

Investigation of Primary Teachers Views on Pedagogical Content Knowledge¹

Bayram Ali Çalışkan, Çağatay Ergan, Özge Uzunlar, Sanem Tabak*

¹Ordu University, Faculty of Education, Ordu, Turkey

Keywords

Pedagogical content knowledge, professional competence, primary teacher

Article History

Received
06.05.2019
Accepted
04.06.2019
Published
30.06.2019

Abstract

This research is designed with a basic qualitative research design in which the pedagogical content knowledge of the primary teachers is examined in terms of curricular knowledge, knowledge of instructional strategies, knowledge of the students and knowledge of assessment and evaluation information. The study group was determined by convenience sampling method. In this respect, there are 6 primary teachers in the study group; 2 primary teacher having professional experience between 0-10 years, 2 primary teacher having professional experience between 10-20 years and 2 primary teacher having professional experience 20 years and over. In this study, semi-structured interview form developed by researchers was used as data collection instrument. The data obtained from the research were analysed by content analysis method. When the results obtained from the study were evaluated and the primary teachers' curricular knowledge is examined; it is concluded that the primary teachers examined the primary school curriculum, used the teaching materials, developed teaching materials in order to enrich the content, and integrated technology into teaching. When primary teachers' instructional strategies knowledge is examined; it is seen that the classroom teachers placed drama, brainstorming, question-answer, project-based learning methods in their lessons, placed especially "the principle of relativity to students" from principles of teaching often included in teaching. When primary teachers' student characteristics knowledge is examined; it is concluded that the primary teachers paid attention to developmental characteristics of their students, teach lessons base on their students' prior knowledge, use their students' oriented attitudes and motivations of the students to the lesson, paid attention to individual differences in their classes, they provided teacher-student and student-student interaction effectively. When primary teachers' assessment and evaluation knowledge is examined; it is concluded that the primary teachers chose oral examinations, written exams and multiple choice tests according to levels of the students and they made generally assessment and evaluation activities end of the lessons.

¹ This study was presented at XII. International Congress of Educational Research, 25-28 April 2019, Rize, Turkey.

* Correspondence to Sanem TABAK, Ordu University, Faculty of Education, Ordu, Turkey.

✉Email: sanemuca@gmail.com

Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi²

Bayram Ali Çalışkan, Çağatay Ergen, Özge Uzunlar, Sanem Tabak*

¹Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu, Turkey

| Anahtar Kelimeler | Özet |
|--|---|
| <p>Pedagojik alan bilgisi, sınıf öğretmeni, öğretmen yeterlikleri.</p> <p>Makale Tarihçesi Alındı 06.05.2019 Kabul Edildi 04.06.2019 Basıldı 30.06.2019</p> | <p>Sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin konu alan bilgisi, program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi başlıklarında incelendiği bu araştırma, temel nitel araştırma ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda mesleki kıdemleri 0-10 yıl arasında olan iki, mesleki kıdemleri 10-20 yıl arasında olan iki ve mesleki kıdemleri 20 yıl ve üstü olan iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplam altı sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin ilkökul programlarını incelediklerini, programda yer verilen öğretim materyallerini kullandıklarını, kendilerinin içeriği zenginleştirmek adına öğretim materyali geliştirdiklerini, teknolojiyi öğretime entegre ettiklerini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgisi incelendiğinde, derslerinde drama, beyin fırtınası, soru-cevap, proje temelli öğrenme yöntemlerine yer verdikleri, öğretim ilkelerinden özellikle öğrenciyeye görelilik ilkesine sıklıkla öğretimde yer verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi anlama bilgileri incelendiğinde, öğrencilerinin gelişim özelliklerine dikkat ettikleri, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını temel aldıkları, sınıflarında bireysel farklılıklara dikkat ettikleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini etkili olarak sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgileri incelendiğinde; ölçme araçlarından öğrencilerin sınıf seviyelerine göre sözlü yoklamalar, yazılı yoklamalar ve çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri, ölçme ve değerlendirme etkinliklerine genelde dersin sonunda yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.</p> |

Giriş

Eğitimin niteliği uzun yıllardır tartışılmalı ve birçok açıdan değerlendirilen bir konudur. Öncelikli olarak eğitimin temel bileşenleri olan öğretmen, öğrenci ve program, niteliksel kaygıların temel bileşenlerinden olmuştur (Azar, 2011; Demirel, 1991; Sünbül, 1996). Nitelikli

² Bu çalışma, 25-28 Nisan 2019 tarihlerinde Rize’de yapılan XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulmuştur.

* İletişim Sanem TABAK, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu, Türkiye.

✉Email: sanemuca@gmail.com

eğitim iyi öğrencilerin yetiştirilmesi olarak düşünüldüğünde bu amaca ulaşmanın şüphesiz en önemli unsuru olarak öğretmenler akla gelmektedir (Arslan ve Özpinar, 2008; Özoglu, 2010).

