavrar. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerinin öğeleri hakkında bilgi sahibi olur. Önerisi:			
Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme yörüngelerine ilişkin varsayımlarda bulunmaya çalışır. Önerisi:			
Teknolojiyi kullanarak öğrenme yörüngeleri hakkında araştırma yapma becerisi geliştirir. Önerisi:			
Okul öncesi dönemde matematiğin önemini kavrar ve farkındalık kazanır. Önerisi:			
Okul öncesi matematik öğretimi ile ilgili beceriler geliştirir. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerinin ortaya çıkışı ve bunun gerekçesi hakkında bilgi sahibi olur. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerinin tanımı ve özelliklerini kavrar. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerinin öğeleri hakkında bilgi sahibi olur. Önerisi:			
Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme yörüngelerine ilişkin varsayımlarda bulunmaya çalışır. Önerisi:			
Teknolojiyi kullanarak öğrenme yörüngeleri hakkında araştırma yapma becerisi geliştirir. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerinde bulunan gelişim seviyelerinin özelliklerini kavrar. Önerisi:			
Öğrenme yörüngeleri ile ilgili yapılmış projeleri araştırır, tartışır. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerini temel alan derslerin nasıl olması gerektiğini açıklar. Önerisi:			
Öğrenme yörüngelerine dayalı ortam hakkında görüşlerini ifade eder. Önerisi:			



Öğrenme yörüngelerinin felsefi temellerini kavrar. Öneri:			
Öğrenme yörüngelerinin bilimsel temellerini kavrar. Öneri:			
Öğrenme yörüngelerine dayalı sayma hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Şipşak sayılama hakkında bilgi sahibi olur. Öneri:			
Saymaya ilişkin örnek öğrenme yörüngelerini kavrar. Öneri:			
Kendisi saymaya ilişkin yeni tekinlikler tasarlar. Öneri:			
Tasarladığı etkinlikleri uygulayarak gözlemler. Öneri:			
Öğrenme yörüngelerine dayalı bir materyal-etkinlik geliştirmek için planlama yapar. Öneri:			
Materyalin-etkinliğin uygulanacağı grubun özelliklerine göre ders planı yapar. Öneri:			

Tüm bunların dışında belirtmek veya eklemek istedikleriniz varsa lütfen aşağıdaki alana belirtiniz.

**Öneriler:**

**Ek E: Belirlenen Kazanımlar****1. Hafta Kazanımları**

Okul öncesi dönem çocuklarının (Bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal) gelişim özelliklerini kavrar.

Okul öncesi dönemin çocuğun hayatındaki önemi hakkında bilgi sahibi olur.

Okul öncesi eğitim programının kazanımları ve bu kazanımların özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.

Kazanımlardaki ortak özellik ve farklılıkları fark eder, yorumlar.

**2. Hafta Kazanımları**

Okul öncesi aile ve aile kavramı hakkında bilgi sahibi olur.

Okul öncesi eğitim programları ve bu programların önemi hakkında bilgi sahibi olur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri kavrar.

Etkili eğitim yapabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin nasıl geliştirilmesi gerektiği hakkında fikir yürütür.

**3. Hafta Kazanımları**

Okul öncesi dönemde matematiğin önemi hakkında bilgi sahibi olur.

Okul öncesi dönem matematik eğitiminin uluslar arası alanda kabul görmüş kurallarını anlar.

Okul öncesi dönemde matematik öğretiminin önemli noktalarını kavrar ve bu konudaki görüşlerini dile getirir.

#### 4. Hafta Kazanımları

Okul öncesi dönemde matematiğin önemini kavrar ve farkındalık kazanır.

Okul öncesi matematik öğretimi ile ilgili beceriler geliştirir.

Öğrenme yörüngelerinin ortaya çıkışı ve bunun gerekçesi hakkında bilgi sahibi olur.

Öğrenme yörüngelerinin tanımı ve özelliklerini kavrar.

Öğrenme yörüngelerinin öğeleri hakkında bilgi sahibi olur.

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme yörüngelerine ilişkin varsayımlarda bulunmaya çalışır.

Teknolojiyi kullanarak öğrenme yörüngeleri hakkında araştırma yapma becerisi geliştirir.

#### 5. Hafta Kazanımları

Öğrenme yörüngelerinde bulunan gelişim seviyelerinin özelliklerini kavrar.

Öğrenme yörüngeleri ile ilgili yapılmış projeleri araştırır, tartışır.

Öğrenme yörüngelerini temel alan derslerin nasıl olması gerektiğini açıklar.

Öğrenme yörüngelerine dayalı ortam hakkında görüşlerini ifade eder.

