

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINDA
BAĞLAMSAL FAKTÖRLERİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Fethullah CEYHAN

Niğde

Kasım, 2018

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINDA
BAĞLAMSAL FAKTÖRLERİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fethullah CEYHAN

Danışman: Doç. Dr. Mehmet MUTLU

Niğde

Kasım, 2018

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “FEN ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINDA BAĞLAMSAL FAKTÖRLERİN ROLÜ” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarla gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30/11/2018

Fethullah CEYHAN

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. MEHMET MUTLU danışmanlığında Fethullah CEYHAN tarafından hazırlanan “ Fen Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Bağlamsal Faktörlerin Rolü” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitim Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

30 / 11 / 2018

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Mehmet MUTLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇALIŞKAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sadık Yüksel SIVACI



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdür V.

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FEN ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINDA
BAĞLAMSAL FAKTÖRLERİN ROLÜ

CEYHAN, Fethullah

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet MUTLU

Kasım 2018, 61 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü tespit etmektir. Amaç kapsamında her biri bağlamsal faktörler içerisinde yer alan okul fiziki şartları, müfredat, meslektaş ilişkisi, okul yöneticisi ilişkisi, merkezi sınavlar ve mesleki deneyim bağlamları doğrultusunda fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünün ne olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bu amaca ulaşmak adına araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninden faydalanılmıştır. Çalışma, Niğde iline bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan beş ortaokul fen öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin başında okulun maddi imkânsızlıktan dolayı fen laboratuvarlarının olmaması, malzeme eksikliklerinin olması, sınıfların sıcaklığının düşük olması ve eğitim kalitesinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi gelmektedir. Fen öğretmenleri tarafından en çok vurgulanan konuların arasında müfredatın çok sık aralıklarla değişmesi, yeni müfredata göre konuların işlenmesi açısından zamanın yetersiz olması ve kazanımların tam olarak öğrenciler tarafından benimsenememesi yer almaktadır. Bununla beraber, öğretmenler merkezi sınavlar kapsamında yer alan konulara yönelik çıkan soru türleri ve tarzlarının okul derslerinden farklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, hayatlarının bir bölümünde idarecilerle sıkıntı

yaşadıklarını ve yaşadıkları sıkıntıların onların derslerdeki motivasyonlarını ve isteklerini düşürdüğünü belirtmekle beraber bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin görüşlerine göre, mesleki deneyiminin öğretmenlere kazandırdığı en önemli özelliklerin; sınıf yönetimi, tecrübe ve bilgi birikimi olduğu ifade edilmiştir. Uygulama farklı il ve ilçelerde tekrar edilerek sonuçların daha güvenilir olması sağlanabilir. Bu uygulama farklı branşlardaki öğretmenler ile uygulanarak çalışmalar karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bağlamsal Faktörler, Fen Öğretmenleri, Sınıf içi Uygulamalar, Görüşler



ABSTRACT
MASTER THESIS

**THE ROLE OF CONTEXTUAL FACTORS IN THE SCIENCE TEACHERS’
CLASSROOM PRACTICE**

CEYHAN, Fethullah

Department of Mathematic and Science Education

Thesis Consultant: Assoc. Prof. Mehmet MUTLU

November 2018, 61 pages

The aim of this study is to determine the role of contextual factors in classroom practices of science teachers.

To achieve this aim, phenomenological research design was utilized. The study was carried out with five middle school science teachers working in public schools in Niğde in Turkey. Semi-structured interview was used in data collection process.

According to results, the problems experienced by the teachers are the lack of science laboratories due to the financial difficulties of the school, material deficiencies, low temperature of the classes and the quality of education adversely affected by this situation. Among the topics emphasized by science teachers are the frequent changes of the curriculum, the teachers trying to teach their subjects according to the new curriculum and the issues in the science curriculum don't reach in time. However, teachers stated the types of questions and styles of the central examinations should be different from the school subjects and it was stated that they could act in harmony with the teachers. Teachers stated that they experienced difficulties with administrators for a large portion of their lives and that the problems they experienced decreased their motivation and motivation in the lessons, and this situation negatively affected the students' academic achievement. Finally, it is stated that the most important characteristics of the professional experience gained by the teachers are classroom management, experience and knowledge. The studies can be

repeated in different districts and the results can be more reliable and compared with the studies in different branches with teachers.

Key Words: Contextual Factors, Science Teachers, Classroom Practices, Opinions



ÖNSÖZ

Fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya giriş yapılarak araştırmanın amacı, önemi, problem durumu, varsayımlar ve sınırlılıklar verilmiştir. İkinci bölümde araştırmada yer verilen bağlamlara yönelik bağlamsal faktörler hakkında alanyazın yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmada kullanılan yöntem kısmı, veri toplama aracı ve verilerin analizinin nasıl yapıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgulara yer verilirken beşinci bölümde ise elde edilen bulguların yorumlandığı tartışma, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın danışmanlığını üstlenen ve bu süreçte desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Mehmet MUTLU hocama, tez yazım aşaması boyunca bana her türlü desteği sağlayan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Sadık Yüksel SIVACI ve Dr. Öğretim Üyesi Erkan ÇALIŞKAN hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim sürecinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde derslerime giren ve üzerimde emeği olan kıymetli hocalarıma teşekkür ederim.

Eğitim hayatım ve yaşamım boyunca bugünlere gelmemde en büyük destekçilerim olan annem Nermin CEYHAN'a, Meslektaşım biricik ablam Emine CEYHAN'a, baba yarısı değerli büyüğüm abim Seyfullah CEYHAN'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum ve ebedi hayata intikal etmiş olan Babam Nurullah CEYHAN'ı rahmetle anıyorum. Kendilerinden uzak kaldığım süreçte telefonla arayarak beni motive eden yeğenlerim Senanur, Zümra ve Nurullah'a da ayrıca teşekkür ediyorum.

Son olarak, bu çalışmanın yapılmasında katkıları olan çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan beş değerli fen bilimleri öğretmenlerine teşekkürü borç biliyorum.

Fethullah CEYHAN

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. VARSAYIMLAR	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR	5

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. MESLEKİ DENEYİM.....	6
2.2. MÜFREDAT.....	8
2.3. OKUL İKLİMİ.....	12
2.4. MERKEZİ SINAVLAR.....	19

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA DESENİ.....	23
3.2 ÇALIŞMA GRUBU.....	24
3.2.1 Katılımcı Fen Öğretmenlerinin Belirlenmesi.....	24
3.2.2 Katılımcı Fen Öğretmenlerinin Özellikleri	25
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	26
3.3.1 Görüşme	26
3.3.1.1 Görüşme Kılavuzunun Oluşturulması.....	27
3.3.1.1.1. Soruların Belirlenmesi Aşaması.....	28
3.3.1.1.1.1. Literatür Taraması.....	28
3.3.1.1.1.2 Soruların Oluşturulması.....	29
3.3.1.1.1.3 Uzman Görüşü 1	29
3.3.1.1.1.4 Soruların Düzenlenmesi.....	29
3.3.1.1.2. Pilot Uygulama Aşaması.....	29
3.3.1.1.2.1 Pilot Görüşme 1	29
3.3.1.1.2.2 Uzman Görüşü 2	29
3.3.1.1.2.3. Pilot Görüşme 2	30
3.3.1.1.3. Görüşme Kılavuzu	30
3.3.1.1.3.1 Uzman Onayı	30
3.3.1.1.3.2 Uygulama.....	30
3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	30
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	32
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	33

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. SINIF İÇİ UYGULAMALARIN YAPILMASINDA OKULUN FİZİK ŞARTLARININ ÖNEMİ.....	34
4.2. MÜFREDAT İLE SINIF İÇİ UYGULAMALAR ARASINDAKİ İLİŞKİ	35
4.3. MERKEZİ SINAVLAR İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ.....	38
4.4. MESLEKTAŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ.....	39
4.5. İDARECİLER İLE ÖĞRETMENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YANSIMASI İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ.....	40
4.6. MESLEK DENEYİMİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YANSIMASI İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ	42

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	44
5.2. ÖNERİLER.....	49
KAYNAKÇA	50
EKLER.....	58
ÖZGEÇMİŞ.....	61

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Fen Öğretmenlerine Ait Deneyim Süreçleri26

Tablo 2. Olgu Bilimi (Fenomenoloji) Yaklaşımına Göre Veri Toplama Faaliyetleri.32



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Görüşme Kılavuzunun Oluşturulma Aşaması	28
Şekil 2. Veri Toplama Süreci Aşamaları	31



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OGES	Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi
OKS	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Bakanlığı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemi içerisinde öğrenciler, eğitim programı, eğitim teknolojisi, yöneticiler, eğitim uzmanları ve öğretmenler yer almakta olup bu ögeler arasında en temel öge öğretmenlerdir. Çünkü eğitim-öğretimin kalitesi ve niteliği öğretmenlerin kalitesiyle orantılıdır (Şişman, 2016: 211). Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi içermesinin yanında bir kazanç kapısı olarak görülmemelidir. Bu meslek kutsal olmakla birlikte toplum içinde saygın bir yere sahiptir ve aynı zamanda insanlar tarafından örnek alınan bir meslek türüdür (Karlı, 2003: 125). Dolayısıyla, iyi bir öğretmen olabilmek için bu mesleğin gerektirdiği bir takım yeterliklere sahip olmak gerekir (Ercan, 2000: 137). Bu yeterliklere sahip olmak için öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, içerisinde buldukları bağlamsal faktörler arasında yakın bir ilişki söz konusudur ki; bu ilişki sınıf içi uygulamalarda önem taşımaktadır. Sınıf içi uygulamalarda, öğretime yönelik alınacak kararlar için öğretmenin değil içinde yer aldığı bağlamın etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Urdu ve Schoenfelder, 2006: 332). İlgili literatüre bakıldığında, bu bağlamlar arasında okul fiziki şartları, müfredat, meslektaş ilişkisi, okul yöneticisi ilişkisi, merkezi sınavlar ve mesleki deneyim bağlamları yer almaktadır (Kikas, Peets, Palu ve Afanasjev, 2009: 541).

Öğretmenler genel olarak mesleklerini icra ederken atölye, laboratuvar ve sınıf gibi ortamlarda genellikle bağımsız, tek başına olurlar ve yaptıkları iş öğrenciler, öğretmenler veya idareciler tarafından gözlenmesi ya da denetlenmesi çoğunlukla mümkün değildir (Şişman, 2016: 214). Her branştaki öğretmenin farklı bir çalışma ortamının olduğu bir eğitim öğretim sisteminde, sınıf ortamından ziyade laboratuvarlar da eğitim veren öğretmenlerden biri de fen öğretmenidir. Laboratuvarlarda deneyler ve etkinliklerle yapılan eğitim çok sık başvurulan bir yöntem olmasının yanında kalıcı öğrenmeyi de sağlamakta olup, zihinsel faaliyetlere önem vermekte, öğrenenlerin ister grup ortamında isterse de bireysel olarak çalışmalarına imkân sağlayan bir öğrenme ortamıdır (Staeck, 1995: 30). Laboratuvarlar da gerçekleştirilen öğretim süreci öğrencilere fikir üretme, eleştirel düşünme,

yorumlama, akılda tutma ve öğrendiklerini günlük hayata uyarlama anlamında büyük katkılar sağlamaktadır (Staeck, 1995: 30).

Genel itibariyle uygulamalı bir ders olan fen bilimleri dersi için laboratuvar bu dersin olmazsa olmazlarından. Laboratuvarı olan iki okul için, bir okulda deneyler için gerekli olan malzemenin bulunması ile diğer okulda bu malzemelerin eksikliği söz konusu olduğunda, öğretmenlerin gerek fen öğretimi gerekse öğrenci başarısı açısından farklı sonuçlara ulaşmalarına neden olacaktır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenler fen eğitimi için laboratuvarların gerekli olduğunu düşünmekte, ancak bu eğitimin gerektiği gibi yerine getirilmediği vurgulanmaktadır (Gürdal, 1991: 285). Çünkü öğretmenler bazı sebeplerden dolayı laboratuvarları aktif olarak kullanamamaktadırlar. Bu sebepler arasında ortamın uygun olmaması, ders süresinin az olması, malzeme yetersizliği ve yeterli bilgiye sahip olunmaması yer almaktadır (Yalın, 2001: 62). Bu yetersizliklerin yanında her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı ülkemizin birçok yerinde yeni okullar açsa da ülke genelindeki okulların teknik ve fiziki yeterliliklerinin farklı olmasına karşın öğretmenler aynı öğretim programına bağlı olarak derslerini işlemek zorundadırlar. Bu noktada kazanımların öğrencilere kazandırılması açısından yapılacak etkinlik ve deneyler açısından okul araç gereçleri önemli olmaktadır.

Öğretmenler, eğitim ve öğretimde nasıl öğrenciler için rehberlik görevini görmekteler ise müfredatta öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğretmenlere rehberlik etmektedir (Şahin, 2003: 168). Müfredatın tanımına bakılacak olursa, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde elde etmeleri beklenen temel düzeyde bilgi ve becerilerin çerçevesidir denilebilir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017: 3). Bir öğretmenden ders kitabında yer alan konular ve bu konulara yönelik kazanımlara göre fen öğretimini gerçekleştirmesi beklenilmektedir. Bu yıl müfredat ilk defa taslak metin halinde ortaya konulmuş, öneri ve eleştirilere açılmıştır. Müfredatlara yönelik toplumun her kesiminden kişilerin, kurum ve kuruluşların görüş ve önerileri alınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017: 6). Bu yönüyle müfredat, bir öğretmen için bağlamsal faktörler içerisinde en önemli bağlamlardan biridir (Kikas ve diğerleri, 2009: 545). Çünkü öğretmen fen öğretimi süresince sınıf içi uygulamalarında müfredata göre uygulamalarına karar vermektedir.