Öğrenme ve öğretme sürecini tam olarak ifade etmek ve öğretmenlerin mesleki bilgilerinin öğrenme ve öğretme sürecindeki gerekliliğini belirlemek için bu süreçlerin insandan doğan kavramsal ve bağlamsal karmaşıklığını azaltmak gerekmektedir (Shulman, 1986). Öğrenme ve öğretme sürecinin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, sürecin karmaşıklığını anlamak ve bu karmaşıklığı azaltmak için çeşitli modeller oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu modelleri kullanarak ve araştırma deneyimleri ile bu modelleri geliştirerek alanyazına katkı sunmuşlardır. 1960 ve 1970 yıllarında nitelikli ve kaliteli eğitimin unsurlarını araştırmak için yapılan çalışmalar; nitelikli eğitimin önemli unsurlardan olan öğretmen niteliklerini araştırarak genişletilmiş ve alanyazına kazandırılmaya devam edilmiştir (Neumann, Kauertz ve Fischer, 2012: 247). 1986'da, Lee Shulman tarafından yeni bir model sunulmuştur. Shulman (1986), bu modelin "öğretmenlerin konu temelli bilişsel anlayışı ve bu anlayış ile öğretmenlerin öğrencilere sağladığı öğretim arasındaki ilişkiler" olduğunu, daha sonra "konu alan bilgisi", "pedagojik bilgi" ve "müfredat bilgisi" olmak üzere üç farklı model anlayışının öğrenme uygulamaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar ile geliştirilen bu modeller "konu bilgisi", "pedagojik bilgi" ve "pedagojik içerik bilgisi" olarak yeniden adlandırmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iyi ve nitelikli bir öğretmen olabilmeleri için, nitelikli bir alan bilgisi, pedagoji bilgisi ile birlikte öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Carpenter, Fennema ve Franke, 1996; Shulman, 1986). Genel anlamda öğretmen eğitimleri için hazırlanan programlarının amacı, öğretmenlerin nitelikli bir uzman olarak yetiştirilmesi için alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve pedagojik alan bilgisinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Jegade, Taplin ve Chan, 2000). Öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitimciler, "pedagojik ve konu alan bilgisi açısından zenginleştirilmiş öğretmen yetiştirmeyi vizyon edinmişlerdir (Kelly, 2000; Wallace ve Loughran, 2012). Ayrıca bu kurumlar, eğitimlerini programlarını konu alan bilgisi ve pedagoji bilgisi temelinde şekillendirmektedirler.

Öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitimciler tarafından pedagojik alan bilgisinin, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenmesi gereken bilgilerin önemli bir bölümünü oluşturduğu öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitimciler tarafından düşünülmektedir (Shulman, 1987). Pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin alan bilgisine ve genel pedagojik bilgilerine bağlıdır (McDiarmid, Ball ve Anderson, 1989). Öğretmenin öğrencilere bilgiler aktarabilmesi için öncelikle öğretmen bu bilgileri basit düzeyde anlamlandırmalıdır (Ma, 1999). Shulman da (1986), pedagojik alan bilgisini, alan bilgisinin öğretme bilgisine dönüşmüş hali olarak tanımlamıştır.

Temel olarak bakılacak olursa konu alan bilgisi, öğretmen tarafından öğrencilere kazandırılan bilgilerin bütünüdür. Bu bilgileri belirli yöntem, teknik, stratejiler ile öğretme süreci ise pedagoji bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2005). Pedagojik alan bilgisi terimi ise, öğretmen tarafından öğrenciye kazandırılması planlanan bilginin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci tarafından en kolay ve anlaşılır biçimde öğrenilmesi için öğretmen tarafından analogiler, öğretim materyalleri vb. kullanılarak en verimli süreçler oluşturmak ve öğretilecek saf bilginin ötesine geçme, bilgiyi öğretme sürecidir (Shulman, 1986). Pedagojik içerik bilgisi bu bağlamda genel pedagojik bilgiden farklılaşmaktadır. (Geddis, 1993; Koehler, Mishra ve Yahya, 2007; Phelps ve Schilling, 2004; Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998).

Pedagojik alan bilgisi sadece bilgilerin öğrenciye aktarılması değil, aynı zamanda bu bilgi aktarma sürecinde devam eden ve sürekli olan öğrenci ihtiyaçlarına öğretmen tarafından cevap vermeyi gerektiren döngüsel bir yapıdır ve iyi bir öğretmen olmanın şartı bu süreci iyi bir şekilde organize edebilmekten geçmektedir (Shulman, 1987; Williams vd., 2012). Süreci bu şekilde organize etme; öğretilmesi planlanan bilginin hangi yöntem ve tekniğe uygun olarak

verilmesi gerektiğini, öğrencilerin bilgileri daha iyi anlamlandırabilmesi ve bilgiyi bilişsel şemalarına ekleyebilmesi için o bilgiye uygun materyallerin kullanılması ve gerektiğinde yeni bir ihtiyaca göre materyali uyarlayabilme kabiliyeti gerektirir. Ayrıca öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ön bilgilerinin ve kavram haritalarının bilinmesi, aktarılacak bilginin öğrenci için zor ya da kolay anlaşılabilir olduğunu bilmek ve buna göre uygun öğretim modelleri seçmek, süreci organize etmek için önemli olan yapı taşlarıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenler öğretim sürecini planlarken ve öğretimi gerçekleştirme sürecinde pedagojik alan bilgilerini ve geçmiş tecrübelerini bir rehber olarak kullanmaktadırlar (Bond-Robinson, 2005). Pedagojik alan bilgisi sadece öğrenme sürecinde değil aynı zamanda etkili bir öğrenci - öğretmen iletişimi için de gereklidir (Van Driel ve diğ., 1998). Öğretmenler mesleki yaşantılarında; konu alan bilgisine hakim olmaları, sınıf içinde geçirilen sürenin fazla olması, kendilerine güvenmeleri ve kendilerini sınıf içinde yetkin hissetmeleri pedagojik alan bilgisi gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Kind, 2009).

Pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin tecrübelerine göre değerlendirilecek olursa, mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlere göre mesleki yaşantılarına yeni başlayan öğretmenler için pedagojik alan bilgisi yeni gelişmekte olan zayıf bir beceridir (Van Driel ve diğ., 2001). Bu zayıf beceri yanında, her yeni eğitim- öğretim yılında farklı bireysel özelliklere sahip ve farklı akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerle karşılaşan yeni öğretmenler, öğrenci velileri ile etkileşim içinde bulunarak öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için gereken planlamayı yapmaktadırlar. Bu etkileşimler ve edinilen yeni tecrübeler, öğretmenler için zayıf bir beceri olan pedagojik alan bilgisinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Juang, Liu ve Chan, 2008).