Öğrenme yörüngelerinin felsefi temellerini kavrar.

Öğrenme yörüngelerinin bilimsel temellerini kavrar.

#### 6. Hafta Kazanımları

Öğrenme yörüngelerine dayalı sayma hakkında bilgi sahibi olur.

Şipşak sayılama hakkında bilgi sahibi olur.

Saymaya ilişkin örnek öğrenme yörüngelerini kavrar.

Kendisi saymaya ilişkin yeni tekinlikler tasarlar.

Tasarladığı etkinlikleri uygulayarak gözlemler.

#### 7. Hafta Kazanımları

**Öğrenme yörüngelerine dayalı bir materyal-etkinlik geliştirmek için planlama yapar.**

**Materyalin-etkinliğin uygulanacağı grubun özelliklerine göre ders planı yapar.**

**Grubu ile birlikte yaratıcı bir materyal-etkinlik üretir.**

**Ürettiği materyali diğer arkadaşlarına sunar.**



### Ek F: ÖYE Sürecinde Ders Planı Örneği

DERS	Öğrenme Yörüngeleri
SINIF	Okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf
SÜRE	3 ders saati (50 dk*3)
KAZANIMLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okul öncesi dönemde matematiğin önemi hakkında bilgi sahibi olur.</li> <li>Okul öncesi dönem matematik eğitiminin uluslar arası alanda kabul görmüş kurallarını anlar.</li> <li>Okul öncesi dönemde matematik öğretiminin önemli noktalarını kavrar ve bu konudaki görüşlerini dile getirir.</li> </ul>
ARAÇ-GEREÇLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>“3. Hafta” başlıklı çalışma kâğıdı</li> <li>Projeksiyon</li> <li>Beyaz tahta</li> <li>Kağıt</li> <li>Kalem</li> </ul>
KULLANILAN	Bireysel Çalışma, Anlatım ve tartışma
YÖNTEMLER:	
KULLANILAN	Soru-cevap, fikir taraması
TEKNİKLER:	
GİRİŞ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla “Tuğçe ve Servet Öğretmen”in hikayesi okunur.</li> </ul>
ETKİNLİKLERİ:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu hikayede dikkatlerini çeken durumlar sorulur.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “okul öncesinde matematik neden önemli?” sorusu ile derse geçiş yapılır.</li> </ul>
<b>GELİŞTİRME</b> <b>ETKİNLİKLERİ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırmacı öğrencilere “3. Hafta” başlıklı çalışma kâğıdını dağıtır.</li> <li>• Bu kağıtta yer alan konular baştaki hikaye ile ilişkilendirilerek sunulur.</li> <li>• Süreçte her bir başlığa ilişkin öğrencilerin fikirleri alınır.</li> <li>• Süreçte çeşitli sorular sorularak cevapları derinleştirilmeye çalışılır.</li> </ul>
<b>SONUÇ</b> <b>ETKİNLİKLERİ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu aşamada okul öncesi ve matematiğin önemi hakkında son konuşmalar yapılır.</li> <li>• Öğrenilenler ile dersin başında okunan hikaye bağdaştırılır.</li> </ul>
<b>DEĞERLENDİRME</b> <b>ETKİNLİKLERİ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders sonunda “slogan” tekniği kullanılır.</li> <li>• Öğrencilerden derste öğrendiklerini en iyi ifade eden sloganı yazmaları istenir.</li> <li>• Ayrıca “ben bu derste öğrendim ki...” cümlesini tamamlamaları istenir.</li> </ul>

## Ek G: Katılımcı Onay Formu ve Görüşme Sorular

### Değerli öğretmen adayı

Bu görüşmenin amacı doktora tez çalışması için belirlenen öğretmen adaylarının aşağıdaki görüşme formunda bulunan sorulara yönelik görüşlerini almaktır. Bu formun amacı sizin görüşlerinizi almak ve aynı zamanda sizin bu çalışmaya katılmanıza yönelik izninizi almaktır.