Öğretmenlerin çalışma düzenini, motivasyonunu, okul ve derslere yönelik ilgisini etkileyen bir diğer bağlamsal faktör ise okul idarecilerinin davranışları ve

beklentileridir (Şişman, 2017: 218). Okul idarecilerinin öğrenci başarısı bakımından merkezi sınavlara yönelik öğretmenlerden beklentileri bulunmaktadır. Okul idarecilerindeki bu beklentileri, gerek Milli Eğitim Müdürlüklerince okul başarısının sorgulanması gerekse velilerin, çocuklarının başarısına yönelik beklentileri tetiklemektedir (Özden, 2005: 205). Belirtilen bu beklentiler öğretmen üzerinde büyük baskı oluşturmaktadır. Öğretmen sınıf içi uygulamalarını bu beklentiler bağlamında değerlendirerek gerek duyduğu yerde sınıf içi uygulamalarına yön vermektedir.

Meslektaşlar arasındaki iletişimde bir başka bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim kelimesinin tanımına bakıldığında, farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar içerisinde birinde iletişim; hedef ve kaynak arasında davranışlarda değişiklik oluşturmak için beceri, duygu, tutum, fikir ve bilgilerin anlamlarını ortak kılmak ve paylaşmak için yapılan etkileşim süreci olarak tanımlanmıştır (Çetinkanat, 1998: 211). Bu tanımdan yola çıkılarak öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin de son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda meslektaşların birlikte hareket etmek durumunda oldukları proje ve ortak sınavlar için söz konusu olmaktadır. Kolektif çalışmayı gerektirecek bu gibi durumlarda meslektaşlar arasında ki iletişimin önemini yadsımak, görmezden gelmek mümkün değildir. Çünkü kolektif çalışma da yaşanacak aksaklıklar ortaya çıkacak olan ürünün niteliğini doğrudan etkileyeceği için ürünün oluşturulmasında amaçlanan hedeflerden sapılmış ve istenilen verimlilik elde edilmemiş olunacaktır.

Son olarak yukarıda ifade edilmiş olan bağlamların dışında meslek deneyimi bir başka dikkat çeken bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır. Meslek deneyimi yeni mezun olmuş bir öğretmen ile meslekte belirli yıllarda deneyime sahip öğretmenler arasındaki farkı ortaya koymak adına önem taşımaktadır (Kikas ve diğerleri, 2009: 544). Birçok araştırmada da öğretmenlerin mesleki deneyimleri öğrencilerin başarısını doğrudan ya da dolaylı yollardan etkilediğini göstermektedir (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007: 673). Bu çalışmalar içerisinde yer alan Palu ve Kikas'ın (2007: 5) araştırmasında öğretmenlik deneyiminin, eğitim ve öğretim sürecinde uygun öğretim yönteminin hızlı ve kolay belirlenmesine yardımcı olduğu ve bu durumun da öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Meslekte farklı deneyim sürelerine sahip öğretmenler arasında sınıf içi uygulamalara yansıyan bir yönün olup olmadığı, şayet varsa bunun neler olduğunu ortaya çıkarmakta bu

çalışmada meslek deneyimi bağlamı ile belirlenip açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında değişikliğe gitmelerine sebep olan bu bağlamlar, bağlamsal faktörlerin fen öğretmeni için sınıf içi uygulamalarında ne denli etkili olduğunu göz önüne sermektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü tespit etmektir. Bu amaç kapsamında her biri bağlamsal faktörler içerisinde yer alan okul fiziki şartları, müfredat, meslektaş ilişkisi, okul yöneticisi ilişkisi, merkezi sınavlar ve mesleki deneyim bağlamları doğrultusunda fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bu bağlamsal faktörlerin rolünün ne olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimin her seviyesinde öğretmenler öğrenci motivasyonlarını, başarılarını ve derse yönelik ilgilerini artırma konusunda üstlenecekleri misyona ulaşma anlamında büyük önem sahibi durumdadırlar. Bu yüzden bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kaya ve Büyük, 2011: 127). Bir öğretmenin de mesleğinde iyi sayılabilmesi için mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini ve sorumluluk duygusunu taşıyan, yeniliklere ve gelişmeye açık, soru soran, düşünen, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi ile donanmış ve alanında gerekli ve yeterli bilgiye sahip bir kimse olması gerekir (Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1995). Bu yeterliğe sahip olan bir öğretmenin bu özelliklerinin yanında çalıştığı ortamda daha faydalı olabilmesi için bir takım bağlamsal faktörlerin de destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Bu çalışma, alan yazında bağlamsal faktörlerden okul fiziki şartları, mesleki deneyim, merkezi sınavlar, idareci ve meslektaş ilişkisi faktörlerinin birlikte yer aldığı bağlamlara yönelik yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması noktasında önem taşımaktadır.

Bununla birlikte bundan sonraki çalışmalara zemin oluşturması ve fen bilimleri dersinin öğretiminin daha etkili gerçekleşmesi açısından öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü olacağı düşüncesi, bu çalışma için bir başka önem atfetmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülen varsayımlar aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

- Araştırmada katılımcıların araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına gönüllü ve objektif cevap verdikleri, samimi ve gerçek düşüncelerini yansıttıkları,
- Araştırma boyunca araştırmacının ön yargısız olduğu ve katılımcı öğretmenler ile araştırma bulgularını etkileyecek iletişim içinde bulunmadığı varsayılmaktadır.
- Araştırma da kullanılan görüşme (kılavuzun) formun da yer alan soruların veri elde etmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir.
- Uygulanmış olan ölçeğin uygunluğuna ilişkin başvurulan uzman görüşleri yeterli görülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- İç Anadolu Bölgesi'nde yer almakta olan Niğde ili devlet okullarında görev yapmakta olan 5 Fen öğretmeni,
- 2017-2018 eğitim öğretim yılında araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerle,
- Bağlamsal faktörler olarak okul, müfredat, mesleki deneyim, idareci ve meslektaş ilişkisi bağlamları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İletişim: Hedef ve kaynak arasında davranışlarda değişiklik oluşturmak için beceri, duygu, tutum, fikir ve bilgilerin anlamlarını ortak kılmak ve paylaşmak için yapılan etkileşim sürecidir (Çetinkanat, 1998: 211).

Müfredat: Öğrencilerin öğretmen rehberliğinde elde etmeleri beklenen temel düzeyde bilgi ve becerilerin çerçevesidir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017: 3).

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

Öğretmenlerin derslerde daha etkili olabilmeleri için içerik ve pedagoji bilgisinden daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretme yetenekleri ile ilgili sahip oldukları bir takım özelliklerin öğretmenlik etkinlikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Knoblauch ve Hoy, 2008: 166). Bunun yanında meslek hayatı boyunca bir öğretmenin başarılı olması zorlu ve uzun bir süreci gerektirir. Bu süreçte öğretmenlerin tecrübeleri boyunca karşılaştıkları durumları ve bu durumların onların sınıf içerisindeki uygulamalarını ne şekilde etkilediği araştırmacılar tarafından son zamanlarda incelenmektedir (Fletcher ve Luft, 2011: 1125). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda fen öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri boyunca sınıf içi uygulamalarında yaşadıkları ve üstesinden gelmek zorunda oldukları öğretim programı, öğretmen ilişkisi, fiziksel koşul ve idare ile olan ilişkiler gibi bir takım sorunlarda bulunmaktadır. (Balbağ ve Karaer, 2016: 29). Bu sorunların yanında ilgili literatür ışığında öğretmenlerin sınıf ortamlarını etkileyen bir takım bağlamsal faktörler de vardır. Bunlar arasında mesleki deneyim, müfredat, okul iklimi (okul fiziki şartları, meslektaş ilişkisi ve okul idareci ilişkisi) ve merkezi sınavlar bağlamları yer almaktadır (Kikas ve diğerleri, 2009: 541).

2.1. MESLEKİ DENEYİM

Öğretmenlerin derste faydalı olabilmelerindeki en etkili faktörlerden biri öğrencilere yönelik sürdürdükleri eğitim öğretim sırasındaki mesleki deneyimleridir (Mulholland ve Wallace, 2001: 243). Bir öğretmenin meslek hayatının başları ilerleyen yıllardaki öğretmenlik görevini nasıl sürdüreceğine yönelik ipuçları veren önemli zamanlar içerisinde yer almaktadır (Feiman-Nemser, 2003: 25). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştıkları zorluklar hakkındaki bilgiler öğretmenlik eğitiminde hizmet-öncesi ve hizmet-içi programları geliştirmek veya yeniden yapılandırmak için önemli açıklamalar sunabilir (Veenman, 1984: 143). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

F. Doğan (2002: 1) yürüttüğü araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimlerine karşı tutumu okullardaki ve öğrencilerdeki fen bilimleri eğitiminin kalitesini belirlediği vurgulanmış ve öğrencilerin fen bilimlerini etkili olarak öğrenmelerinde öğretmenin mesleki deneyiminin rolünü araştırmıştır. Bu çalışmanın

temel amacı, öğretmenin mesleki deneyiminin; bilimsel içerikli çalışmaları, kullanmış olduğu yöntem ve teknikleri ve de öğrenciye yaklaşımına etkisini açığa çıkarmaktır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, öğretmenlerin görevlerini ifa ederken kullandıkları tekniklerin bazı farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Mesleki deneyimi 15 yıldan fazla olan öğretmenler geleneksel yöntemlere başvururken, deneyimi 15 yılın altında olan öğretmenler öğrenci merkezli teknikleri benimsemektedirler. Araştırmada bunun en önemli sebebinin denetimlerin ihtiyaçlara cevap verebilecek mahiyette olmaması ve öğretmenler arasındaki diyalogun üst düzeyde gerçekleşmemesi olduğu belirtilmiştir.

Pirpiroğlu (2014: 1) yapmış olduğu araştırmada farklı mesleki deneyim ve farklı bağlam bilgisine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin 6. sınıf ışık konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması (örnek olay) kullanılmıştır. Veri analizlerinin sonucunda mesleki deneyimin ve bağlam bilgisinin öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik alan bilgileri ve pedagojik alan bilgisi alt bileşenleri (Fen'e yönelimler, program bilgisi, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri bilgisi, öğrenenlerle ilgili bilgi ve değerlendirme bilgisi) üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yerdelen, Sungur ve Klassen (2016: 147) tarafından yürütülen araştırmanın amacı iki yönlü olmuştur: Birincisi, fen bilimleri öğretmeni adaylarının mesleki iyilik profilini belirlemek ve ikincisi, fen öğretmenlerinin mesleki iyi oluşun bazı bağlamsal ve demografik özelliklerle ilişkisini araştırmaktır. Bağlamsal değişkenler arasında sınıf büyüklüğü, mesleki deneyim ve haftalık ders saatleri yer alırken, demografik özellikler cinsiyet, mezuniyet fakültesi, medeni durum ve ebeveyn oldukları çocuk sayısını içermektedir. Ayrıca, iş doyumu ve tükenmişlik (yani duygusal tükenme ve kişisel başarı) açısından mesleki iyilik hali incelenmiştir. Sonuçlar, Türk ilköğretim fen öğretmenlerinin düşük düzeyde duygusal tükenmişlik ve yüksek düzeyde kişisel başarı ve iş tatmini yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca, ilköğretim fen öğretmenleri sınıf büyüklüğü ve haftalık ders saatinin artmasıyla birlikte daha fazla duygusal tükenme, daha az iş tatmini yaşama eğiliminde oldukları bulunmuştur. Çocuk sahibi olan öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşarken, daha az iş tatmini yaşadılar. Ayrıca, öğretmenlik deneyimi ile mesleki refah arasında (iş tatmini ve kişisel başarı) pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma da bayan öğretmenlerin, erkek

öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde kişisel başarıya ve iş tatminine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de iş tatmini, mesleki deneyim ve mesleki deneyime bağlı tükenmişlik ile ilgili yapılan deneysel araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, Kayabaşı (2008: 191) öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin faktörleri incelemiştir. Araştırmacı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kişisel başarı yaşadıklarını tespit etmiştir.

Telef (2011: 92) yapmış olduğu çalışmada 349 ilkokul öğretmeni ile demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki deneyime bağlı öğretmen tükenmişlik ve iş tatmini farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Buna ek olarak, duyarsızlaşma ve kişisel başarı açılarından mesleki deneyim düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Yani, 20-25 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler, 1-5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere göre daha yüksek kişisel başarıya sahiptir.

Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003: 2), bazı demografik değişkenler ile mesleki deneyime bağlı tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırmak için 43 ilköğretim okulu öğretmeninden elde edilen veri setini analiz etmiştir. Sonuçlar, tükenmişliğin üç alt boyutunun cinsiyet, deneyim, çocuk sayısı ve sınıflardaki ortalama öğrenci sayısından hiçbirinin etkilenmediğini göstermektedir. Bir başka araştırma ise Peker (2002: 305) tarafından yürütülmüş olup cinsiyet ve deneyimin ilköğretim öğretmenlerinin iş tatmini ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur.