Pedagojik alan bilgisine ilişkin yapılan araştırmaların yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) incelendiğinde de öğretmen yeterliklerinin Mesleki Bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi); Mesleki Beceri (öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, izleme ve değerlendirme yeterlikleri) ve Tutum ve Değerler (öğrenciye yaklaşım, milli, manevi ve evrensel değerler, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri) olarak tanımlandığı görülmektedir. Dolayısıyla MEB tarafından tanımlanan öğretmen yeterliklerinde de pedagojik alan bilgisinin mesleki beceri olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin var olan pedagojik alan bilgilerinin ortaya konulması, bu bilgilerinin gelişimi açısından oldukça önemli olarak görülmektedir. Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik alan bilgilerine yönelik pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda özellikle öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine ilişkin çalışmaların daha ön planda yer aldığı görülmektedir (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014; Aylar, 2017; Baki, 2012; Gökbulut, 2010; Hacıömeroğlu, 2013; Kaya, 2010; Şahin, Gökkurt, Başbüyük, Erdem, Nergiz ve Soylu, 2013; Tanışlı, 2013; Toluk-Uçar, 2011; Unat, 2011). Bu araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine yönelik matematik öğretmenleri (Adi-Putra, Widodo ve Soprandi, 2017; Akkaş ve Türnüklü, 2015; Bayazıt ve Aksoy, 2010; Duran ve Kaplan, 2016; Gökkurt ve Soylu, 2016; Shuilleabhain, 2016; Şahin, Erdem, Başbüyük, Gökkurt ve Soylu, 2014; Tataroğlu-Taşdan ve Çelik, 2017), fen bilgisi öğretmenleri (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; van Driel, Verloop ve deVos, 1998), Türkçe öğretmenlerinin (Batur ve Balcı, 2013) pedagojik alan bilgilerinin incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmalarda (Borko ve Putnam, 1996, Hill, Ball ve Schilling, 2008; Lee ve Luft, 2008) pedagojik alan bilgilerinin sınırlı düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların yanı sıra yurt içinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014; Şahin, Gökkurt, Başbüyük, Erdem, Nergiz ve Soylu, 2013; Tanışlı, 2013; Toluk-Uçar, 2011) ve öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden özellikle “konu alanı bilgisi”ne odaklanıldığı görülmektedir.

Özellikle birçok konu alanında temel teşkil eden bilgilerin ve kavramların yer aldığı ilkökul kademesinde konu alanlarının öğrenciler tarafından anlamlı olarak öğrenilmesi hayati önem taşımaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olması, öğrencilerinin konu alanlarına ilişkin olumlu tutum geliştirmelerin ve motivasyonlarını arttırmalarını sağlayacaktır. Özellikle yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgilerine ilişkin araştırmaların (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014; Aylar, 2017; Baki, 2012; Toluk-Uçar, 2011; Toptaş, 2014) yer aldığı; fakat sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerine ilişkin ise; sınırlı sayıda araştırmanın (Başar, 2013; Kaptan-Acar ve Taşdemir, 2017) olduğu görülmektedir. Başar (2013) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programına yönelik bilgilerinin ve konu alan bilgilerinin eksik olduğu ve sınıf öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Kaptan-Acar ve Taşdemir (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin fen öğrenme ve öğretmeye ilişkin pedagojik alan bilgisi ihtiyaçları ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine uyum ve program bilgisine yönelik ihtiyaçlarının olduğu, fakat bu ihtiyaçlardan daha çok öğrencileri anlama, öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisi ve ölçme araçları bilgilerine yönelik ihtiyaçlarının olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmaların sonuçları ve ilgili alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin genel olarak pedagojik alan bilgilerine yönelik görüşlerinin alındığı bir araştırmanın yer almadığı, eldeki araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin konu alan bilgisi, program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi başlıklarında incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin konu alan bilgisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin program bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi anlama bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma modelinde desenlenmiştir. Temel nitel araştırma, bireylerin dünyayı nasıl anlamlandırdıkları, deneyimlerini ve yaşadıklarını nasıl yorumladıklarını ele almaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri bileşeni içinde yer alan program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi, konu alan bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi yapılarını nasıl yorumladıkları ve değerlendirdikleri; bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ele alındığı için nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ordu ili merkez ilçesinde yer alan ve farklı ilkokullarda çalışan ve mesleki

kıdemleri 0-10 yıl arasında olan iki, mesleki kıdemleri 10-20 yıl arasında olan iki ve mesleki kıdemleri 20 yıl ve üstü olan iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplam altı sınıf öğretmeni çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri*

| Öğretmen | Cinsiyet | Yaş | Kıdem |
|----------|----------|-----|--------|
| A1 | Erkek | 50 | 30 yıl |
| A2 | Erkek | 55 | 33 yıl |
| B1 | Kadın | 34 | 11 yıl |
| B2 | Kadın | 38 | 16 yıl |
| C1 | Kadın | 23 | 1 yıl |
| C2 | Kadın | 24 | 4 yıl |