Bu görüşmede vereceğiniz samimi cevaplar ve çalışmaya gönüllü olarak katılmanız, hem benim ve çalışmam açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla sizinle yaklaşık 1 saatlik görüşme yapılacaktır. Görüşmelerde aşağıdaki görüşme soruları sizlere yöneltilecek, bu soruları tecrübelerinize göre cevaplamanız, benimle paylaşmanız sizden istenilecektir. Görüşme esnasında ses kaydı yapılarak veri kaybı önlenmeye çalışılacaktır. Görüşme esnasında istediğiniz zaman ses kaydı veya görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Size ait bilgiler ve ses kaydı bizlerin bilgisayarlarında özel dosyalarda muhafaza edilecek, yasalarca gerekli olmadığı takdirde kişisel bilgileriniz ve ses kaydınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca bu kağıdın bir adet kopyası sizlere verilebilir. Sorularınız ve çalışma hakkındaki endişeleriniz için bana aşağıdaki mail adresinden ulaşabilirsiniz. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim

[dilekguzel1309@gmail.com](mailto:dilekguzel1309@gmail.com)

**Araştırmacı: Dilek GÜZEL CANDAN**

Yukarıdaki metni okudum ve yapılacak bu çalışmaya katılım hakkında bilinçliyim.  
Yapılacak olan bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

Tarih:

Lütfen iletişim ve kaynak için bu kağıdın bir kopyasını saklayınız.

## GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız:

Hobileriniz:

Kitap okuma sıklığınız:

Hiç ( ) Bazen ( ) Her zaman ( )

Alanınız ile ilgili gelişmeleri yakından takip eder misiniz?

Hiç ( ) Bazen ( ) Her zaman ( )

## GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Dördüncü sınıf olmak, yıl sonunda öğretmen olacağınız düşüncesi size ne hissettiriyor?
- 2- Neden öğretmenlik mesleğini seçtiniz? (Sizi öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak motive eden şeyler nelerdir?)
- 3- Öğretmen olduğunuzda çevrenizden (öğrenci, veli, arkadaş, yönetici vs) beklentileriniz nelerdir?
- 4- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü hakkında ne düşünüyorsunuz? (Maaşı, statüsü, başkalarının bakışı)
- 5- Öğretmenlik mesleğinde ödül sizce nedir?
- 6- Mesleğe başladığınızda nasıl bir öğretmen olacağınızı düşünüyorsunuz? (Alan Bilgisi, Formasyon, genel kültür açısından)
- 7- Size göre öğretme ne ifade etmektedir?
- 8- Okul öncesi dönem çocukları sizce matematiği nasıl öğrenir?



- 9- Sizce okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken şeyler nelerdir? (Süreç öncesi, süreç ve sonrası düşünüldüğünde)
- 10- Okul öncesi öğretmenlerinin veliler ile iletişimi nasıl olmalıdır? Siz bunu yapabileceğinize inanıyor musunuz?
- 11- Okul öncesi öğrencilere matematik öğretimi konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz? (Matematik derslerinde sorun yaşadığımız takdirde üstesinden gelebileceğinizi düşünüyor musunuz?)
- 12- Öğrencilerinizin matematik konularını öğrenmeleri için, neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- 13- Sizce öğrencilerinizin matematik öğrenmelerine ilişkin belirli yörüngeleri var mıdır?
- Var ise bu yolların nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
  - Bu yollar var ise öğretmenin bu yollardaki rolünün ne olduğunu düşünüyorsunuz?
  - Öğretmen adaylarına öğrenme yörüngeleri eğitimi verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

## Ek H: ÖYEP Uygulama Sürecinden Öğretmen Günlük Örneği

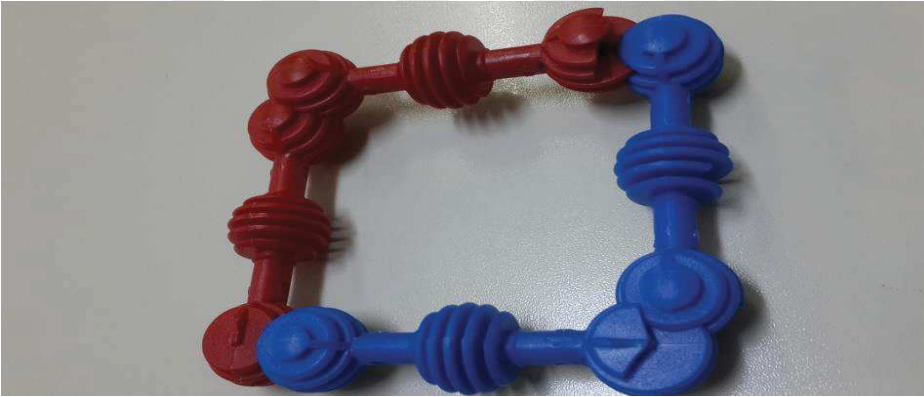
## Sagitt günlük :