2.2. MÜFREDAT

Ulusal müfredat, bir ülkenin başlıca eğitim planlama belgesidir ve ülkenin hedeflerini ele almakta ve içeriğin sunulması için yönergeler içermektedir. Ulusal müfredatın bu yönünün eğitimde tam anlamıyla yansıtılması için ulusal eğitim hedefleri, ulusal eğitim standartlarına veya kriterlerine aktarılmalıdır. Ulusal standartlar olmadığında, okullar arasındaki farklılıklar daha fazla artacak ve öğrenciler arasında daha büyük farklılık oluşacaktır. Ayrıca, öğretmenler öğretme / öğrenme sürecinin etkinliğinden sorumluysa, bu sorumluluğu ancak açık bir eğitim hedefleri çerçevesinde gerçekleştirebileceklerdir (Bollen, 1996: 3). Bir ülkenin eğitim kalitesini eğitime yönelik hazırlanan amaçlara göre belirlenir. Müfredatın nasıl tanımlandığı, planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği, nihai olarak verilen

eğitimin kalitesini belirler (OECD, 1987: 123). Her ne kadar eğitimin kalitesinde müfredatın önemi yüksek olsa da Çalık ve Paşa (2008) Türkiye’de 1968’den 2005’e kadar fen bilimleri eğitimi müfredatının büyük değişim gösterdiğini ve 11 farklı versiyonu yayınlandığını belirtmişlerdir. Müfredatın bu denli çok sık değiştirilmesinin sonucu olarak ise öğretmenler bir müfredatı tam olarak uyum sağlayamadan yeni bir müfredata geçmek zorunda kaldıkları vurgulanmıştır. Bununla beraber 2005 yılında yenilenen fen bilimleri eğitim müfredatının yanında 2013, 2017 ve 2018 yıllarında da müfredat üzerinde yenilenmeye gidilmiştir.

Son yıllarda yayınlanan fen bilimleri eğitimi müfredatına bakıldığında; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; “*Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek*” olarak tanımlanmıştır. Bu programda bireyler araştırıp sorgulama yapabilen, kararları etkili şekilde verebilen, problem çözme yetisine sahip olan, öz güveni yüksek olan, iş birliği içerisinde görev alabilen, iletişim becerisi yüksek, sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş fen okuryazarı olarak nitelendirilmiştir. Bununla birlikte bireyler fen bilimlerine yönelik bilgi, beceri, pozitif tutum, algı ve değere, fen bilimleri dersinin toplum, çevre ve teknoloji ile olan ilişkisine yönelik anlayış ve psikomotor beceriye sahip kişiler olarak görülmektedir. Fen bilimleri eğitimi programına göre, bireyler doğal çevrenin keşfedilmesine yönelik bilimsel süreç becerisine sahiptirler ve fen bilimleri kapsamında yer alan temel bilgi düzeyine (Fizik, Kimya, Biyoloji, Çevre Bilimleri, Yer, Gök, Doğal Afet ve Sağlık) sahip kişiler olarak tanımlanmışlardır. Bu bireyler toplumda meydana gelebilen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunabilme ile ilgili kendilerini sorumlu hissederler, bireysel veya işbirliğine dayalı alternatif çözüm önerilerini analitik düşünme becerileri yardımıyla üretebilirler. Ayrıca fen okuryazarı olan kişi bilgiyi araştırıp sorgulayarak zamanla değişebileceğini yaratıcı düşünme ve araştırmalar yaparak fark edebilir. Bilginin zihinsel süreç içerisindeki işlenmesi aşamalarında içerisinde yer aldığı kültürel değerlerin, toplumsal yapının ve topluma ilişkin inançların etkisinin olduğunu bilincindedir. Bireyler, sosyal ve teknolojik açılardan meydana gelen dönüşüm ve değişimlerin fen bilimleri ve doğal çevre arasındaki ilişkiyi kavrayabilecekleri ve fen bilimleri alanında kariyerlerinin farkında olan bu bireyler bu alan içerisinde yer almak istemese bile, fen bilimleri ile ilgili meslek dallarının sosyal sorunların çözümünde önemli bir rol oynadığını fark ederler.

Bununla beraber Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını merkeze almıştır ve bu yaklaşım içerisinde disiplinler arası bir bakışa sahiptir. Bu program içerisinde öğrenme-öğretme kuram ve uygulamalarının bütüncül bakış açısı içerisinde benimsendiği, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, eğitim öğretim sürecine aktif şekilde katılım yaptığı ve araştırma sorgulama ve bilgi aktarmasına yönelik öğrenme-öğretme stratejisinin yer aldığı bir eğitim benimsenmiştir. Eğitim öğretim sürecinde öğretmen teşvik etmek için bir rol üstlenirken, öğrenci bilgi kaynağını araştırıp sorgulayan, açıklayabilen, tartışabilen ve ürüne dönüştürebilen bir birey rolünü üstlenir. Bu süreç içerisinde fen bilimleri dersinin mühendislik, teknoloji ve matematik ile bütünleşmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere ilişkin bakış açısının disiplinler arası olması hedeflenir. Bu bağlam açısından düşünüldüğünde, öğrencilere fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleştirilmesi için öğretmenler rehberlik etme görevinde bulunmaktadır. Bu sayede öğrencilerin üst düzey düşünme, buluş-yenilik yapabilme ve ürün geliştirebilme seviyesine ulaşmaları sağlanabilecektir. Öğrenciler öğrenme ortamlarında görüşlerini özgür bir biçimde açıklayabildikleri demokratik bir sınıf ortamının oluşması öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerine iletişim ve muhakeme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmen, fen bilimleri dersinin bilimsel bilgiye ulaşmanın heyecan ve sorumluluğunu, önemini ve değerini öğrencileri ile paylaşan ve bununla birlikte sınıf ortamındaki araştırma sürecini yönlendirerek rehberlik vazifesini yürüten kişidir. Öğretmen öğrencilerinin bilimsel düşünme becerisini, araştırma duygu ve ruhunu geliştirmek için onları cesaretlendirerek uygulama sırasında bilimsel etik ilkeleri, millî ve kültürel değerleri, ve ahlaki değerlerin benimsenmesini sağlar. Öğrenciler yaşlılarıyla beraber bilginin araştırılıp sorgulanması sırasında etkili iletişim ve iş birliğini gerçekleştirir. Bu iş birliğinin öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi sırasında da sağlanması programda belirlenen amaçlara ulaşma anlamında katkı sağlayacaktır. Aşağıda program ile ilgili yürütülmüş araştırma örnekleri yer almaktadır.

Y. Doğan (2010: 86) tarafından yürütülen bir araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış olan Fen Bilimleri öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler konuların

belirlenmesinde bakanlığın rol almasını, görüşlerine başvurulmamasını, uygulama sırasında müfredatta belirlenen hedeflere ulaşmak için sürenin yetersizliği programa yönelik sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Toraman ve Alcı (2013: 11) fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim sisteminde gidilen değişiklikle birlikte yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Araştırma da elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler hedef, içerik, süreç ve değerlendirmeleri açısından fen bilimleri dersi öğretim programını olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Fen bilimleri öğretim programında 2013 yılında yenilenme çalışmaları düşüncesiyle gidilen değişikliğe yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı Karaman ve Karaman (2016: 243) çalışması sonuçlarına göre, programa yönelik öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olduğu belirtilmiştir. Programın öncekilere göre daha sade ve anlaşılır olduğu, etkinliklere dayalı bir öğretimin olması ve öğretim yaklaşımının araştırma-sorgulamaya dayalı olması öğretmenleri memnun ettiği bildirilmiştir. Fakat her ne kadar programdaki hedeflere yönelik görüşler olumlu olsa da öğretmenler teorik olan bu kısmın uygulanması sırasında sınıfların kalabalık olması ve laboratuvarlarda ki malzemelerin yetersizliği gibi unsurlar öğrenci merkezli uygulanması gereken programın önündeki önemli engeller olarak görülmektedir. Öğretmenler tarafında eleştirilen bir diğer nokta ise öğretmenlere program ile ilgili gerekli eğitimin verilmemiş olması ve programı anlamada sorunların olması olarak gösterilmiştir.

Ercan, Bilen ve Doğruluk (2016: 115) Kahramanmaraş'ta bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda eğitim öğretim hizmetinde bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin 2013 de güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili düşünceleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri kişisel başarı alt boyutunda ve duyarsızlaşma alt boyutunda yüksek düzeyde, duygusal tükenme alt boyutunda ise normal düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber fen bilimleri öğretmenlerinin program ile ilgili düşünceleri kıdem ve cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak farklılık göstermezken eğitim durumu açısından farklılık göstermiştir. Mesleki tükenmişlikleri yüksek olan fen bilimleri öğretmenleri fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik

olumsuz görüş belirtirken, mesleki tükenmişlikleri düşük fen bilimleri öğretmenleri fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir.

2.3. OKUL İKLİMİ

Toplumların gelişmesinde, eğitim kurumlarının diğer kurumlardan ayrıcalıklı bir önemi vardır. Eğitim örgütleri, içindeki buldukları çevre ile etkileşim içinde bulduklarından hem çevreyi etkileyip hem de çevreden etkilendikleri için değişim sürecinde etkili olacak bireyleri yetiştirerek toplumsal hayata dâhil ederler (Argon ve Özçelik, 2008: 70). Bireylerin içinde yer aldıkları tüm fiziksel ve psikolojik ortamlar 'iklim' ile ifade edilmektedir. Anderson (1982: 405) oluşturduğu okul iklimi modelinde fiziksel çevre, öğrenci ve toplumun özellikleri, okul paydaşlarının arasındaki ilişkiler ve okul kültürünün önemini vurgulamıştır. Okul iklimi; bir okulun kalitesi ve okulda görev alan kişiler hakkında bireylerin algılarıdır (Kaplan ve Geoffroy, 1990: 7). Hoy (2003: 92) okulun fiziksel özelliklerinin, bireylerin kültürel ve kişisel geçmiş yaşantılarının ve okulda paylaşılan değerlerin okul çalışanlarının davranış şekillerini etkileyerek okul iklimini oluşturduğunu belirtmiştir. Okulların önemli işlevlerden biri de etkili bir öğrenme ortamını oluşturmaktır. Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulduğu okullarda öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam sağlanır (şişman ve Turan, 2004). Eğitim kurumları gibi insani temel alan örgütlerde, işgörenlerin davranışları olumlu bir örgüt iklimi yaratmak için önemli bir unsurdur. İşgörenlerin okul iklimi içindeki davranışları; kişiler ile olan ilişkilerinde belirleyici olduğu kadar görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde, örgütün amaçlarına ulaşmasında ve iş huzurunun sağlamasında etkilidir (Taymaz, 2015).

Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili algılarının ve performanslarına etkisinin farklı bağımsız değerkenler bakımından analiz edildiği görülmektedir. Yapılan analizlerde okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul iklimi öğretmen performansını etkileyen önemli etkenlerden biridir.

Yazıcı (2016: 1) tükenmişliğe sebep olan stres nedenleri karşısında dayanıklılık gösteren öğretmenlerin mesleklerine, stres kaynaklarına, dayanıklılıklarına katkı sağlayan koruyucu kalkanlara, dayanıklı öğretmen kavramına ilişkin algı ve deneyimlerinin incelenmesi ve böylelikle doğru giden noktaların

anlaşılmasını amaçlamıştır. Çalışma için zorlu şartlarda ortaya çıkan bir olgu olan dayanıklılık fenomeninin daha belirgin görülebileceği lise düzeyi ve bu düzeyden de akademik anlamda daha az başarı elde edilen Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri seçilmiştir.. Öğretmenlere dayanıklılıklarını baltalayan etmenlere ilişkin sorular yöneltildiğinde, cevaplar kişisel özellikler kaynaklı stres unsurları, sistem kaynaklı stres unsurları, yönetim kaynaklı stres unsurları, meslektaş kaynaklı stres unsurları, öğrenci kaynaklı stres unsurları, veli kaynaklı stres unsurları, teknik şartlardan kaynaklı stres unsurları, büyükşehirden kaynaklı stres unsurları, olumsuz toplumsal bakış ve son olarak stresli olay yaşamama durumu şeklinde on altı tema altında toplanmıştır. Zorluklar karşısında çalışma grubundaki öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu kalkanlara ait veriler ise zorluklar karşısında kullanılan başa çıkma yöntemleri, dayanıklılığa katkı sağlayan kişisel özellikler, okul bağlamında dayanıklılığa katkı sağlayan unsurlar ve olumlu toplumsal bakış olmak üzere dört alt tema altında toplanmış ve çözümlenmiştir. Öğretmenlerin dayanıklı öğretmen kavramına ilişkin verdiği cevaplar ışığında elde edilen veriler de mesleğe ilişkin verilerle aynı şekilde profesyonel boyut, motivasyonel boyut, duygusal boyut, sosyal boyut ve ahlaki boyut olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır.

Oktaylar (1997: 1), 'Ağrı'da İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulların Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri' isimli çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 18 ilköğretim okulunda gerçekleştirilen çalışmada 110 öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının 'orta derecede' olduğu sonucuna varılmıştır.

Süpcin (2000: 1) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yapmış oldukları okullara ilişkin algıları ve okul iklimlerinin performansları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bağımsız değişkenlere göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimi algılarında anlamlı farklılık oluşmamışken, örgüt iklimi performansları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Rivers (2003: 2), öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek için Güney Georgia'da 21 lisede 'Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği' uygulamıştır. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu davranışlar ortaya koyduğunu, 21-30 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıllık öğretmenlere göre daha olumlu bir okul ikliminden bahsettikleri tespit edilmiştir.