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken Shulman (1987), Grossman (1990) ve Helms ve Stokes (2013) çalışmalarında yer alan pedagojik alan bilgisi bileşenleri temele alınmıştır. Bu bağlamda görüşme formunda pedagojik alan bilgisi bileşenleri olan konu alan bilgisi, program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda her bileşenin ilgili alanyazında belirtilen temel özelliklerine uygun olacak şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu öğretmen eğitimi üzerine çalışan eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda sınıf öğretmenlerine konu alan bilgisine yönelik üç (*Hangi dersi anlatmaktan hoşlanıyorsunuz? Neden?; Hangi derste kendinizi yetkin hissediyorsunuz? Neden?; Yetkin hissetmediğiniz ders/konu için kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?*), program bilgilerine yönelik beş (*Program nedir? Hangi öğelerden oluşur?; İlkokul programlarını incelediniz mi? Genel anlamda programın vizyonu hakkında neler söyleyebilirsiniz?; Bir ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?; Öğretim materyali nedir? Öğretim materyali olarak hangi araç gereçlerden yararlanıyorsunuz? Bir öğretim materyali hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?; Derslerde hangi amaçlarla teknolojiyi kullanıyorsunuz?*), öğretim stratejileri bilgisine yönelik üç (*Ders işlerken hangi strateji/yöntem ve teknikleri tercih ediyorsunuz? Örnek verir misiniz?; Derse hazırlanırken hangi öğretim ilkelerini göz önünde bulunduruyorsunuz? Bir dersi işlerken öğretim ilkelerinden nasıl yararlanıyorsunuz? Örnek verir misiniz?; Üst düzey düşünme becerileri nelerdir? Öğrencilerinizin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?*), öğrenciyi anlama bilgisine yönelik sekiz (*Öğrencileriniz bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduruyor musunuz?; Öğrencilerinizin ders olan motivasyonlarını sağlamak için neler yaparsınız?; Öğrencilerinizin bir konu hakkında ön bilgilerinizi dikkate alır mısınız? Bunun için neler yapıyorsunuz?; Sınıfınızda risk taşıyan öğrenciler var mı? Varsa bu öğrenciler için ne gibi çalışmalar yürütüyorsunuz?; İşlediğiniz bir konuyu ilgi çekici hale getirmek için neler yaparsınız?; Öğrencilerinizin genel olarak derslere karşı tutumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?; Sınıf iklimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?; Öğrencilerinizle iletişim kurarken nelere dikkat edersiniz? Öğrencilerinizin birbirleriyle olan etkileşimini desteklemek için neler yaparsınız?*) ve ölçme ve değerlendirme bilgisine yönelik dört (*Ölçmeyi hangi amaçla yapıyorsunuz?; Ölçme ve değerlendirmeyi yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?; Dersin hangi bölümlerinde ölçmeden yararlanıyorsunuz?; Derslerde hangi ölçme araçlarına yer veriyorsunuz?*) soru yer almaktadır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için, öncelikle araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmış ve öğretmenlerden elde edilen verilerden alıntılar yapılarak araştırmada verilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışma grubunun özelliklerinin ayrıntılı olarak açıklanması, verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ve verilerden alıntılar yapılması gibi çalışmalarla sağlanabilir (Creswell, 2014). Araştırmanın güvenilirliğin sağlanması amacıyla, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, veriler dört alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlilik= $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyuşum yüzdesi belirlenmiştir. Uyuşum yüzdesi, %88 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında, araştırmacıların veriler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmak için öğretmenlerin verdikleri cevapların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edilmesi amacıyla katılımcı teyidine başvurulmuştur. Görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmış ve daha sonra bu kayıtlar MS Office Word programı kullanılarak bilgisayarda transkript edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ilgili alanyazında yer alan pedagojik alan bilgisinin temel özellikleri bağlamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler anlamlı bütünlük içerisinde kodlanmıştır. Bu kodlama yapılırken Strauss ve Corbin (1990) tarafından ifade edilen üç kodlama türünden daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama türü benimsenmiştir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016). Pedagojik alan bilgi bileşenleri kapsamında her bir bileşen için kod listeleri oluşturulmuş ve elde edilen veriler bu kodlara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin konu alan bilgilerinin analizi için öğretmenlere konu alan testi verilmesi yerine, öğretmenlerin genel anlamda profesyonel gelişimleri için konu alanını öğrenme ve öğretmelerine yönelik tutum ve inançlarını esas alan sorular yöneltilmiştir. Bu noktada Clarke ve Hollingsworth (2002) tarafından geliştirilmiş olan profesyonel gelişim modeli içerisinde inançlar ve tutumlar bilgisi olarak tanımlanan Kişisel Alan (Personal Domain) bileşeni temele alınmıştır. Program bilgisi bileşeni için ders planı hazırlama ve öğretim materyali oluşturma bilgileri temele alınmıştır. Öğretim stratejileri bilgisi için öğrenme-öğretme sürecinde yer verilen öğretim yöntemleri, öğretim programlarının öngördüğü üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler esas alınmıştır. Öğrenciyi anlama bilgisi için bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etme, öğrencilerin ders yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını kontrol etme, sınıf ikliminin özellikleri, sınıf içi iletişim becerileri esas alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme bilgisi için ölçme ve değerlendirmenin anlamı, dersin hangi bölümünde ölçme ve değerlendirmeye yer verdikleri ve ders işlenişinde yer verilen ölçme araçları temele alınmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin konu alan bilgisine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin konu alan bilgisine ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tema ve kategoriler altında birleştirilmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Sınıf Öğretmenlerinin Konu Alan Bilgileri (N=6)*

| Konu Alan Bilgisi | | | |
|--------------------------|--|-----------------------|----------|
| Temalar | Kategoriler | Katılımcı Kodu | f |
| Öğretim inancı | Matematik | A1, A2, B1 | 3 |
| | Türkçe | B2 | 1 |
| | Hayat bilgisi | C1, C2 | 2 |
| Bilgi (Yetkinlik) | Matematik | A1, B1 | 2 |
| | Fen bilimleri | A2 | 1 |
| | Türkçe | B2, C1, C2 | 3 |
| Mesleki gelişim | Eğitim ile ilgili materyalleri takip etme | A1, C1 | 2 |
| | Derse hazırlık yapma | A2 | 1 |
| | Herhangi bir eğitim almıyor | B1, B2 | 2 |
| | Güncel gelişmeleri takip etme | C2 | 1 |
| | Farklı ülkelerin eğitim dinamiklerini takip etme | C2 | 1 |
| | Toplumsal gelişim ve değişimleri takip etme | C2 | 1 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin matematik, Türkçe ve hayat bilgisi derslerini öğretmeye yönelik inançları olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bilgi ya da yetkinlik olarak tanımlanan bir diğer kategoride ise sınıf öğretmenlerinin matematik, fen bilimleri ve Türkçe derslerinde bilgilerinin daha iyi olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Mesleki gelişim kategorisinde ise sınıf öğretmenlerinin daha çok eğitim-öğretim materyallerine yönelik gelişimleri takip ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin program bilgilerine yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin program bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tema ve kategoriler altında birleştirilmiş ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgileri (N=6)*