Bu gün Merve ve ben tekep için sığa gittik. Arkada tekep yapmanın her şey gibi e  
 nteraktif bir deneyi hem de bir tetkik yapmanın diye bugün gittik. Bugün ya  
 rını hazırlayıp etkinlikleri uyguladık. Kuramları; uzay, dünya, ve gezegenler di.  
 u tabakları sıklıkla izlenerek izlemelerini sağladım. Ben katase bunları ne  
 zafine uygun olmamıştı. Gezegenler ile ilgili olan video anlattım, eğit  
 imci bir şekilde anlatıldı. Daha sonra çocuklara sorular etkiligi yaptım. B  
 unları da "siz onları tanıyorsanız değil" o zaman onları bir tekep ka  
 rda tam tersi "siz bunları becerirsiniz çocuklar" değil çocuklara geçen u  
 mlenmek bir şekilde becerilere gerek yok ki. Ya da bu resimleri bir  
 çıkartıp çocukların becerilerini sağladım. Bunun dışında diğer beceri, ya  
 rınları çocuklar gerektirir. Böylece et e çocuk vardı bugün. O yüzden daha  
 u bir şekilde Yemin öğretmeninin yanına gittim. Yeminin M  
 erve çocuklara aynı oynattı. Benim de "biz de dünya'yı tanıdık"  
 ettimle çok eğlendim. Herkes her şey yapmaya başladı. Biraz tam  
 larında yapıldı. Daha sonra Merve öğretmenimize olduğu çocuklara. Hala bugün d  
 çocuklar ilk bir dikkatini verip dinlemişler. Daha sonra her şey dinledi ve sa  
 rıya verildi. Hala da ilgili kendi hareketinden sonra verip dinledi  
 malar geldi. Bugünde başka birisi olan etkinliklerden sonra çocuklara  
 izlediler, farkları artık deno ettiler. Bugünde farkettim ki ilk beceri  
 mıştı olan çocuklar şimdi bu davranışlarına göre sıklıkla yaptılar. Kesik  
 olguları gözlemledim. Ve çocuklar olan anın kalbi "egri". Ama bundan  
 matematiği "

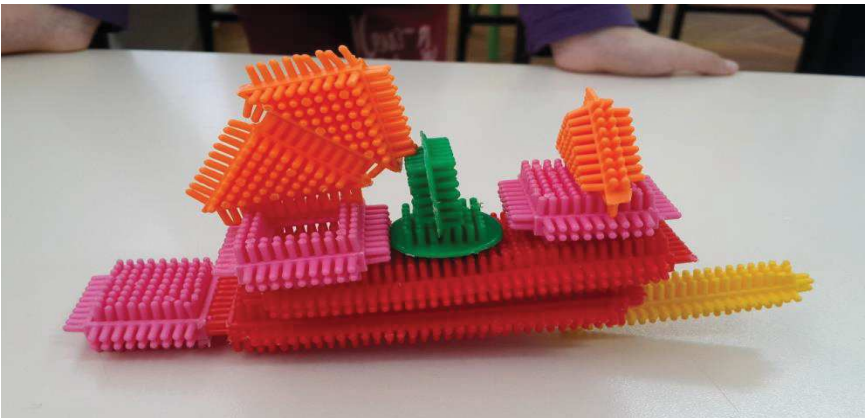
## Ek I: ÖYEP Uygulama Sürecinden Kareler



Şipşak sayılama becerisi hakkında değerlendirmede bulunan öğretmen adayı



Matematiksel şekiller ile ilgili olarak bir öğrencinin (kendiliğinden) serbest zaman etkinliğinde yaptığı şekil



Şekilleri kullanarak gemi yaptığını ifade eden çocuğun tasarımı (serbest zaman etkinlikleri)



Öğrenme yörüngelerinin gözlenmesi amaçlı yapılmış bir proje



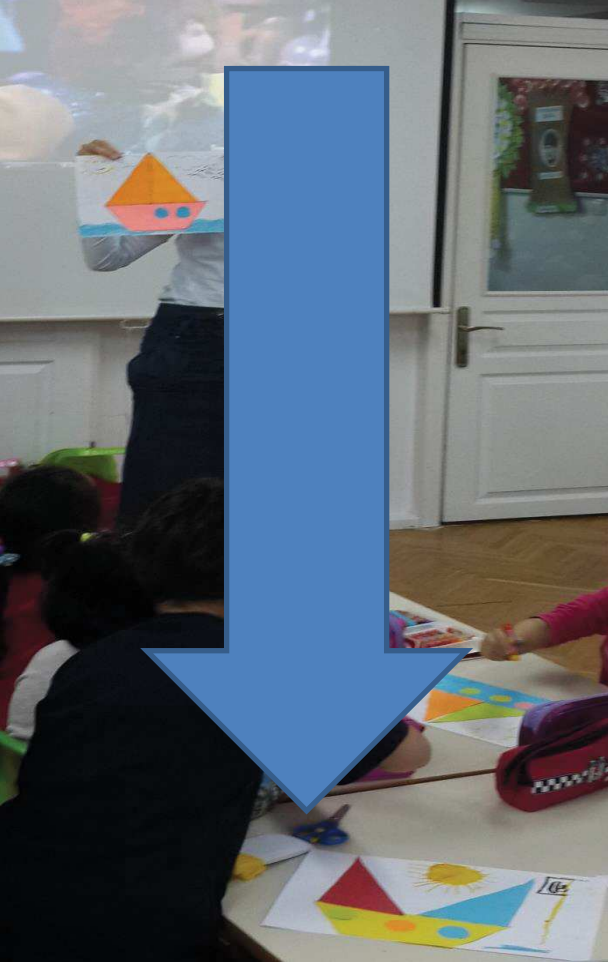
Çocukların nicelik ve sayma gelişimine dair hazırlanmış etkinlik