Aka (2014: 1) ‘Okul İklimi ile Öğretmen Öz-yeterliliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri’ isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin okul iklimi ile öz-yeterliliğe yönelik görüşlerini cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul türü, kıdem, branş, okullarındaki çalışma yılı ve okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni durum, mezun olunan okul türü, branş, okullarındaki çalışma yılı, okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmazken; cinsiyet ve kıdem bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Baykal (2007: 1), ‘İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’ isimli yüksek lisans tezinde; İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul iklimlerine yönelik algıları ve bu algılarının performanslarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin boyutlarını algılama düzeyinde cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmazken; kıdem, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısı ve yöneticinin kişisel gelişimine katkı sağlama düzeyinde okul iklimini yüksek algılayanların lehine anlamlı bir farklılık oluşmaktadır.

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2011: 744), ‘Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi’ adlı çalışmalarında çoklu veri kaynağı ile yapılan performans değerlendirme çalışmalarının okul iklimine etkisi analiz edilmiştir. Katılımcılar, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme okul iklimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde yanlış davranılabilecek olması, değerlendirme sürecine yönelik olumsuz duygu, düşünce ve davranışların geliştirilmesine yol açmıştır.

Dilbaz Sayın (2017: 1) tarafında yürütülen bir çalışmada amaç; öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken kriterlerin belirlenmesi ile okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici sıralı karma yöntem ile yürütülmüştür. Çalışmanın nitel bölümünde Çanakkale Merkez ilçedeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri ile öğrenciler ile görüşmeler yapılarak ‘Başarılı bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Çoklu veri kaynaklarının ögelerinden olan

öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerin fikirleri ile nicel veri toplama aracı için kullanılacak olan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel kısmında ise Çanakkale’de okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 404 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılarak ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ uygulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları farklı okul profillerinin öğretmen performansına etkisini değerlendirmek için ise ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ (CASE) veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi aşamasında parametrik tekniklerden bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon ve Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sürecinde cinsiyet, kıdem, okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluştururken; mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde ise, okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin ‘İdare İlişkisi’ alt boyutu ile öğretmen performansı arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenler arasında okul iklim algılarını olumlu yönde geliştirenlerin mesleki performanslarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Canlı (2016: 1) Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler “demokratik bir ortam oluşması, öğretmenlerin kendilerini okula adanmaları, etkileşimin olması, başarıya yönelik etkenlerin oluşması ve çatışmanın olmaması” yönünde ifadelerde bulduklarını belirtmiştir.

Özdemir (2016: 1) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretmen görüşleri yardımıyla okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği” ile araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye uyarlanan “Mesleki Topluluk” ve “Öğretime Odaklanma” ölçekleri kullanılmıştır..

Okulların e-okul veri tabanlarından yararlanılarak öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesiyle ortaya çıkan bulgular literatür taramasından elde edilmiş olan bulgular ile karşılaştırılmalı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguları iki alt bölümle özetlemek mümkündür. Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarına yönelik bazı bulgular: Okul müdürleri yönetsel davranışları sergilemede en düşük ortalama sınıf içi uygulamaya dahil olma boyutu ile gerçekleşmektedir. Okul müdürleri içerisinde mesleki kıdem olarak 1-5 yıl arasında yer alan müdürlerin yönetsel davranışları ile ilgili görüşler manidar biçimde yüksekken 30 yıl ve üzerinde olanların manidar biçimde olumsuzdur. Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisine yönelik bazı bulgular: Okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyleri artmaktadır. Okullar-arası ortalamalar karşılaştırıldığında, okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki öğretmenler aracılığıyla dolaylı yönde ve düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Okul müdürünün, okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olması, sorumluluğu paylaşması ve öğretime odaklanmasının aracı etkisi pozitif yönde ve düşük düzeydedir. (4) Okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma ve öğretime odaklanma düzeyi aracı etkidedir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular, müdürlerin sergilemiş olduğu yönetsel davranışları sonucunda öğretmenler vasıtasıyla dolaylı olarak akademik başarı üzerinde olumlu etki gösterdiğini desteklemektedir. Araştırma sonucundan hareketle (1) Akademik başarıya katkı sağlamak adına okul müdürlerinin, mesleki topluluk ve öğretime odaklanmaya ağırlık vermeleri, (2) Türkiye'nin değişik bölgelerinde yer alan okullarda okul yöneticilerinin davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkilere dönük araştırmalara daha fazla yer verilmesi husularında öneriler sunulmuştur.

Yeni öğretmenlerin fen eğitimi reformu hareketi kapsamında sahip oldukları pedagojik ve epistemolojik inanç ve uygulamalarının yıllar içinde nasıl değiştiğinin belirlenmesinin amaçlandığı Ö. K. Doğan (2014: 1) tarafından yürütülen çalışmaya aynı öğretmen yetiştirme programından mezun ve mesleklerinin ilk yıllarında olan üç öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler, yapılan birebir yarı yapılandırılmış görüşme (BNOS), öğretim ve öğrenme ile ilgili anket (BARSTL) ve ders gözlemleri ile üç yıl

boyunca takip edilmiştir. Görüşmeler ve anketler üç yıl boyunca her yıl tekrarlanmıştır. Araştırma deseni olarak boylamsal durum çalışması kullanılarak elde edilmiş olan veriler, Haney ve McArthur'un (2002) Planlanmış Davranış Teorisini temel alan modelleri doğrultusunda nitel olarak analiz edilmiştir. Bu model, Akkoç ve Ogan-Bekiroğlu'nun (2006) görüşleri ve bu çalışmadan elde edilen yeni bulgular ışığında yeniden yapılandırılarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, aynı öğretmen yetiştirme programlarından mezun öğretmenlerin inanç ve sınıf içi uygulama yöntemlerinde farklılıkların olduğu ve üç yıllık süre zarfında radikal değişimler sergilemediklerini göstermektedir. Radikal değişim göstermemelerinin sebebi, öğretmenlerin düşünce yapısı olarak kendilerine yakın düşünceye sahip öğretmenler ile bir araya gelerek inanç ve uygulamalarının takdir edildiği bir ortam oluşturmalarıdır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin pedagojik inançlarının epistemolojik inançlarına göre daha değişken oldukları saptanmıştır.

Çınarcı (2015: 1) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin iş doyumları düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, Balıkesir ilindeki resmi ortaokullarda çalışan 940 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin görev yapmış oldukları okullardaki müdürlerin liderlik uygulamaları boyutları ile öğretmenin kendi dışsal iş doyumlarına yönelik görüşleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin içsel iş doyumları ise yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki deneyim yönünden öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında her hangibir farklılık görülmemektedir. Mesleki deneyime sahip olma bakımında 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin iş doyumları 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Müdürlerin liderlik uygulamaları bakımında mesleki deneyim, yaş, öğrenim durumu, branş ve okulundaki çalışma süresi gibi boyutlarda öğretmen görüşleri farklılık göstermezken cinsiyete yönelik görüşler farklılaşmaktadır. Bu farklılık erkek öğretmenlerin liderlik uygulamalarını daha olumlu buldukları yönünde ifade edilmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri ile okul müdürlerinin uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile yordanabilirliği incelendiğinde, iş doyumları düzeylerindeki varyansın %19'unun okul müdürlerinin liderlik

uygulamalarına yönelik görüşleri ile açıklanabildiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri iş doyumunu düzeylerini de kısmi olarak artırmaktadır.

Güneş, Şener, Germi ve Can (2013: 1) fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı çalışmasını Samsun il merkezinde eğitim öğretim hizmetini yürüten 37 fen bilimleri öğretmeni ve 637 ortaokul öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırma verilerinin toplanması için 5'li likert tipinde hazırlanan bir ölçek kullanılmıştır. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar fen bilimleri öğretmenlerinin okullarda laboratuvar bulunmasına rağmen deney ve etkinlik yapmadıklarını göstermiştir. Bununla beraber öğrencilerin %37'si fen bilimleri öğretmenlerin deney yapmak istemediğini ifade ederken, öğrencilerin %60'ı ve öğretmenlerin yarısı araç gereç eksikliğinden dolayı deneylerin yapılamadığını ifade etmişlerdir. Sınıf bazında incelendiğinde dikkat çekilecek bir unsur 8. Sınıf öğrencilerin deney yapmak istemediklerini bunun yerine merkezi sınavlara hazırlanmak istedikleri olmuştur.

Geçer ve Özel (2012: 1) tarafından yürütülen bir araştırmada fen bilimleri öğretmenlerin 2004-2005 öğretim yılında Türkiye'de uygulanmaya başlanan İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programlarının öğretim-öğrenme sürecinin etkilerini anlamalarını ve problemlerini araştırmayı amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni kullanılan araştırmanın katılımcılarını Kocaeli ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında elde edilmiş veriler; temalar ve kodlar olarak ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin % 75'i, ders faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi öğretmenleri, kalabalık sınıflar, yetersiz laboratuvarlar ve ekipman gibi bir takım problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin fen bilimleri dersinde alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin % 25'i, en önemli sorunun zaman sıkıntısı olduğunu ifade etmiştir. Fen bilimleri dersinde genellikle tahta ve kitap kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Demir, Büyük ve Koç (2011: 66) Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına yönelik donanım ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri, laboratuvar ve teknolojik

uygulamalar ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmama durumlarını incelemiştir. Genel tarama desenin yürütülen araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Bozok Üniversitesi Mobilim projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda eğitim öğretim faaliyetini yürüten 120 Fen bilimleri öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi betimsel istatistikler (frekans, yüzde) yardımıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve deney yapma konusunda karşılaştıkları en büyük problemler okullardaki malzeme yetersizliği ve öğretim programında belirtilen ders saati sürelerinin yetersiz olması olarak belirtilmiştir. Bununla beraber Fen bilimleri öğretmenleri laboratuvar kullanımının faydalarının çok olduğunu düşünmelerine rağmen deney yapılması aşamasında dersliklerin daha çok kullanıldığını belirtmişlerdir. Son olarak, Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bölümünün laboratuvar kullanımı ile ilgili olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.

2.4. MERKEZİ SINAVLAR

Türkiye’de, ilköğretim ve ortaokulu içeren sekiz yıllık zorunlu eğitim 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında 30.3.2012 tarih ve 6287 sayısında on iki yıla çıkarıldığı belirtilmiştir. Bu kanun kapsamında yer alan eğitimin süreleri incelendiğinde, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitimler dörder yıl olacak şekilde düzenlenmiştir. Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ortak sınavlar uygulanmaktadır. İlköğretim kademesini bitiren öğrencilerin ortaöğretim kademesindeki okullara yerleşmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından merkezi sistem sınavları gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ise öğrenciler Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilen merkezi sistem sınavlara girmektedirler.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca, *“ortaöğretim kurumları işlevlerini Türk milli eğitiminin genel ve özel amaç ve ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirir”* (MEB, 2013). Ortaokuldan sonra öğrencilerin dört yıl eğitimlerine devam edebileceği ortaöğretim kurumları mesleki ve teknik eğitim merkezleri, Anadolu İmam Hatip

Liseleri, Spor liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri ve Çok Programlı Anadolu Liseleri olmak üzere geniş bir yelpazede hizmet sunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının yürürlükte yer alan öncelikli amaçlarından biri “*öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamak*” olarak belirtilmiştir (MEB, 2013). Zorunlu eğitimin süresi 1997 yılında beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış, bu tarihten itibaren ortaöğretim kurumlarına geçiş için seçme ve yerleştirme sınavları yapılmaya başlanmıştır. İlköğretimden ortaöğretime geçişte ilk olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin katıldığı Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) uygulanmıştır. Daha sonra 2008 yılında OKS kaldırılmış, Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) getirilerek Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. OGES kapsamında yerleştirme öğrencilerin altı, yedi ve sekizinci sınıflarda merkezi olarak uygulanan SBS sınavlarından aldıkları puanlar ile okul başarı puanlarının ağırlıklı olarak toplanmasından elde edilen puana göre yapılmaktadır. SBS sınavları 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılarak 2012 yılından itibaren sadece sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012). Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıldan on iki yıla çıkarılması ile birlikte 4+4+4 olarak yeniden yapılandırılan eğitim kademeleri arasındaki geçişlere de düzenlemeler getirilmiştir. Ortaokulu bitiren öğrencileri için eğitim ve öğrenimlerinin bir sonraki basamağı olan ortaöğretim kurumlarından hangisine gideceğinin belirlendiği Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) 2014 yılı itibariyle uygulamaya geçmiştir. TEOG Sistemine göre ortaöğretim kademesine geçiş, öğrencilerin; altı, yedi ve sekizinci sınıf yılsonu başarı puanları ile sekizinci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanlarından elde edilen toplam puanının ikiye bölünmesiyle oluşan puanın yerleştirmeye esas alınması şeklindedir. Böylece, öğrenci başarısını anlık bir performansa değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemek hedeflenmektedir. TEOG sınavı, sekizinci sınıfta öğretmenlerin dönemsel olarak yaptığı sınavlardan bir tanesi olarak gerçekleştirilmektedir. Altı ayrı dersi (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil) kapsayan sınavlar 1.ve 2. dönem olmak üzere iki aşamalı olarak uygulanmaktadır. Öğrenciler, almış oldukları puan ve tercih etmiş oldukları okullar göz önünde bulundurulup merkezi olarak değerlendirilerek elektronik ortam aracılığı ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. TEOG Sistemi ile öğrencilerin ilköğretimdeki