| Program Bilgisi | | | |
|-------------------------------------|---|-----------------------|----------------|
| Temalar | Kategoriler | Katılımcı Kodu | f |
| Programın tanımı ve öğeleri bilgisi | Planlama | A1 | 1 |
| | Çalışmalar bütünü | A2 | 1 |
| | Öğrenci seviyesi | B1 | 1 |
| | Öğrenci yaşantısı | B2 | 1 |
| | Amaca yönelik çalışmalar bütünü | planlı C1 | 1 |
| | Etkinlikler bütünü | C2 | 1 |
| | İlkokul programı vizyonu ve özellikleri | Bilgim yok | A1, A2, B1, B2 |
| Çağdaş eğitim anlayışı | | C1, C2 | 1 |

| | | | |
|---|--|------------|---|
| Ders planı hazırlama | Kazanımları dikkate alma | A1, A2, C1 | 3 |
| | Günlük yaşam bağlantısı kurma | A1, B2 | 2 |
| Öğretim materyali bilgisi | Öğretim ilkeleri | A1 | 1 |
| | Öğrenci seviyesi, İçerik, Öğrenci önbilgisi | B1 | 1 |
| | Öğrencilerde dikkat çeken yöntem ve materyalleri ön planda tutma | C2 | 1 |
| | Araç-gereçler | A1 | 1 |
| | Öğrenime yönelik araç-gereç | C1 | 1 |
| | Ders işlenişi esnasında kullanılan her şey | A2 | 1 |
| | Ders kitabı etkinlikleri | A2 | 1 |
| | Cetvel, terazi, mıknaş, hikaye, filmler | A1 | 1 |
| | Yazılı, sözlü, görsel belge, araç gereçler | C2 | 1 |
| | Görsellik | B1, B2 | 2 |
| Öğretim materyali hazırlama bilgisi | Öğrenciye görelilik, güncellik | A1, B2 | 2 |
| | Güvenlik önlemine dikkat etme | A2 | 1 |
| | Renkli Yazı büyüklüğü | B1 | 1 |
| | -Tekrar kullanılabilirlik | C1 | 1 |
| | -İçerik (ders) | | |
| Teknoloji kullanımı | -Geliştirebilirlik | | |
| | Öğrencinin zevk ve merakını temele alma | C2 | 1 |
| | Öğrenme, davranış oluşturma | A1 | 1 |
| | Görerek, işiterek öğrenme | A2, B1 | 2 |
| | Akıllı tahta kullanımı | A1, A2 | 2 |
| | Tekrar yapma | B1 | 1 |
| | Sunu | B2 | 1 |
| | Simülasyon | C1 | 1 |
| İçerik zenginleştirmek | | | |
| Görsel ve işitsel hafızaların gelişmesi | C2 | 1 | |

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin program tanımına yönelik bilgilerinin olduğu, fakat özellikle mesleki kıdemi 1 ve 6 yıl olan, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ilköğretim programı ve özelliklerine hakim oldukları, diğer mesleki kademelerdeki öğretmenlerin bu durum hakkında herhangi bir fikri olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin program bilgilerinin incelenmesinde önemli bir özellik olan ders planı hazırlarken dikkate alınan özelliklerin sıralanmasına ait kategoriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin kazanımları, öğrenci özelliklerini, öğretim ilkelerini, içeriği ve öğretim yöntem ve tekniklerini dikkate alarak bu süreci etkili tasarladıkları görülmektedir.

Program bilgilerinin incelenmesinde önemli bir diğer bileşen olan öğretim materyalleri bilgisi boyutunda ise, sınıf öğretmenlerinin genel anlamda öğrenme-öğretme sürecinde farklı

öğretim materyallerinden ve teknolojik araçlardan yararlandıkları görülmektedir. Bu noktada sadece mesleğe yeni başlayan bir öğretmen tarafından ifade edilen öğretim materyalinin tekrar kullanılması ve geliştirilmesi bulgusu dikkat çekmektedir.

Yukarıdaki bulguların yanı sıra özellikle teknoloji kullanımı boyutunda mesleki kıdemi 10 yıl ve üzerinde olan dört sınıf öğretmenin teknolojiyi daha çok akıllı tahta ve görsel-ışitsel öğrenme desteği olarak değerlendirirken, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise teknolojiyi simülasyon, içerik zenginleştirme olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgilerine yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tema ve kategoriler altında birleştirilmiş ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Bilgileri (N=6)*

| Öğretim Stratejileri Bilgisi | | | |
|---|-------------------------------|-----------------------|----------|
| Temalar | Kategoriler | Katılımcı Kodu | f |
| Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı | Yaparak-yaşayarak öğrenme | A1, A2 | 2 |
| | Beyin fırtınası | A1, B2 | 2 |
| | Soru-cevap | A2, B1, C1, C2 | 4 |
| | Drama | B1, B2 | 2 |
| | Anlatım Yöntemi | B2, C1 | 2 |
| | Gösterip yaptırma | B2 | 1 |
| | Proje | C1, C2 | 2 |
| Öğretim ilkelerini ders işlenişinde kullanma | Öğrenciye görelilik | A1, B2, C1, C2 | 4 |
| | Eşitlik | A2 | 1 |
| | Yakından uzağa | B2 | 1 |
| | Hayatilik | B2, C1, C2 | 3 |
| | Bilgim yok | B1 | 1 |
| | Yaratıcılık | A1, A2 | 2 |
| Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler kullanma | Zenginleştirilmiş etkinlikler | A1 | 1 |
| | Farklı bakış açısı kazandırma | A2 | 1 |
| | Bulmaca | B1 | 1 |
| | Proje | B2 | 1 |
| | Beyin fırtınası | C1, C2 | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgisi bağlamında özellikle mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin yaparak – yaşayarak öğrenmeyi özellikle ifade ettikleri ve bu öğretmenlerden mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin anlatım, soru-cevap, drama ve proje yöntemlerine öğrenme – öğretme sürecinde yer verdikleri görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ilkesi olarak kabul edilen öğrenciye görelilik ilkesinin sınıf öğretmenleri tarafından da temele alındığı, bunun yanı sıra konu alanlarının gerçek yaşamla bütünleşmesinin sağlandığı hayatilik ilkesinin de öğrenme sürecinde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin özellikle eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine olanak sağlayan etkinliklere yer verdikleri, dolayısıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi anlama bilgilerine yönelik bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi anlama bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tema ve kategoriler altında birleştirilmiş ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciyi Anlama Bilgileri (N=6)*