Çocukların nicelik ve sayma gelişimine dair hazırlanmış etkinlik



Matematiksel şekiller ile ilgili geliştirilmiş oyundan bir görüntü



Matematiksel şekilleri kullanarak yeni tasarımlar geliştirilmesi ile ilgili etkinlikten görüntüler



Geometrik Şekiller ile Farklı Tasarımlar



Farklı temalarda yapılan resimlerde fark edilen matematiksel göstergeler



Matematiksel şekiller kullanarak farklı tasarımlar elde edildi



Bowling oyunu ile sayma becerilerinin geliştirilmesi etkinliği



Serbest zaman etkinliğinde çocuklardan birinin yaptığı rakam ve bunu öğretmenleri ile paylaşımı



Grafik Etkinlikleri



Grafik Etkinlikleri





Grafik etkinliğine hazırlık



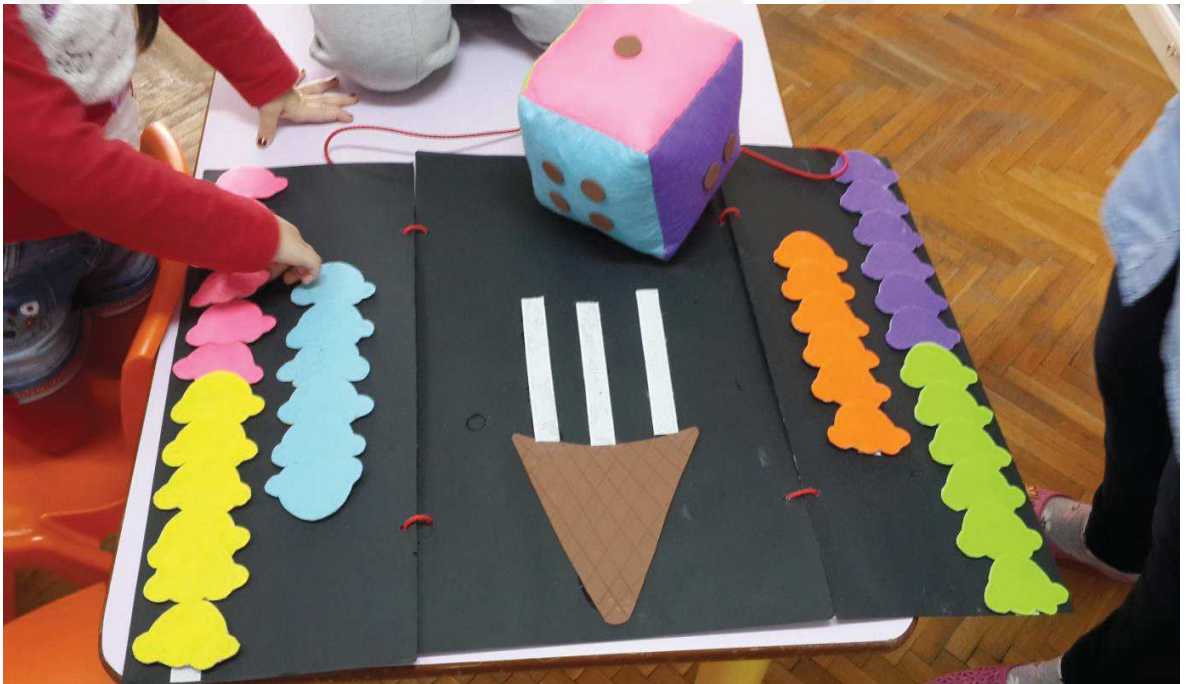
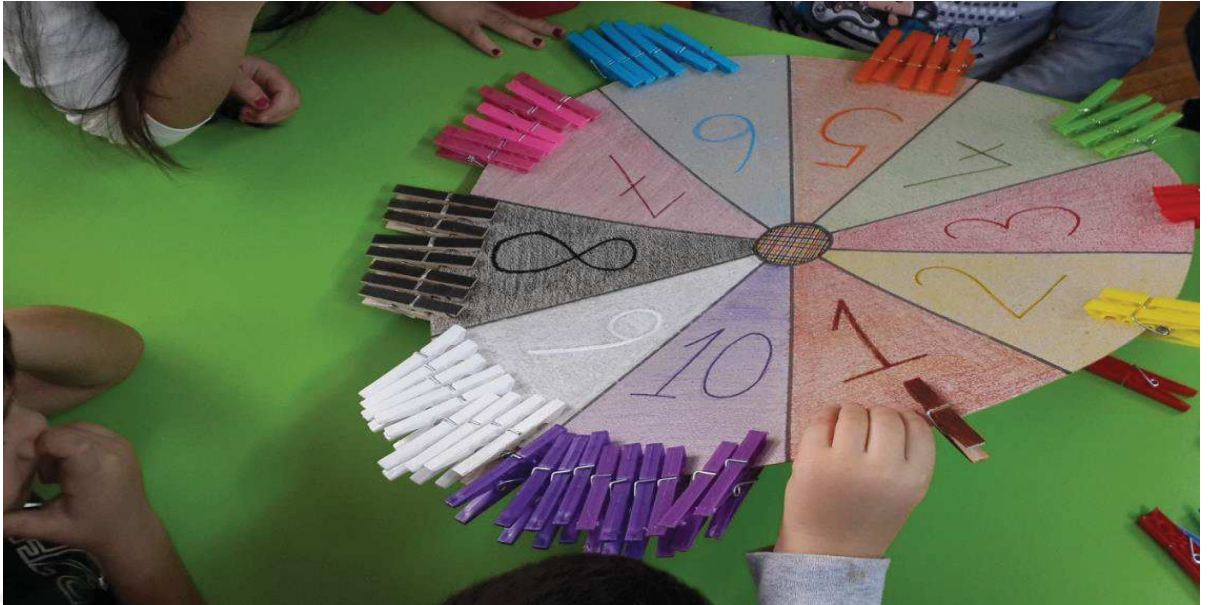
Matematiksel şekiller etkinliğinden bir kare