akademik başarılarına göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirildiği görülmektedir (MEB, 2016).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Yılmaz (2017: 1) tarafından yürütülen bir araştırmada amaç gerek ilköğretimden ortaöğretime gerekse ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanmakta olan merkezi sınavların, ortaöğretim kurumlarının kültürüne yansımalarını kültürel biçimler ele alınarak, değerler ve temel varsayımlar düzeylerinde ise davranışlar, iç paydaşlar arasındaki ilişkiler, ve son olarak çevre ile ilişkiler boyutlarında ise yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinden hareketle belirlemektir. Bu araştırmada, nitel araştırmaya yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalınırken katılımcı grubu ise altı farklı okulda görev yapmakta olan altı yönetici, on üç öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden beşi oluşturmuştur. Araştırmanın amacına hizmet ettiği düşüncesinden hareketle başta merkezi sınavlar ile ilgili gerçekleşen değişiklikleride kapsayacak şekilde (temel liselere dönüştürülen dershaneler, okullarda verilmekte olan yetiştirme ve destekleme kurslarının açılması, özel okullara gitmekte olan öğrencilere verilen teşvikler), okul ve merkezi sınavların amacı ve hedefleri, yönetim anlayışı, okuldaki başarıyı etkileyecek değerler, idareci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiler ile okul-çevre arasındaki ilişkilerin yer aldığı husularla ilgili sorulara yer verilmiştir. Çalışma ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularında meslek liseleri haricinde ki diğer ortaöğretim kurumlarında merkezi sınavların rekabet kültürünün oluşmasına sebep olduğu ifade edilmektedir. Rekabet kültürü sonucunda öğrencilerin ruhsal durumlarının olumsuz yönde etkilendiği ve bu etkilenmenin öğrencilerin davranışları yolu ile kendi aralarındaki ilişkileri olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Öğrencilerin okuldaki sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımlarının azalmasının ve okul devamsızlıklarının artmasının merkezi sınavların etkisinden olduğu görülmektedir. Çocuklarının geleceğinden kayg duyan velilerin oluşturduğu toplumun beklentileri öğretmenler üzerinde aşırı stres baskı oluşturduğu ifade edilirken, öğretmenlerin bu minvalde gerek öğretimde başvurdukları yöntemlerini gerekse ölçme ve değerlendirme aşamalarını merkezi sınavlara uyumlu bir hale dönüştürmek zorunda kaldıkları, fazlasıyla özveride bulunmak zorunda kaldıkları, kendilerini yorgun ve tükenmiş bir durumda hissettikleri anlaşılmaktadır. Okullarda

açılan yetiştirme ve destekleme kurslarının dershaneler modelinde oluşturulduğu ifade edilmektedir. Merkezi sınavlarda gerçekleştirilen değişikliklerle birlikte çok sayıda öğrencinin temel liselere geçiş yapmakta durumunda kaldıkları sonucuna önem vurgulanmaktadır. Ortaöğretim ya da yükseköğretim programlarını tercih edecek öğrencilerin tercihleri sırasında ilgi ve yeteneklerinden ziyade merkezi sınavlardan elde ettikleri başarı puanlarını baz alarak tercihlerini yaptıkları belirtilmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de kademeler arasında geçişte uygulanmakta olan merkezi sınavların eğitim-öğretim açısından okul kültürlerini yadsınamayacak derecede olumsuz sonuçlara neden olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle gerek ilköğretimden ortaöğretime gerekse ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanmakta olan merkezi sınavların etkisini azaltacak yeni bir sistemin araştırılıp geliştirilerek uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcıların yer aldığı çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenirlik ile verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA DESENİ

Fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü incelemek amacıyla yürütülen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma, eğitim, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, iletişim, gazetecilik, sağlık hizmetleri, sosyal hizmet, adalet çalışmaları, iş ve diğer ilgili alanlar gibi birçok disiplinin ayrı ayrı ya da beraber olarak disiplinler arasında yürütülmektedir (Saldana, 2011: 4). Dünyada insanoğlu aynı dünya ve ortam içinde yaşamasına rağmen, yaşadıkları deneyimleri birbirlerinden farklı şekilde anlayıp yorumlamaktadır (Çepni, 2007). Dolayısıyla araştırma yöntemlerine karar verme sürecinde de, çalışmanın odak noktası olarak fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarındaki bağlamsal faktörlerin rolünün ortaya konması hedeflendiği için bu çalışmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomonolojinin içeriğine bakıldığında, bu çalışmalarda insanların yaşadıkları evren içerisinde karşılaştıkları fenomenlere yönelik olarak algıları, anlayışları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenir ve araştırma kapsamında yer alan fenomenler ile ilgili olarak tanımlamalar içerisinde doğru ya da yanlış olacak şekilde bir tanımlamaya gidilmez (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012: 83). Yıldırım ve Şimşek (2013: 78)' e göre, fenomenoloji deseninde, farkında olunan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılır. Çepni (2007)' ye göre ise, fenomenoloji deseninde amaç, bireylerin bir fenomenin belli bir yönü ile ilgili olarak tecrübe etme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmak gibi amaçları gerçekleştirmek için ortaya konmuş olan farklı yolları tanımlamaktır. Bir diğer tanımda ise fenomenoloji çalışmalarında bireylerin deneyimleri ve anlamlandırmaları tanımlanır. Bunun sonucunda da bireyler ile olgu ya da olgular arasındaki ilişkiyel bağlar belirlenir (Moustakas, 1994: 43).

Fenomenoloji desende veri toplama sürecinde dökümanlar, katılımcı gözlem, görüşme ve diğer kayıtlardan yararlanır. Veri toplama sürecinin ardından elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırma kapsamında incelenen olgu ile ilgili olarak bireylerin düşünce, algı, varsayım ya da ön-yargı gibi düşünceleri belirlenerek açıklanmaya çalışılır (Bursa, 2015: 42). Araştırmayı yürüten kişilerin deneyim ve bakış açıları da bu veri toplama sürecini ve bu süreç sonunda elde edilen sonuçların niteliğini ortaya koymak adına büyük önem taşımaktadır (Katz, 1987: 28).

Bu tanım ve ifadelerden de anlaşılacağı gibi, bağlamsal faktörlerin fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarındaki rolünde, bize tamamen yabancı olmayan ve tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguların var olduğu düşüncesinden hareketle fenomenoloji deseni uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma nitel bir çalışma olması nedeniyle nitel çalışmaların doğasına uygun bir şekilde katılımcıların seçimi ve özellikleri açıklanmıştır.

3.2.1 Katılımcı Fen Öğretmenlerinin Belirlenmesi

Çalışma, Niğde iline bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan beş ortaokul fen öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Literatürde fenomenoloji deseni ile yapılacak çalışmalar için katılımcı sayısı ile ilgili olarak; bazı araştırmalarda bu sayının 5-25 sayıda olmasının yeterli olacağı ifade edilmiştir (Creswell, 2007: 61). Benzer olarak başka araştırmacılar da fenomenolojik araştırmalarda kişi sayısının genellikle çalışmanın detay gerektiren yapısı nedeniyle çok olmaması gerektiğini ve 3-10 katılımcıdan oluşan bir grubunun genellikle uygun olduğu kabul edileceğini vurgulamışlardır (Polkinghorne, 1989: 45). Dolayısıyla, bu araştırmadaki kişi sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin seçiminde belirlenen iki ölçüt bulunmaktadır. Birinci ölçüt olarak katılımcı fen öğretmenlerinin mesleki deneyim yılları arasındaki farklılık göz önünde bulundurulmuştur. İkinci ölçüt olarak ise öğretmenlerin şimdiye kadar görev yapmış oldukları okulların bulunduğu yerleşkeler dikkate alınmıştır. Mesleki deneyimleri ile birlikte görev süreleri içerisinde görev aldıkları okulların bulunduğu yerleşke dikkate alınmıştır.

Zaman zaman, bir popülasyondaki önceki bilgilerine ve araştırmanın özel amacına dayanarak, araştırmacılar örneklem seçerken kişisel yargılarını

kullanabilirler. Araştırmacılar, belirli bir örneklemin temsili olup olmadığına karar vermek için popülasyon hakkındaki bilgilerini kullanabileceklerini düşünmektedir. Bu gibi durumlarda seçilecek olan araştırma grubu amaçlı örnekleme yoluyla seçilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 99). Bu çalışmada da bu durumda olduğu gibi öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllük esası dikkate alınarak araştırmacının seçilecekler üzerinde belirli kriterleri göz önünde bulundurmasından dolayı seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin amaçlı örneklem türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 55). Maksimum çeşitliğe gidilmekte ki amaç örnekleme küçük tutarken derin ve zengin verilere ulaşabilmek ve katılımcıların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 55).

Bu çalışmaya katılacak olan öğretmenleri belirlemek amacıyla öncelikle fen eğitimi ve öğretimi ile ilgili fen öğretmenlerinin çoğunluğunun takip etmiş olduğu düşünülen elektronik posta veya toplu mesaj gruplarına mesajlar gönderilmiş ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılıp katkı sağlayacak fen öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Elektronik posta ve mesaj yolu ile yazışmalarda gönüllü olduğunu belirten ve istenilen iki ölçüte uygun olan öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek katılımcı olacakları çalışmaya dair teyit alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin maksimum çeşitlilik tekniğine uygun şekilde heterojen özellikte olması sağlanmıştır. Böylelikle genellemeye gidilmeksizin farklı özelliklere sahip bireylerin evren değerleri hakkında önemli ön bilgiler olarak çeşitli durumlar için ortak veya farklı yönlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiş ve var olan durum hakkında daha geniş perspektifte betimlemek amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Katılımcıların görev yapmış olduğu okullar devlet okulları olmasından dolayı bu araştırmayı gerçekleştirebilmek adına Niğde il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Ek 1' de ilgili izin belgesi sunulmuştur.

3.2.2 Katılımcı Fen Öğretmenlerinin Özellikleri

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan beş katılımcı öğretmenin meslek deneyimi ve bu deneyimleri süresince görev yapmış oldukları okulların konumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer verilmiştir. Araştırmanın

gizliliğinin sağlanması hususunda bu araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri belirtilmemiş olup her bir öğretmene yeni takma isimler verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında Yer Alan Fen Öğretmenlerine Ait Deneyim Süreçleri

İsim	Görev Yapılan Okulların Yerleşim Yeri ve Deneyim Süresi						Toplam Deneyim Süresi
	Köy/Kasaba		İlçe		İl Merkezi		
	Görev alma durumu	Süre	Görev alma durumu	Süre	Görev alma durumu	Süre	
Emrah	X	2	X	5	X	8	15
Ali	X	2	X	4	X	5	11
Burhan	X	3	X	3	X	2	8
Mehmet	X	3	-	-	X	2	5
Meryem	X	2	-	-	-	-	2

X: Öğretmenin görev sürecince bu yerleşim yerinde görev aldığını göstermektedir.

X: Öğretmenin görev yapmakta olduğu son yerleşim yerini göstermektedir

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı mesleki hayatları boyunca Köy ya da Kasabada görev yapmışlardır. Bununla beraber, öğretmenlerden üçü ilçe de ve dördü de il merkezlerinde görev yapmışlardır. Öğretmenler açısından detaylı olarak incelendiğinde, Emrah öğretmen 2 yıl Köy/Kasabada, 5 yıl ilçe de ve 8 yıl da ilde merkezde olmak üzere toplam 16 yıl devlet okullarında görev yapmıştır. Ali öğretmen 2 yıl Köy/Kasabada, 4 yıl ilçe de ve 5 yıl da il merkezinde olmak üzere toplam 12 yıl devlet okullarında görev yapmıştır. Burhan öğretmen 3 yıl Köy/Kasabada, 3 yıl ilçe de görev yapmış ve son 2 yıldır da il merkezine bağlı bir okul da görev yapmaktadır. Mehmet öğretmen 3 yıl Köy/Kasabada görev yapmış ve 2 yıl süresince de il de merkeze bağlı bir okulda görev yapmaya devam etmektedir. Meryem öğretmen göreve başlamasının üzerinden 2 yıl geçmiştir ve halen köy de görev yapmaya devam etmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılan veri toplama aracına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1 Görüşme

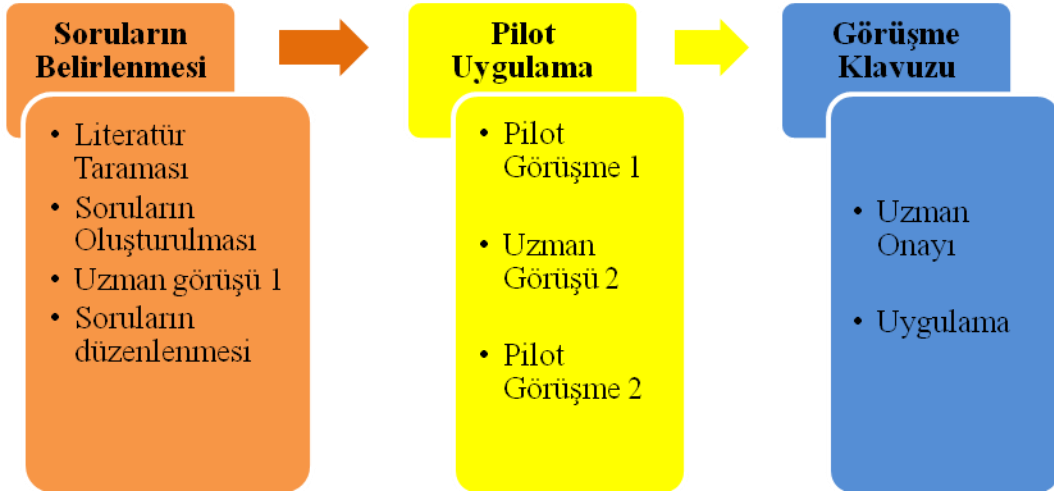
Araştırmada fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünün ortaya çıkarılması amacı ile nitel araştırma deseninde sıklıkla

kullanılmakta olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler de incelenen veya irdelenen olayın arka planında yatan niyet, duygu, düşünce ve motivasyonları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 148). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmesinin nedeni fenomenoloji araştırmaları için en uygun ve sık kullanılan veri toplama aracı olmasıdır (Creswell, 2007: 58). Konu ile ilgili olarak Wimpenny ve Gass (2000: 1487) tarafından yapılan araştırmada, fenomenoloji yönteminde, araştırılan olgu açıklanması için yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış görüşme tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtilmiştir. Çünkü fenomenoloji de görüşmenin amacı olgunun farklı katılımcılar için ne ifade ettiğinin ortaya çıkarılması şeklinde ifade edilebilir (Marshall ve Rossman, 2006: 65). Bu nedenle araştırmada daha derinlemesine kapsamlı bir sorgulama ve anlamlandırmanın sağlanması için gerekli olan verilerin toplanmasında katılımcı öğretmenlerin her biri ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014: 215).