| Öğrenciyi Anlama Bilgisi | | | |
|------------------------------------|--|--|----------|
| Temalar | Kategoriler | Katılımcı Kodu | f |
| Bireysel farklılıklar dikkate alma | Öğrenciye görelilik ilkesi | A1 | 1 |
| | Düzeğe uygun sorular sorma | A2, C1 | 2 |
| | Alt düzey başarı etkinlikleri | B1, B2, C2 | 3 |
| | Ek etkinlikler | | |
| | Birebir ilgi | | |
| | Orta Düzey Başarı etkinlikleri | | |
| | Okuldaki mevcut etkinlikler | | |
| | Üst Düzey Başarı Etkinlikleri | | |
| | Zenginleştirilmiş Etkinlikler | | |
| | Öğrenci motivasyonunu sağlama | Öğrencinin etkin olacağı etkinlikler düzenleme | A1 |
| | Şakalaşma, hal ve hatır sorma | A2 | 1 |
| | Kukla oynama | B1 | 1 |
| | Spor yapma | B1, B2 | 2 |
| | Öğrenci - Öğretmen Etkileşimi (Başarıyı takdir etme, Göz teması, beden dili) | B2 | 1 |
| | Disiplinlerarası yaklaşıma yer verme | C1 | 1 |
| | Ödül verme | C2 | 1 |
| Öğrencilerin derse olan ilgisi | Görsel çalışmalar yapma, çevresel koşullarını işe katma | A1, C1, C2 | 31 |
| | Drama, fıkra | A2 | 1 |
| | Kukla | B1 | 1 |
| | Oyunlaştırılmış Etkinlikler | | |
| | Hedeften haberdar etme | B2 | 1 |
| Öğrencinin derse olan tutumları | Ödüller verme | A1, A2 | 2 |
| | Not verme | B2 | 1 |
| | Farklı etkinlikler yapma | | |
| | Öğretmenin aktif olması | | |
| | Akran etkileşimini artırma | B1 | 1 |
| | Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırma | C1, C2 | 2 |

| | | | | |
|---|---------------|--|--|--------|
| Öğrenci belirleme | önbilgilerini | Etkinlikler ile konuyu tekrar etme | A1, A2, C1, C2 | 4 |
| | | Soru- cevap | A2, B1, B2 | 3 |
| | | Örnek olaylara yer verme | B1 | 1 |
| Özel eğitim gerektiren öğrencilere yaklaşım | | Sevgi ile yaklaşma | A1 | 1 |
| | | Aile ile işbirliği | A2, C2 | 2 |
| | | Birebir iletişim ve ilgilenme | A2, B2, C1, C2 | 4 |
| | | Farklı sınav soruları hazırlama | A2 | 1 |
| | | BEP - Ek çalışmalar | B1 | 1 |
| | | Okul rehberlik sevisinden destek | C1, C2 | 2 |
| | | Sınıf iklimi | Sevgi ve saygıya dayalı bir sınıf ortamı | A1, C1 |
| Etkili iletişim | | Öğrencilerin özgür olduğu bir sınıf ortamı | A2 | 1 |
| | | Sınıf içi etkileşim ve iletişimin önemli olduğu bir sınıf ortamı | B1, B2 | 2 |
| | | Aile olma | B2 | 1 |
| | | Disiplinli ve eğlenceli bir sınıf ortamı | C2 | 1 |
| | | Göz teması, karşılıklı etkin dinleme | A1, B1, B2 | 3 |
| | | Kırmayacak ve üzmeyecek davranışlar sergileme, hassaslık | A2 | 1 |
| | | Sözsüz iletişim, beden dili | B1, B2 | 2 |
| | | Arabuluculuk | A1, A2 | 2 |
| | | Grup çalışması | B1, B2, C1, C2 | 4 |
| | | Olumlu yaklaşım | A2, C1, C2 | 3 |

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi anlama bilgileri bağlamında önemli bir özellik olan bireysel farklılıkları genel anlamda başarı düzeyi olarak ifade ettikleri, yalnızca bir öğretmenin öğrenciye göre sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilere yaklaşımları değerlendirildiğinde ise, daha çok mesleki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin bu öğrencilerle birebir ilgilendikleri, fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise kendileri bu öğrencilerle iletişim kurmak yerine rehberlik servisi ile görüşme yapacaklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrenciyi anlama bilgisi bağlamında incelenen bir diğer özellik ise sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin derslere yönelik ilgi, motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özellikleri kazanmalarını destekleme durumları incelenmiştir. Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin özellikle öğretmen- öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi artıran etkinliklere yer verdikleri ve farklı yöntem ve tekniklerle öğretimi zenginleştirdikleri görülmektedir.

Bu bulguların yanı sıra sınıf öğretmenleri, öğretmen- öğrenci ve öğrenci- öğrenci etkileşimini temele alan olumlu/pozitif bir sınıf iklimi oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgilerine yönelik bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tema ve kategoriler altında birleştirilmiş ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Bilgileri (N=6)

| Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi | | | |
|--|--|-----------------------|----------|
| Temalar | Kategoriler | Katılımcı Kodu | f |
| Ölçmenin amacı | Davranış oluşması, bilgilerin kalıcılığı | A1 | 1 |
| | Öğrenmenin gerçekleşmesi | B1, B2 | 2 |
| | Aile bilgilenmesi, not | A2 | 1 |
| | Kazanımların gerçekleşme durumu | B2, C1, C2 | 3 |
| Ölçme ve değerlendirmede dikkat edilen hususlar | Objektiflik | A1, C2 | 2 |
| | Çoktan seçmeli, Doğru-Yanlış, boşluk doldurma soru türlerinin olması | A2 | 1 |
| | Kendi öğrettiği içeriği sorma | B1 | 1 |
| | Öğrenci için anlaşılabilirlik | B2 | 1 |
| | Kapsam Geçerliliği | | |
| | Öğrenci Seviyesine uygunluk | | |
| | Farklı zorluk düzeylerinde sorular | C1 | 1 |
| Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ders işlenişinde kullanılması | Ders başında hazırbulunuşluk | - B1 | 1 |
| | Ders sonu değerlendirme | | |
| | Ders başında - önceki dersteki bilgileri hatırlatma | B2, C2 | 2 |
| | Ders sonu değerlendirme | | |
| Ders sonu | A1, A2, C1 | 3 | |
| Ölçme araçları | Açık uçlu, tahmine dayalı sorular | A1 | 1 |
| | Çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, Doğru-Yanlış soruları | A2 | 1 |
| | Eşleştirme | B1 | 1 |
| | Doğru yanlış Problem | | |
| | Yazılı yoklama | B2 | 1 |
| | Sözlü yoklama | | |
| | Davranış Çizelgesi | | |
| | Yazılı sınavlar | C1 | 1 |
| | Standart testler | C2 | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi daha çok kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi durumunun belirlenmesi bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde daha çok objektifliğe dikkat ettikleri görülmektedir. Bu bulguların yanı sıra öğretmenlerin ders sonunda değerlendirme yaptıkları ve çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları gibi ölçme araçlarına yer verdikleri belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleriyle pedagojik alan bilgisi bileşenleri olan konu alan bilgisini, program bilgisini, öğrenciyi anlama bilgisini, öğretim stratejileri bilgisini ve ölçme ve değerlendirme bilgisini ortaya koymayı amaçlayan görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin konu alan bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, matematik, fen bilimleri ve Türkçe derslerine yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olduklarını, matematik, Türkçe ve hayat bilgisi derslerinin öğretimine yönelik inançlarının diğer derslere göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçların yanı sıra, yeni göreve başlayan öğretmenlerin gelişmeleri daha yakından takip ettikleri, kıdem yılı 10-20 yıl olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik herhangi bir eğitimi takip etmedikleri, kıdem yılı 20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ise daha çok yeni öğretim materyallerini takip ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin program bilgilerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde, özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ilkökul programı ve özelliklerine hakim oldukları, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise ilkökul programı ve özelliklerini takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Çetinkaya ve Tabak (2018) tarafından yapılan araştırmada meslekte uzun süre görev yapan öğretmenlerin kısa sürelerle uygulanan ve değişen eğitim programlarını takip etmeye gerek duymadıklarını, eğitim programları noktasından mesleki bir tükenmişlik yaşadıklarını ve eğitim programlarının sürekli değişiminden kaynaklı programa olan bağlılık ve inançlarını kaybettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bu sonuçların da temel sebebinin yukarıda sayılan durumlardan kaynaklanabileceği söylenebilir.

Program bilgisinin önemli özelliklerinden biri olarak belirtilen (Voss, Kunter ve Baumert, 2011) dersin planlanması noktasında sınıf öğretmenlerinin kazanımları, öğrenci özelliklerini, içeriği dikkate alarak etkili bir öğretim tasarımı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Program bilgisinin bir başka önemli özelliği ise, öğretim materyali bilgisidir. Mishra ve Koehler (2006) öğrencilerin bilgiyi anlamlı olarak öğrenmesi noktasında öğretim materyallerinin kullanımı ve seçiminin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bir öğretim materyali oluştururken dikkat ettikleri özellikler ve farklı öğretim materyallerine öğrenme-öğretme sürecinde yer verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgilerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin proje temelli öğrenme yöntemini kullandıkları, mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin ise, daha çok anlatım, soru-cevap yöntemlerine öğretimde yer verdikleri görülmektedir. Bu durumun temel sebebinin sınıf öğretmenlerinin yenilikçi ve öğrenen merkezli olan yöntem ve tekniklere yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmamasından ve öğretmenlere bu noktada verilen eğitimlerin yeterli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi anlama bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklara dikkat ettikleri, fakat özellikle

bireysel farklılıkları daha çok başarı düzeyi olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin böyle bir tutuma sahip olmasının sınav odaklı eğitim sistemi yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilere yaklaşımları değerlendirildiğinde ise, daha çok mesleki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin bu öğrencilerle birebir ilgilendikleri, fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise kendileri bu öğrencilerle iletişim kurmak yerine rehberlik servisi ile görüşme yapacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen eğitim programları incelendiğinde, sınıf öğretmenliği alanında özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik yeterli düzeyde ders olmadığı, öğretmen adaylarının bu noktada bilgi eksikliklerinin olabileceği görülmektedir. Dolayısıyla bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin rehber öğretmenlerden destek almaya gereksinim duyması şeklinde açıklanabileceği gibi, öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından kaynaklanabileceği şeklinde de açıklanabilir.

Bu sonuçların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri kazanmalarına destek oldukları, bu amaçla sınıf içi etkileşimi özellikle önemsedikleri görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin olumlu/pozitif sınıf iklimi özelliklerini esas aldıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin sınıfın yönetimi ve organizasyonu sürecine yeterince hâkim oldukları söylenebilir.