Şekilleri gruplandırma etkinliği



Matematik projesi uygulamasından bir kare

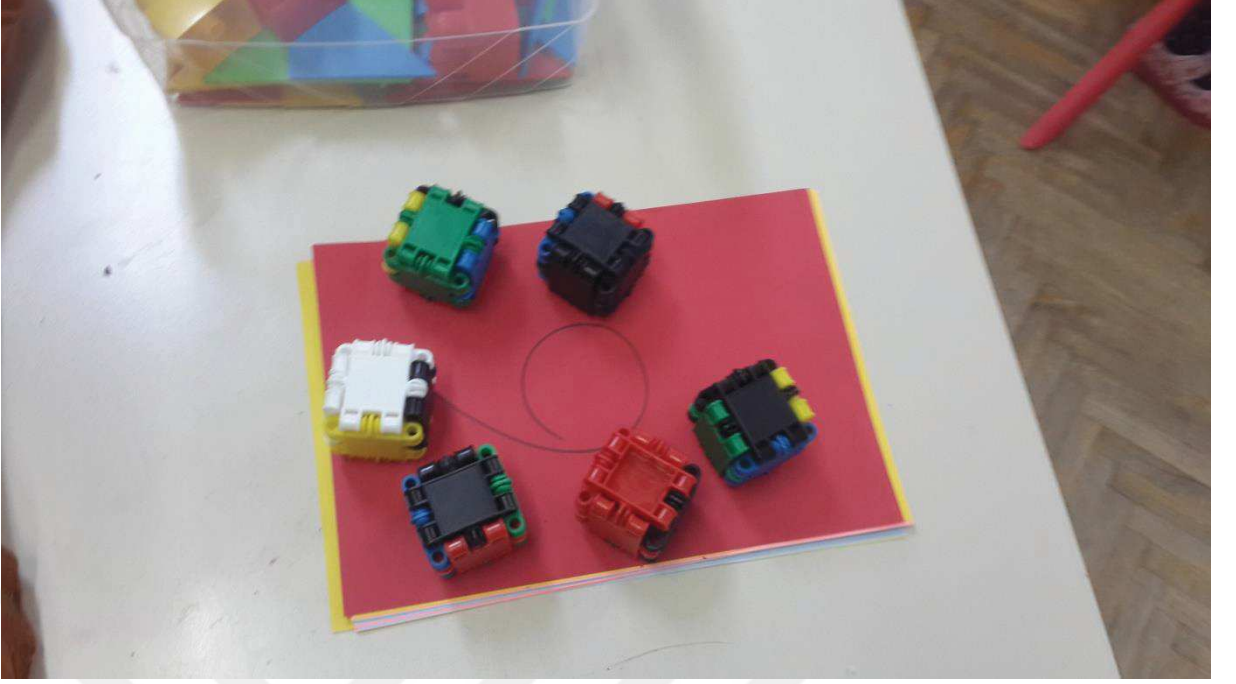




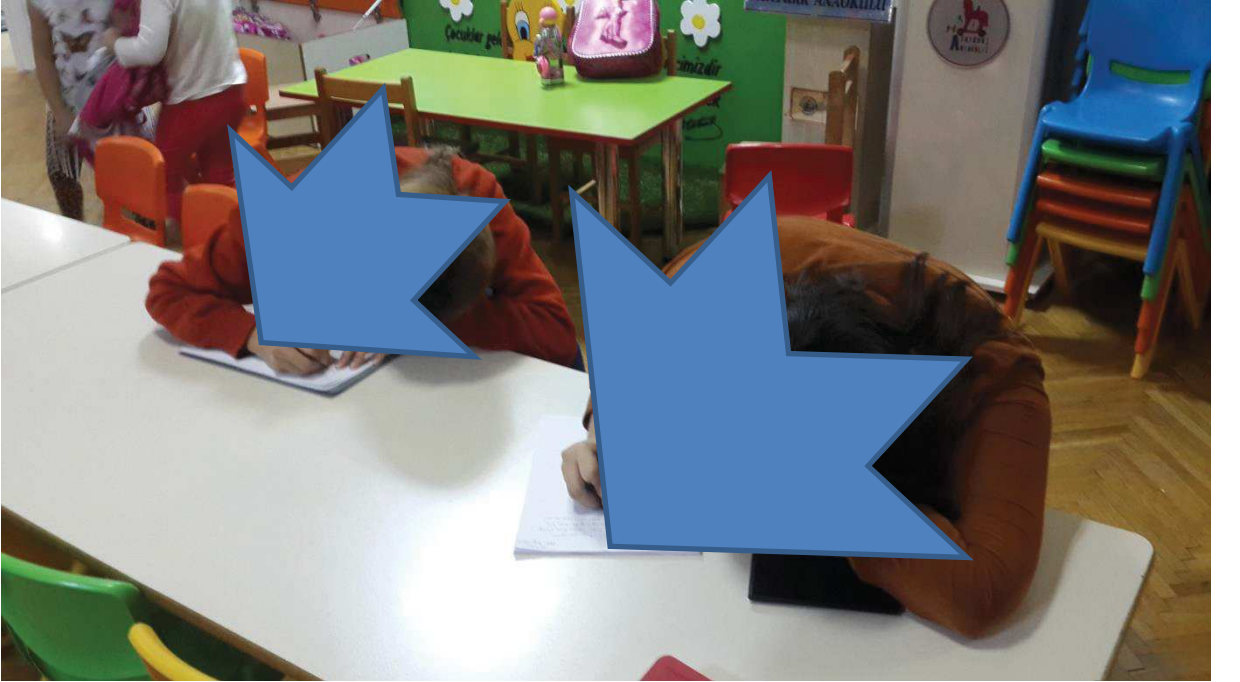
Adım atarak toplama çıkarma yapma etkinliği



Sayma Etkinliklerinden Bir Kare



Sayma Etkinliklerinden Bir Kare



Ders sonrası günlüklerini yazan öğretmenler



Şekilleri tanıma etkinliği (Sınıf Dışı Etkinlikler)



Şekilleri tanıma etkinliği (Sınıf Dışı Etkinlikler)



Söylenen sayıya göre ritim tutan çocuklar

## Ek İ: Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5	6
1.	Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.				6
1	2	3	4	5	6
2.	Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum.				6
1	2	3	4	5	6
3.	Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.				6
1	2	3	4	5	6
4.	Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.				6
1	2	3	4	5	6
5.	Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.				6
1	2	3	4	5	6
6.	Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.				6
1	2	3	4	5	6
7.	Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim.				6
1	2	3	4	5	6
8.	Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.				6
1	2	3	4	5	6
9.	Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.				6
1	2	3	4	5	6
10.	Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.				6
1	2	3	4	5	6
11.	Öğretmenliğin kendisi bir ödüdür.				6
1	2	3	4	5	6
12.	Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum.				6
1	2	3	4	5	6

## Ek J: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Ölçeği

1. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

2. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

3. Kendimi öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenecek yeterlilikte hissediyorum

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

4. Öğretmenlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

5. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

6. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende çok sınırlı olduğunu düşünüyorum.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

7. Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

8. Aldığım öğretmenlik eğitimi gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

9. Aldığım öğretmenlik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

10. Aldığım öğretmenlik eğitimi kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

11. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem ailem mutlu olacak.



Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

12. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

13. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

14. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

15. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

16. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

17. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

18. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

19. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

20. Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.

Kesinlikle katılıyorum      katılıyorum      kararsızım      katılmıyorum      kesinlikle  
katılmıyorum  
( )      ( )      ( )      ( )      ( )

21. Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.

Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	kesinlikle
katılmıyorum	( )	( )	( )	( )

22. Öğretmenlik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum.

Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	kesinlikle
katılmıyorum	( )	( )	( )	( )

23. Gelecekte öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum.

Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	kesinlikle
katılmıyorum	( )	( )	( )	( )



### Ek K: Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği

Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği	1 İnanmıyorum	2 Biraz İnanıyorum	3 İnanıyorum	4 Kesinlikle İnanıyorum
1. Öğrencilerim arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak aktiviteler planlarım				
2. Öğrencilerim arasındaki bireysel farklılıkları düzenleyen değerlendirme yöntemleri planlarım				
3. Öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak etkinlikler için zamanı planlı bir şekilde kullanırım				
4. Öğrenme ile ilgili çalışmalarda süreç ve programı etkili bir biçimde yönetirim				
5. Öğrenme programı için yol gösteririm				
6. Öğrenme ile ilgili çalışmalarda öğrenci katılımının en üst düzeyde olmasını sağlarım				
7. Çalışmalara sürekli bir biçimde ilgisizlik gösteren öğrencileri yeniden yönlendiririm				
8. Saygı ve nezaket içeren bir sınıf ortamı sağlarım				
9. Adil ve tarafsız bir sınıf ortamı sağlarım				
10. Derse ait özel öğrenme durumlarına ilişkin öğrencilerle iletişimde bulunurum				
11. Öğrenme ile ilgili çalışmaların önemi ve/veya amacına ilişkin öğrencilerle iletişimde bulunurum				
12. Öğrencilerim arasındaki farklılıkları düzenlemede öğretim metotlarımı uygun hızda kullanırım				
13. Öğrencilerim arasındaki farklılıkları düzenlemede öğrenme ve öğretim araçlarını kullanırım				
14. Öğrencilerin bir bilişsel ve/veya performans düzeyinden daha fazlasını öğrenmeleri için fırsatlar sağlarım				
15. Öğrencilerin alan bilgisine (doğru ve mantıksal bilgi) ilişkin iletişimde bulunurum.				
16. Öğrenme sırasında öğrencilerin yanlış anlamalarını düzeltir veya karşılaştıkları zorlukları açıklarım.				
17. Öğrencilere öğrenme ile ilgili konuya ilişkin özel dönütler sağlarım				
18. Öğrencilere öğrenmeyi geliştirme ile ilgili öneriler sağlarım				
19. Kavram geliştirme sürecine öğrencileri aktif bir biçimde dahil ederim				
20. Yüksek düzeyde düşünme becerisi kullanmaları için ders süresince çeşitli sorular sorulmasını teşvik ederim				

21. Problem çözme ve/veya eleştirel analiz yapma sürecine öğrencilerini aktif bir biçimde dahil ederim				
22. Öğrenci disiplinini/davranışlarını yönetirim				
23. Öğrencileri yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirme sürecine dahil ederim				
24. Öğrencileri varolan bütün potansiyellerini göstermeleri için motive ederim				
25. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlarım				
26. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler dahil bütün öğrencilerin akademik performanslarını geliştiririm				
27. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumlu etkilenmesini sağlarım				
28. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını sürdürecekt bir sınıf ortamı sağlarım				
29. Olumlu bir sınıf ortamını başarılı bir biçimde sürdürürüm				

## Özgeçmiş

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Dilek GÜZEL CANDAN  
Doğum Yeri: Şişli-İSTANBUL  
Doğum Tarihi: 14.06.1988

### EĞİTİM DURUMU

**Lisans Öğrenimi:** Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi  
Öğretmenliği  
**Yüksek Lisans Öğrenimi:** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim  
Anabilim Dalı  
**Bildiği Yabancı Diller:** Almanca ve İngilizce

**İLETİŞİM:** dilekguzel1309@gmail.com