3.3.1.1 Görüşme Kılavuzunun Oluşturulması

Merriam (2013: 37) bilgi toplama aracı olarak görüşme tekniğini kullanacak deneyimsiz araştırmacılar için görüşme kılavuzu, görüşmenin ilerleyen adımlarında hangi soruları sorması gerektiğini gösteren ve araştırmacının kendisini rahat hissetmesini sağlayan yapılandırılmış bir teknik olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber görüşme kılavuzunun hazırlanması sırasında net bir kuralın olmadığından ve kılavuzun içeriği araştırmanın amacına, görüşme için ayrılacak olan süreye, görüşmeyi yapan kişiye ve soruların ne şekilde duyarlı oldukları ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Literatürde görüşme kılavuzunun oluşturulması ile ilgili olarak araştırmacının bu görüşme kılavuzuna uymak zorunda olmadığı, duruma göre soruların yerini değiştirebileceği, görüşmenin akışına göre ek sorular sorabileceği, araştırmacı tarafından sorulan soruya katılımcı bir sonraki sorunun cevabını da verdiği durumlarda bir sonraki soru sorulmayabileceği vurgulanmıştır (Merriam, 2013: 37).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle daha düzenli bir sistemin takip edilebilmesi için görüşmeler de katılımcı grupta yer alan öğretmenlere sorulacak soruların bulunduğu görüşme kılavuzu oluşturulmuş ve Ek 2 de bu görüşme kılavuzu verilmiştir. Görüşme kılavuzunun oluşturulma aşaması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.

Görüşme Kılavuzunun Oluşturulma Aşaması

Görüşme kılavuzunun oluşturulması soruların belirlenmesi, pilot uygulama ve görüşme kılavuzu olmak üzere üç aşamalı bir yönerge izlenilmiştir. Bu üç aşamaya ilişkin geniş bilgiler her aşamanın alt aşamalarıyla birlikte ifade edilmiştir.

3.3.1.1.1. Soruların Belirlenmesi Aşaması

Bu aşama literatür taraması, soruların oluşturulması, uzman görüşü ve soruların düzenlenmesi olarak dört alt aşama ile gerçekleştirilmiştir. Bu alt aşamalara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1.1.1. Literatür Taraması

Görüşme sorularının belirlenmesi aşamasında araştırma sorusu doğrultusunda literatür, araştırmacı tarafından taranmıştır. Öncelikle bağlamsal faktör ifadesine ulusal yayınların olduğu literatürde yer verilmediği ve uluslararası literatürde karşılaşıldığı görülmüştür. Ulusal literatürde yer verilmemesinin nedenini, bağlamsal faktörlerin her bir bağlama özgü yapılmış çalışmalar olması düşünülmektedir. Literatür taramasında arama veri tabanı olarak Education Resources Information Center (ERIC), EBSCO, Scopus, Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Direct ve Google Akademik indeksleri kullanılmıştır. Ulusal çalışmalarda ise araştırmanın amacına uygun olan bağlamlara ilişkin aramalar Google akademik ve YÖK Tez den yapılmıştır. Her bir bağlam için ayrı ayrı tarama oluşturulmuştur. Örneğin, fen öğretmenlerinin meslektaşları ile olan ilişkisi bağlamında “meslektaş ilişkisi”, müfredat bağlamında “fen bilimleri müfredatı”, “fen bilimleri programı” ve

“öğretmen görüşü” gibi anahtar kelimeler kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen çalışmalar incelenerek gerekli notlar oluşturulmuş ve soruların oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

3.3.1.1.2 Soruların Oluşturulması

Alanyazın da Mansour (2013: 11)'ün yapmış olduğu araştırmada yer alan sorulardan hareketle, bu araştırmanın konu ve amacına uygun soruların bulunduğu soru havuzu oluşturulmuştur.

3.3.1.1.3 Uzman Görüşü 1

Bu alt aşamada, soru havuzunda yer alan soruların bu çalışmanın amacına ve çeşitli yönleriyle uygunluğu, alanında uzman Fen eğitiminde görev yapan iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve uygun görülen veya görülmeyen sorular için görüşleri alınmıştır.

3.3.1.1.4 Soruların Düzenlenmesi

Fen eğitimi uzmanlarının uygun olarak gördüğü soruların katılımcılar tarafından anlaşılır ve basit olması bakımından Türkçe eğitiminde uzman bir öğretim üyesine başvurulmuştur. Alanında uzman öğretim üyesi, gerek imla gerekse cümle yapısı bakımından gerekli görülen düzeltmelere ilişkin dönüt vermiştir. Dönütler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak sorular düzenlenmiştir.

3.3.1.1.2. Pilot Uygulama Aşaması

Bu aşama da ‘Pilot Görüşme 1’, ‘Uzman Görüşü’ ve ‘Pilot Görüşme 2’ olarak üç alt aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu üç alt aşamaya dair bilgiler ayrıntılı şekilde aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1.2.1 Pilot Görüşme 1

Soruların çalışmanın amacı doğrultusunda işlevini görmek ve gerek görülecek düzeltmelere gidebilmek için pilot uygulama yapılmıştır. Önceden belirlenen iki öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan görüşme ivedi bir şekilde transkript edilmiştir.

3.3.1.1.2.2 Uzman Görüşü 2

Transkript edilen görüşme kayıtları fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve soruların çalışmanın amacından uzak

sonuçlar verdiği düşünülen noktalar tespit edilerek tekrar düzenlemeye gidilmiştir. Böylelikle soruların son hali verilmiştir.

3.3.1.1.2.3. Pilot Görüşme 2

İki fen eğitimi uzmanınca tekrar revize edilmiş sorular önceden belirlenmiş olan iki fen öğretmenine sorularak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgiler soruların çalışmanın amacına uygunluğu göz önünde bulundurulularak tekrar değerlendirilmiştir.

3.3.1.1.3. Görüşme Kılavuzu

Görüşme kılavuzunun oluşturulmasındaki son aşama olan bu aşama da uzman onayı ve uygulama alt aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1.1.3.1 Uzman Onayı

Bu aşama da bir önceki aşamanın son alt aşaması olan ‘Pilot Görüşme 2’ de elde edilen veriler iki fen eğitimi uzmanınca gözden geçirilmiş uzman onayı alınmıştır.

3.3.1.1.3.2 Uygulama

Uzman onayı alınarak oluşturulan görüşme soruları katılımcı grubunu oluşturan beş fen öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından görüşmeler boyunca katılımcılar dikkatli bir şekilde dinlenilmiş ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada, görüşmeler ortalama 32 dakika srmştir. En kısa görüşme 16, en uzun görüşme ise 47 dakika srmştir. Görüşme kılavuzunda yer aldığı gibi katılımcılardan görüşmenin ses kaydına alınması hususunda izinleri alınmıştır. Görüşmelerin sonunda katılımcı öğretmenlere eklemek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulmuş ve eklemek istediği bir şey olan ğretmen dinlenmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler görüşme tekniğinin etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.4 VERİ TOPLAMA SRECI

Nitel araştırma ile yapılan çalışmalarda veri toplama süreci, araştırmaya konu olan problem ya da problemlere cevap aramak için birbiri ile ilişkisi olan kayda değer bir başka deyişle nitelikli bilgilerin toplanılması amaçlanan bir dizi faaliyeti ifade

etmektedir (Fraenkel ve diğerleri, 2012: 500). Olgu bilimi ile yapılmış olan bu araştırmanın verilerin toplanılması aşamasında Creswell (2007: 60)'in önermiş olduğu veri toplama süreci takip edilmiştir.

Bu bilgiler ışığında sırasıyla, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirlenmesi, katılımcılara erişimin sağlanması ve katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminin seçilmesi adımlarının izlendiği ifade edilebilir. Bu faaliyetleri takiben görüşmelerden elde edilmiş olan verilerin kayıt altına alınması, katılımcıların rahat ve güvende hissetmeleri sağlanarak katılımcılar ile yapılan görüşmeler araştırmacı ve katılımcılarca görüşmenin sağlıklı gerçekleşmesine engel olmayacak uygun ortamlarda gerçekleştirilmesidir. Son olarak ise, transkript edilen görüşme verilerinin bilgisayar ortamına aktarılıp dosyalanması ve saklanmasıdır. Bu verilerin ışığında veri toplama sürecinde araştırmacının izlediği aşamalar Şekil 2'de belirtilmiştir.



Şekil 2.

Veri Toplama Süreci Aşamaları (Creswell, 2007: 60)

Diğer taraftan verilerin toplanılmasında olgu bilimi yaklaşımına uygun olarak bu araştırmada yer verilen veri toplama faaliyetleri ile ilgili bilgiler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Olgu Bilimi (Fenomenoloji) Yaklaşımına Göre Veri Toplama Faaliyetleri

Veri Toplama Aşamaları	Veri Toplama Faaliyetleri
Çalışmada kimlere yer veriliyor?	- Fenomen ile ilgili deneyime sahip bireyler -Fen öğretmenleri
Erişime ilişkin alan sorunları neler?	-Fenomen ile ilgili yeterli deneyime sahip bireylerin bulunması
Amaçlı Örneklemeye Stratejisi	- Fenomen ile ilgili deneyime sahip bireylerin bulunması
Veri Toplama Araçları	- Görüşme
Verilerin Kayıt Altına Alınması	- Görüşmelerin ses kaydına alınması
Verilerin saklanması	- Transkript edilen bilgisayar dosyaları - Görüşmelerin bilgisayar dosyaları içinde saklanması

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için birkaç yöntem kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı aynı zamanda nitel çalışmalarda bir araç olarak kabul edildiğinden bu çalışmadaki durumunu belirlemek önemlidir. Araştırma ortamında araştırmacı önyargılarından kurtulmak için öncelikle veri toplamadan önce katılımcılara çalışmadaki rolünü açıklamıştır. Ayrıca tüm görüşmeler tek bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Son olarak, verileri ilk halinden olduğu gibi kullanabilmek, analiz etmek ve yorumlamak için katılımcıların izniyle ses kaydedici kullanılmıştır.

Bu araştırmanın güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla görüş birliğinin sağlanması için kullanılan ve Miles ve Huberman (1994: 135) tarafından önerilen hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılarak alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek kodlanmış ve belirli bazı kategorilere ayrılmıştır. İki uzmandan elde edilen görüş birliği ve görüş ayrılıklarının hesaplanması sonucunda (Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) güvenirlilik .87 çıkmıştır. Bu değer 0.70' in üzerinde çıktığı için araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994: 135).

Araştırmaların geçerliğinin sağlanması için iki tür geçerlik vardır. Bunlar içsel ve dışsal geçerliktir. İç geçerlik bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi olarak tanımlanabilirken, dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi olarak açıklanabilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012:166). Araştırmada içsel geçerliğin sağlanması için şartlar uygun hale getirilmiştir. Benzer özellikteki öğretmenler ile çalışma yürütülmüş olup mülakatlar yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın bulguları tek bir kişi tarafından toplanarak kişiler arasında farklılığın oluşmasının önüne geçilmiştir. Araştırma nitel tabanlı bir araştırma olduğu için dış geçerliğin sağlanması yani örneklemin evrene genellemesi gibi bir durum söz konusu değildir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Veri analizinin öncesinde araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayara yazı olarak aktarılan bu görüşmelerin tam olarak uyumunun sağlanması amacıyla konu alanında uzman bir kişi tarafından daha kontrol edilmiştir. Araştırmanın gizliliğinin sağlanması hususunda bu araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri belirtilmemiş olup her bir öğretmene yeni takma isimler verilmiştir. Araştırmadaki verilerin analizi ve değerlendirilmesinin yapılması için nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan içerik analizinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, 259) içerik analizinde amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade ederken temelde yapılan işlemi ise; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak olarak ifade etmektedir. Verilerin kodlanması sürecinde Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen kodlama türlerinden biri olan “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan her bir soru önceden belirlenmiş kategori ya da temaları ifade etmektedir. Önceden belirlenmiş kategori ya da temalar altında yer alan kodların dışında karşılaşılan yeni kodlar verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmış ve ilgili kategori ya da temaya dahil edilmiştir. İçerik analizinin yapılması sonucunda önceden belirlenmiş kategorilere ait kodların yer aldığı öğretmenlerin ifadeleri bulgular bölümünde genel anlamda sunulmuştur. Sonrasında ise alıntılar yardımıyla öğretmenlerin görüşleri içeriğine göre ayrı ayrı sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına ulaşmak adına nitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde hazırlanmış bulgular sunulmuştur. Verilerin sunulması sırasında öncelikle öğretmenlerden alınan cevaplar genel olarak analiz edilmiş ve sonrasında ise öğretmen cevaplarından alıntılar eklenmiştir.