Slavin (2003) ölçme ve değerlendirme bilgisi noktasında biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin bu noktada belirledikleri ölçme amaçlarına göre sınıf içinde biçimlendirme ya da düzey belirmeye yönelik bir anlayış geliştirdikleri ifade edilmektedir (Voss, Kunter ve Baumert, 2011). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi değerlendirildiğinde, öğretmenlerinin ölçme amaçlarını daha çok kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Bu bulguya bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin daha çok ders sonunda değerlendirme yaptıkları ve sonucu değerlendirmeye yönelik ölçme araçları olarak tanımlanan çoktan seçmeli testler, eşleştirme soruları, doğru-yanlış soruları, yazılı sınavlardan yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Alaz ve Yarar (2009); Gök ve Şahin (2009) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin daha çok çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış sorularını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin ölçme amaçlarına göre daha çok düzey belirleyici değerlendirmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Sınıf öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini sınıf içinde nasıl kullanacaklarına yönelik atölye çalışmaları yapılarak bu konudaki bilgilerinin artırılması sağlanabilir.
- Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin ilkökul programının öngördüğü ölçme araçlarını ve farklı ölçme araçlarını kullanabilmelerine yönelik atölye çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmenleri sınıf içi değerlendirme konusunda bilgilendirilmelidir.
- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda pedagojik alan bilgileri incelenmiştir. Dolayısıyla bu süreçle ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesi amacıyla gözlemler ve doküman incelemelerine yer verilerek kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin konu alan bilgileri kişisel alan olarak ifade edilen inançlar ve tutumlar bilgisi bağlamında ele alınmıştır. Yapılacak bundan sonraki araştırmalarda bu durum derinlemesine ele alınarak, konu alanları bazında araştırmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Adi-Putra, M. J. Widodo, A. ve Sopandi, W. (2017). Science teachers' pedagogical content knowledge and integrated approach. *Journal of Physics: Conference Series* 895.
- Akkaş, E. N. ve Türnüklü, E. (2015). Middle school mathematics teachers' pedagogical content knowledge regarding student knowledge about quadrilaterals. *Elementary Education Online*, 14(2), 744-756.
- Aksu, Z. ve Konyalıoğlu, A. C. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının kesirler konusundaki pedagojik alan bilgileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 723-738.
- Alaz, A ve Yarar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. The first international congress educational research. 1-3 May, Çanakkale/Turkey. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/indexb.php?link=2>
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 744-759.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imcesi (lesson study) çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bardak, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Başar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 181-198.
- Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(2), 9-19.
- Bayazıt, İ. ve Aksoy, Y. Öğretmenlerin fonksiyon kavramı ve öğretimine ilişkin pedagojik görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 697-723.
- Bond-Robinson, J. (2005). Identifying pedagogical content knowledge (pck) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 6(2), 83-103.
- Borko, H., ve Putnam, R. (1996). Learning to Teach. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: MacMillan.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., ve Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *International Journal of Research in Education*.17, 457-470.
- Clarke, D., ve Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla değişen öğretim programları. *ICCI-EPOK 2018, 11-13 Kasım 2018 içinde* (s.1035-1037) Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- Duran, M. ve Kaplan, A. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin türevin tanımına ve türev-süreklilik ilişkisine yönelik pedagojik alan bilgileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 795-831.

- Geddis, A. N. (1993). Transforming Content Knowledge: Learning To Teach About Isotopes. *Science Education*, 77, 575-591.
- Grossman, P. (1990). The making of a teacher: *Teacher Knowledge and Teacher Education* New York: Teachers College Press.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153) 127-143.
- Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi: Koni örneği. *İlköğretim Online*, 15(3), 946-973.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim için matematiksel bilgisi: Öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerine ilişkin çözümlerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 332-346.
- Helms, J., ve Stokes, L. (2013). *A meeting of minds around pedagogical content knowledge: designing an international PCK summit for professional, community, and field development*. In Evaluation report from the PCK Summit, Colorado Springs, October 20–26, 2012. CA: Inverness Research. Retrieved from http://www.inverness-research.org/reports/2013-05_Rpt-PCK-Summit-Eval-final_03-2013.pdf
- Hill, H. C., Ball, D. L. ve Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*. 39(4), 372-400.
- Jegede, O., Taplin, M. ve Chan, S. L. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42:3, 287-308.
- Juang, Y. R., Liu, T. C., ve Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society*, 11 (2), 149-170.
- Kaptan-Acar, D. ve Taşdemir, A. (2017). The needs of primary school teachers' pedagogical content knowledge for science learning and teaching. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2281-2305.
- Kaya, Z.(2010). *Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının fotosentez ve hücre solunum konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education, *International Journal of Science Education*, 22:7, 755-777.
- Kind, V. (2009a). A conflict in your head: an exploration of trainee science teachers' subject matter knowledge development and its impact on teacher self-confidence, *International Journal of Science Education*, Vol. 31, No. 11, 1529–1562
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- Koehler, M. J., Mishra, P., ve Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740–762.
- Lee, E., ve Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENE_L_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.
- McDiarmid, G. W., Ball, D. L., ve Anderson, C. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 193-205). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge, *Teachers College Record*, 108, 6, 1017–1054.
- Neumann, K., Kauertz, A. ve Fischer, H.E. (2012). Quality of Instruction in Science Education; B.J. Fraser Et Al. (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*, 247-258. Springer International Handbooks of Education, 24, DOI 10.1007/978-1-4020-9041-7-18.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA, Sayı: 17
- Phelps, G. ve Schilling, S. (2004). Developing Measures Of Content Knowledge For Teaching Reading. *Elementary School Journal*, 105, 31-48.
- Shuilleabhain, A. N. (2016). Developing mathematics teachers’ pedagogical content knowledge in lesson study: Case study findings. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(3), 212-226.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Şahin, Ö.; Erdem, E.; Başıbüyük, K.; Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sayılarla ilgili pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 5(3), 207-230.
- Şahin, Ö.; Gökkurt, B.; Başıbüyük, K.; Erdem, E.; Nergiz, T. & Soylu, Y. ((2013). Matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 693-713.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Tataroğlu-Taşdan, B. ve Çelik, A. (2017). Matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünmeyi destekleme bağlamındaki pedagojik alan bilgileri nasıl geliştirilebilir? *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(2), 40-55
- Toluk- Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102.
- Toptaş, V. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının “ayrıt” terimini matematiksel düşünce gelişim aşamalarına göre açıklamalarının incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport. Special issue 1*, 255-265.
- Unat, O. (2011). *Fizik öğretmen adaylarının yıldızlardan yıldızlara ünitesine ilişkin alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Van Driel, J. H., Verloop, N. ve De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 35, No. 6, 673–695.
- Voss, T., Kunter, M., ve Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 952-969.
- Wallace, J. ve Loughran, J. (2012). Science teacher learning, B.J. Fraser Et Al. (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Springer International Handbooks Of Education 24, DOI 10.1007/978-1-4020-9041-7_21, Springer Science+Business Media B.V.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.