4.1. SINIF İÇİ UYGULAMALARIN YAPILMASINDA OKULUN FİZİK ŞARTLARININ ÖNEMİ

Araştırma kapsamında yer alan beş öğretmenine sınıf içi uygulamaların yapılmasında okulun fizik şartlarının öneminin ne olduğuna yönelik yaşadığı deneyimlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, öğretmenlerin tamamının yaşadığı en büyük problemlerin başında okulun maddi imkânsızlıktan dolayı fen laboratuvarlarının olmaması, malzeme eksikliklerin olması ve eğitim kalitesinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi gelmektedir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

“İlk olarak köy okulunda çalıştığım için orada laboratuvar yoktu. Malzemeleri kendi bulabildiklerimizi yapıyorduk. Bulamadıklarımızı yapamıyorduk. Çocuklar tabi ki o etkinliklerden mahrum kalıyordu eksik kalıyorlardı. Gözlemleyemiyorlardı. Orda ki birçok etkinliği yapabiliyoruz tabi orda da bazı eksiklikler oluyor. Çoğu şey yetersiz oluyor. Örnek vermek gerekirse işte bir elektrik deneyi yapacaksınız çocuklara malzemeleri veriyorsunuz. Gruplara ayırdığınızda yeteri malzeme olmuyor. Mesela beşerli grup yapmak istediğinizde onarlı on beşerli grup yapmak zorunda kalıyorsun. Çünkü diğer çocuklara yeterli malzeme olmadığı için onlar da sadece çoğu izlemiş oluyor, yapmak yerine izlemiş oluyorlar. İmkânların kısıtlı olması bizi de çocukları da zorluyor.” (Burhan Öğretmen)

“Tabi çalıştığım her okul da çalıştığım her okulda fen laboratuvar olmuyor. Fen laboratuvar olan okullarda da fen malzemelerin de eksikler oluyor. Ama laboratuvar yoksa malzeme olsa bile dersin ortasında çıkıp o malzemeyi alıp sınıfa götürüp deney yapmak etkinlik yapmak zor oluyor. Onun için fiziki anlamda bir okulun olmazsa olmazı fen laboratuvarı.” (Emrah Öğretmen)

“Dersleri laboratuvarında işliyorum sürekli. Laboratuvarında da malzeme aslında az. her gruba malzeme yetmediğinde biraz motivasyon düşüyor. Örneğin, merceklede görüntüyü anlatıyorsunuz, beş kişilik gruba bir tane geldiğinde ders süresinde beş kişiye yetiyor ama on kişilik gruba yetmeyebiliyor.” (Meryem Öğretmen)

“Okulumuz da laboratuvar var ama laboratuvar malzemeleri yok. Bundan dolayı bazı kazanımları laboratuvarda yapamıyoruz.” (Ali Öğretmen)

Bununla beraber bir öğretmen tarafından sınıf içi uygulamaların yapılmasında öğretmenleri ve öğrencileri etkileyen bir diğer koşulsınıfların sıcaklığının düşük olması olarak gösterilmiştir.

“Laboratuvarım kuzeyde olduğu için soğuk bir ortam oluyor. İlk dersten sonra ısınmaya başlıyor o şekilde soğuk günlerde bunu daha da çok hissediyoruz. Çocuklarda bende soğuktan etkileniyoruz. Bu da motivasyonumuzu biraz düşürüyor.” (Meryem Öğretmen)

Fen öğretmenlerinin konu ile ilgili belirttikleri bir diğer problem ise teknolojik altyapının yeterince gelişmemesi, İnternet, akıllı uygulamalar, elektronik ders materyallerine ulaşımın zorluğu ve bazı web sitelerine erişimin engellenmesi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerden alınan cevaplardan birkaç örnek aşağıda sunulmuştur.

“Teknoloji zayıflığı oluyor. Hani şu an akıllı tahtalar teknolojiyi sınıflarda güçlendirdi ama akıllı tahtaların internet bağlantısı yok mesela. Çocuklara orda ders ortasında internetten on-line bir şey göstermek istediğin zaman internet olsa bile MEB interneti engellediği, sınırladığı ve erişimi engellediği için derslerde sıkıntı yaşıyoruz. Birçok siteye mesela Youtube açmadığım için çocuklara dersle alakalı video izlettiremiyorum. Diğer eğitim partallarında da eğitim materyalleri açısından çok eksiklik var.” (Emrah Öğretmen)

“Laboratuvar ile ilgili olan deneyimleri ve kazanımları bunları akıllı tahtalarda ‘Eba’ ve ‘Morpa’ gibi uygulamalardan tamamlamaya çalışıyoruz. Genelde sınıflarımız büyük ama yeni binaya geçtiğimizden dolayı sınıf nüfusu fazla mesela beşinci sınıflar 33 kişi altıncı sınıflar 28 kişi en iyiler yedilerle sekizler 24 civarında 24 kişi. Ama sınıf öğrenci sayısı arttıkça mesela 30 un üstüne çıktıkça 25’in üstüne çıktıkça ders işlemek zorlaşıyor ders kontrolü sınıf yönetimi zorlaşıyor. Öğrencilerle bire bir ilgilenmek azalıyor. Ayrıca mesela akıllı tahtalarda Youtube’a girmediğinden dolayı Youtube’dan gösterebileceğim deneyler etkinlikler olabilir onlarda sıkıntı veya fiber internet bütün sitelere girmiyor. Mesele tomurcuk akademi diye bir uygulama var oraya girmiyor.” (Ali Öğretmen)

4.2. MÜFREDAT İLE SINIF İÇİ UYGULAMALAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırma kapsamında yer alan beş fen öğretmenine müfredat ile sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkinin ne olabileceği sorulmuş ve yaşadığı deneyimlerinin anlatılması istenmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, en çok vurgulanan

konuların arasında müfredatın çok sık aralıklarla değişmesi, öğretmenlerin yeni müfredata göre konularını yetiştirmeye çalışmaları, fen bilimleri müfredatında bulunan konuların zamanında yetişmemesi ve kazanımların tam olarak öğrenciler tarafından benimsenememesi yer almaktadır.

“Müfredatlar her geçen gün güncelleniyor. Öncekiler daha yoğundu. Benim ilk atandığım da güncellenmişti şimdi bir daha güncellendi. İki üç yıla bir değiştiriyorlar. İlk atandığımdaki müfredatla kıyaslarsak şimdikine göre konular yoğundu daha fazla konular vardı. Çocuklar da daha çok yoğun soyut düşünmeye yiten karmaşık problemlerin olduğu konular vardı. Mesela hız olsun, bazı hesaplamalar olsun çocuklar onlarda hesaplamak da hem sıkıntı yaşıyorlardı hem düşünme zorluğu yaşıyorlardı. Hem de müfredat uzun geldiği için yetişmiyor ve çocuklarda dinlerken art arda anlattığım için yetiştirmek zorunda olduğum için çocuklar tam kavrayamadan başka bir konuya geçmek zorunda kalıyorum. O da tabii ki çocukların eksik öğrenmesine neden oluyor.” (Burhan Öğretmen)

“Müfredatların değişmesi bizim adaptasyonumuzu zorlaştırıyor. Bazen müfredat yetişmiyor. Kazanımlar çok fazla oluyor. Ders saati az. Yani şu an o yürürlükteki 2013 müfredatı üzerinden konuşuyorum. 2017-18 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak yeni müfredat devreye girmeye başlayacak. Ama 2013 müfredatında bazen yetiştiremediğimiz oluyor. Yani deney etkinlikleri es geçmek zoruna kalıyoruz. Mesela atlıyorsun çünkü konu işleyemeyeceksin bu sefer. 100 öğretmen varsa 50si hiç deney yapmaz. 30 tanesi yapmaya çalışır. 10 tanesi %70-80'ini yapar. Tümünü yapan öğretmen belki yoktur. Ben laboratuvar olduğu zaman %70-80 ini yapanlardım. Laboratuvar olmazsa bu %50 ye düşüyor. Çünkü dersin ortasında çıkıp koşup dolabın içinden malzemeleri bulup getirip sınıfta deney yapmak gerçekten zor oluyor.” (Emrah Öğretmen)

“Müfredatta, özellikle ilk atandığım yıl 2012-2013 de beşinci sınıflar ve yedinci sınıflarda ki müfredat çok ağırdı. Onu yetiştirmekte çok zorlanıyorduk, ders saati yetmiyordu ve çocukların beşinci sınıfta algılamaları o konuyu çok zorlaşıyordu çünkü biraz seviyelerinin üstünde kalıyordu. Öğrencilerin somut işlemler soyut işlemler dönemine tam geçtikleri zaman olduğu için bazı öğrenciler kavramayabiliyordu. Özellikle gölge konusunu gösteriyordum deneyle filan ama yine de hani bir cismin dört gölgesi varsa kaç ışık kaynağı vardır işte onlarda biraz sıkıntı çıkıyordu. Yedilerde yine konu müfredat çok ağırdı. Onlarda da yetiştirme sorunu oluyordu. Hani bir hafta bir dersimiz giderse örneğin kar tatili vesaire başka bir şeye veya iki hafta üst üste aynı güne denk gelirse tatillerden dolayı çok fazla müfredat yetişmeye biliyordu.” (Meryem Öğretmen)

Öğretmenler ders içi uygulamalar ile ilgili müfredatta yaşadıkları sıkıntılardan bazılarını ise müfredatta yer alan ve öğretilmesi gereken konunun bazı sınıflarda öğrenci seviyesine uygunken bazılarında ise öğrenci seviyesine uygun olmaması, diğer dersler ile sürekli iç içe olması ve sınıf seviyesinin yanlış olması olarak

açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler bu durumun öğrencilerde başarısızlık duygusuna neden olduğunu ifade etmişlerdir.

“Müfredatın yoğunluğundan dolayı ama eskiye göre de müfredatta konularda bi azalma var 8.sınıfta mesela önceden bezelyeler çaprazlamalar vardı onlar yok ama 5.sınıfların müfredatında ayın hareketleri evreleri konusu soyut olduğundan dolayı bence 5.sınıfta olmaması lazım. Bunu diğer fen bilgisi öğretmeni arkadaşlarla da görüştük. Onların görüşü de aynı şekilde. 5lerdeki o ayın hareketleri ayın evreleri dünya konusu ünitesi soyut olduğu için 5lere ağır geliyor onun daha ileriki sınıflarda olsa 6larda 7de daha iyi olur.” (Ali Öğretmen)

“Matematiksel işlemlerin yapıldığı konular var. Fiziksel konular; kuvvet ve hareket mesela. O ünite de çocuk benim anlattığım kısmı anlasa bile matematiksel işlemleri zayıf olduğu için konuya hakim olsa bile fen konusuna hakim olsa bile matematiksel işlemi olmadığı için yapamayabiliyordu yani. Sonuca ulaşamıyor. İşte testse a b c d den hangisini ulaşamıyordu doğru şıkka ulaşamıyordu. Hâlbuki o formülü biliyor ama matematikte işlemi yapamadığı için sonuca ulaşamıyordu. Bir tane soru gösteriyorsunuz işte sonuca ulaşamadı sonrakinde başarısızlık duygusundan dolayı işte dinlemeyebiliyor öğrenciler.” (Meryem Öğretmen)

“Bazı konuları öğrencilere öğretmemiz gerekiyor ancak bazı konular matematik gibi diğer branşlarla ilgili oluyor. Çocukların bu bilgisi eksik olduğunda biz ne kadar anlatsak da fen kısmı yarım kalıyor. Mesela çocuklar metreyi kilometreye çeviremediğinde ya da saati saniyeye çeviremediğinde konu yarım kalmış oluyor. Yeni müfredat yayınlandı. Bu sene sadece beşlere uygulanıyor. Ben beşlerin kitabına baktığımda yani hem ben daha iyi bana daha iyi rehberlik yapıyor hem de çocukların anlayacağı bir dilde yazılmış. Ama diğer altı, yedi, sekizinci sınıf kitaplarına baktığımda ya çok karışık ya da çok basit anlatılmış. Hiç ortayı tutturamamışlar.” (Mehmet Öğretmen)

Öğretmenlerden bir bölümü ders kitaplarında yanlışlar olduğunu, bunların öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkilediği ve ek kaynakların olmamasının sorun olduğunu ifade etmektedirler.

“...Ders kitapları genellikle yetersiz, çalışma kitaplarımız yok. Önceki yıllarda ders çalışma kitapları vardı bu sene yok mesela. Öğretmen kılavuz kitabı yok. Önceki yıllarda öğretmen kılavuz kitabı vardı. Ders kitaplarında sıkıntılar var. Mesela ders kitaplarında cevap anahtarlarında hatalar olabiliyor. Konu anlatımında farklı bir şey yazıyor, özet kısmında farklı bir şey yazıyor yani ders kitabının kendi içinde çeliştiği yerler var cevap anahtarlarında hatalar var. Bu gibi durumlar öğrencilerde Kavram yanılışına neden olabiliyor.” (Ali Öğretmen)

Öğretmenlerden bir bölümü ise eskiye nazaran güncel olan 2017-2018 müfredatının daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

“Hani bazı sınıflarda biz müfredatı yetiştiremiyorduk ya da çocuklara çok ağır geliyordu, verilen süre içerisinde yetiştiremiyorduk önceki müfredattan bahsediyorum ancak şimdi baktığımızda kazanımların hafifletilmiş olduğunu ya da bazılarının çıkarılmış olduğunu görüyoruz ve hani ileri bakarak hani daha olumlu olacağını hissediyoruz yani. Derslerin yetişmesi noktasında, hem derslerin yetişmesi noktasında hem de çocukların konuları daha iyi anlaması noktasında olumlu olacaktır.” (Mehmet Öğretmen)

Bütün bunların yanında müfredattaki sıkıntıların çözülmesi için öğretmenler öneri olarak ders saatinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bütün deney ve etkinlikleri yaptığın zaman 4 saat fen bilgisi dersi için yetersiz bir zaman. 4 saat değil de fen dersinin 6 saat olması lazım.” (Emrah Öğretmen)

“Ders saati ne kadar fazla olursa deney yapma olasılığımız daha çok artar, çocuğun etkin katılımı artar, ders saatimiz biraz daha fazla olabilir. Bizim dersimizin genel itibariyle uygulamalı bir ders olduğu için çocukların deney yapma imkanları artıyor.” (Meryem Öğretmen)

“...Müfredat ucu ucuna sığıyor yani bence fen ders saatinin dört saat olması az dört yerine altı saat olsa daha uygun olur. Mesela bazen kar tatilleri olabiliyor, başka tatiller oluyor yılbaşı tatili olabilir, deneme sınavları olabiliyor veya öğretmen hasta olabilir. Bu gibi nedenlerden dolayı ders saati de artırılabilir.” (Ali Öğretmen)

4.3. MERKEZİ SINAVLAR İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ

Fen öğretmenlerine merkezi sınavlar ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre en çok vurgulanan konu merkezi sınavlar ile okul müfredatında yer alan konular arasındaki ilişkidir. Öğretmenler merkezi sınavlar kapsamında yer alan konulara yönelik çıkan soru türleri, tarzlarının okul derslerinden farklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat öğrencilerden, ailelerden ve idari amirlerden gelen istekler doğrultusunda okuldaki derslerin işleyişinde ve ölçme değerlendirme sürecinde merkezi sınava benzer tarzda eğitim verilmesi ile ilgili olarak üzerlerinde baskı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde sınavlarda çıkacak konu olduğunda derse ilgi gösterdiklerini aksi takdirde ilgilenmediklerini ifade etmekle beraber bu durumun yanlış olduğunu ve öğrencilerin sadece sınav odaklı bir eğitim üzerine odaklanmak istediklerini

bildirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

“...eğitimi teog a göre planlıyoruz. Çünkü hangi konular var sınavda neler çıkacak. Çıkacak soru tarzları üzerinde duruyoruz. Sadece çoktan seçmeli sorular soruluyor. Ucu açık klasik sorular çocuklar zaten sorduğun zamanda zorlanıyor veya yapmak istemiyorlar. Niye böyle sordunuz hocam diye tepki gösterenler oluyor. Böyle sıkıntılar yaşıyoruz çünkü çocuklarda kendilerini sınav psikolojisine hazırladığı için ona göre ayarladığı için başka değişik şeylerle karşılaşınca işte çoktan seçmeli yerine açık uçlu, eşleştirme, soruları çocuklar sevmiyor, yapmıyor, yapmak istemiyor ya da düşük not alıyorlar. O zamanda tepki gösteriyorlar. Çünkü direkt çoktan seçmeli soru tarzlarına yönelik hazırladıkları için. Cevabı şıklarda kesin var diye hazırladıklarından dolayı ucu açık bir soru olunca cevaplamakta güçlük çekiyorlar.” (Burhan Öğretmen)

“8.sınıflarda şu mod oluyor. Hocam bu deneyi niye yapıyoruz bu deneyin yerine test çözsük olmaz mı? Çocuğun derse karşı ilgisi olması gerektiği gibi olmuyor. Sadece çocuk soru çözdüğü zaman, sınava yönelik bir şeylerin anlatıldığını düşündüğü zaman dikkatini öğretmene verebiliyor. Çocuklarda sınav ders motivasyonunu düşürüyor bence.” (Emrah Öğretmen)

“Teog, Sbs veya yeni gelecek sınav sisteminde öğrenci hangi konu çıkacaksa o konuda ilgileniyor, teog Kasımda, Nisanda ve Mayısta yapılıyor ve ondan sonraki konuları önemsemiyor. Üçüncü yazılı yapılacak teogdan sonra. Çocuk onu önemsemediği için okul başarı puan düşüyor. Sınavdan sonrası önemsenmiyor.” (Meryem Öğretmen)

4.4. MESLEKTAŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ

Fen öğretmenlerine meslektaşları ile aralarındaki ilişkilerin sınıf içi uygulamalara yansımaları ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, genel olarak öğretmenler arasında uyumlu hareket edilebildiği belirtilmiştir. Fakat bazı konularda öğretmenler arasında uyumsuzlukların olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler özellikle sınav sorularının hazırlanması (soru tarzları ve soru sayısı gibi) ve ders işleniş tarzıyla (fen laboratuvarı ya da sınıfta ders işleme gibi) ilgili anlaşmazlıklara düşüldüğünden bahsetmektedir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

“Ben yazılı hazırladığımda, o sınıf için çoktan seçmeli, kelime doldurma, eşleştirme, bulmaca tarzı sorular ya da görsel şemalarda sorular sormak isterken diğer öğretmen çoğunluğunu çoktan seçmeli test yapmak isteyebiliyor ya da sadece çoktan seçmeli test yapıp

geçmek isteyebiliyor. Çünkü yazılıyı okurken kolayına geliyor. O yönden sıkıntı yaşanabiliyor. Ya da bazı diğer öğretmen kendisi daha çok değindiği ve daha çok anlattığı konudan soru sorabiliyor. Sen mesela o konuyu daha kısa sürede işlemişsin ya da mesela ondan soru sormamışsın ya da az soru sormuşsun o çok soru sormuş, o da çocukları ortak yazılı yaptığında kendi sınıfının düşük almasına neden olabiliyor.” (Burhan Öğretmen)

“Mesela zorunlu olan 3.yazılıları ortak yapma işini bile yapamadığım beceremediğim öğretmenler oluyor. Çünkü öğretmen arkadaşım da öyle bir şey var ki benim sorum bu ben bunu soracağım. Devletin mecburi tuttuğu son yazılıyı ortak yapacaksınız, aynı okulda prosedürünü bile yapamazsın. Öğretmen arkadaşımın sorusu hepsi çoktan seçmeli (8.sınıf öğrencileri için 3.yazılı hakkında) ben istiyorum ki hocam işte karışık bir sınav hazırlayalım ben hazırlayayım bakın beraber onaylayalım bunu. Yok diyor benim çoktan seçmeli sorularım var.” (Emrah Öğretmen)

“Merkezde 5-6 fen bilimleri öğretmenin çalıştığı bir okulda arkadaşım var. O deney yapacağı sırada, onlar tabi laboratuvar programına göre laboratuvarı dönüşümlü olarak kullanıyorlar ama onun dışında sınıfa bir malzeme getireceği sırada malzemelerden birisini habersiz bir öğretmen almış.. Diğer öğretmenlere malzeme kalmadığı için onlar o dersi malzemesiz anlatmışlar ve o tabi ki motivasyonlarını düşürmüş.” (Meryem Öğretmen)

4.5. İDARECİLER İLE ÖĞRETMENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YANSIMASI İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ

Fen öğretmenlerine idareciler ile aralarındaki ilişkilerin sınıf içi uygulamalara yansımaları ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, öğretmenler hayatlarının bir bölümünde idarecilerle sıkıntı yaşadıklarını ve yaşadıkları sıkıntıların onların derslerdeki motivasyonlarını ve isteklerini düşürdüğünü belirtmekle beraber bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak yaşadıklarından örnekler veren bir öğretmenin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Gönüllü olan projelerden birine bu robot yapma projesine bizi zorladı, bilişim öğretmeni ile beni. bilişim öğretmenleri çocukların robot yapacak kapasitede olmadıklarını derslerine girdiklerini söyledi. Ama onun dışında müdürün kafasında bu proje yapılacak, projeye girilecek şekilde bir düşünce vardı ve projelerin yapılıp sunulması aşamasında kullanılacak öğrenciler 8. Sınıftan seçilemiyordu çünkü o sene teog vardı sınava girecekleri için onu alamıyorlardı. 5-6-7 deki öğrencilerinde bilişim dersine giren öğretmenimiz, onların uygun olmadığını anlattı ama tabii ki müdürümüzde bunu anlamak istemedi o yüzden bir sıkıntı oldu aramızda. Tabi ki, o da bizim motivasyonu

etkiledi ve moralimiz bozuldu. moral bozukluğuyla bir şeyler dayatılmayla olmaz.”(Meryem Öğretmen)

“İdare ile olan ilişkiler iyi olduğu zaman öğretmenin motivasyonu daha iyi oluyor. Hem müdürle hem müdür yardımcısı ile olan ilişki iyi olabilirse öğretmenlerin, motivasyon kaybetmemesi açısından daha iyi. Öğretmen okulda mutlu değilse bu sınıfa da yansıyor ama mutluyorsa idarecilerle arası iyiyse bu da sınıfa yansıyor olumlu olarak.”(Ali Öğretmen)

Bununla beraber öğretmenler üzerinde öğrencilerin liselere hazırlık sınavlarda başarılı olmaları ya da ulusal ya da uluslararası projelere katılma ile ilgili yapılan baskıların olduğu belirtilmiştir.

“İdare genel olarak 8.sınıf teog ortalamasına bakıyor. Toplantıda sene başı seminerlerinde geçen yıl ki teog başarısı irdeleniyor. İşte şöyle bu dersten bu kadar ortalaması olmuş işte bu dersten şu kadar diye. Yani mesela idareci öğrencilerin durumunu biliyorsa anlayış gösteriyorsa hani öğretmene bir şey söylemiyor. Düşük olduğu zaman başarı ya da yüksek olduğunda. Ama eğer işte öğrenciler başarısından haber değilse öğrencinin durumundan işte direkt düşük bir başarıda öğretmeni direkt sorumlu gösterip öğretmenin moralini bozabiliyor.” (Burhan Öğretmen)

“İdarecilerimizin ders dışında verdikleri sorumluluklar sınıftaki ders işleyişimizi etkiliyor. Mesela; tubitak bilim projesi. Eğer bunda çok sorumluluk verilince bizim öğrencileri seçmemiz, öğrencilere bir şey yaptırılmamız zorlaşıyor ancak olmasın demiyoruz bu tubitak projesi ama eğer her öğretmen iki üç en fazla dört proje düştüğünde daha yararlı oluyor ama ancak idareciler genelde baskı yapıyor altı yedi on daha fazla proje konusunda bundan dolayı sınıf işleyişinde sıkıntılar olabiliyor. Öğrenci bulmada sıkıntılar olabiliyor. Mesela geçen sene yirmi tane tubitak projesinden on altı tanesi fen bilimleri dersinde aitti. Diğer branşlarda çok az proje vardı. Biz fen bilgisi zümresindeki öğretmenler yapmakta çok zorlandık. Dersten çok tubitak düşünmeye başladık bu sefer. Böyle bir sıkıntılarda oldu yani idare ile alakalı.”(Mehmet Öğretmen)

Bazı öğretmenler ise idarecilerin ders işleyişine karışmaları ya da öğretmenlerden gelen talepleri dikkate almadıkları konusunda sıkıntı yaşadıklarını, öğretmenlerin bazı davranışlarını derslerden kaçmak olarak yorumladıklarını ve dersin işleyişini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Bazen deney yaparken, okulda laboratuvar yoksa dersin ortasında dersten çıkıp laboratuvar malzemesi almaya gittiğimde idareci şöyle düşünebiliyor: hocam ders saati ne geziyorsun? Hocam deney yapacağım ve malzeme almaya gidiyorum dediğin zaman bunu dersten kaçıyor, hoca dersten beş dakika dışarıda gezdiğini kar sayıyor gibi bir idareci bakışı oluyor ve deneyi boş vakit harcamak olarak görüyor. Ve

ben bunun için çaba sarf ettiğim zaman bana hocam dersi boş geçiriyor şeklinde düşündüğü için bende o okullarda biraz deneyleri es geçtiğim olmuştur. Bu işe küstüğüm olmuştur. Ama sen bu işleri yapmaya çalışırken malzeme istiyor hoca diye velilerden çocukların getireceği etkinlik malzemelerden veliler şikâyetçi olabiliyor. Onun haricinde idareciler fen öğretmenin çok girip çıktığı işte çok ortada gezdiğini düşünebiliyor. Bazı idareciler hepsi değil de çalıştığım idarecilerin yarısı öyleydi diyebilirim.” (Emrah Öğretmen)

“Onun dışında idareciler laboratuvardaki deney malzemeleri konusunda çok arkamızda durmadılar açıkçası. Mikroskopumuz eksikti. Geçen senede yoktu. Bu senede yok mesela hiçbir şey yapılmadı.” (Mehmet Öğretmen)

4.6. MESLEK DENEYİMİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YANSIMASI İLE İLGİLİ FEN ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ

Fen öğretmenlerine meslek deneyiminin sınıf içi uygulamalarına yansımaları ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, mesleki deneyiminin öğretmenlere kazandırdığı en önemli özelliklerin sınıf yönetimi, tecrübe ve bilgi birikimi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler mesleki deneyim arttıkça öğrenci problemlerini daha hızlı çözebilme, doğru zamanda doğru kararlar alabilme, daha kısa sürede daha verimli eğitim-öğretim sürecini yönetebilme ve öğrenci ilgilerini daha kolay çekebilme avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerden alınan cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

“Üniversiteden mezun olduğumuz da teorik bilgiye sahip olunuyor ama pratik seviyesi düşük. Doğal olarak sınıf ortamına girdiğiniz de öğrencilerle etkileşim içerisine girdiğiniz zaman önceden öğrencilerle etkileşiminiz doğru düzgün hiç olmadığı için sınıf yönetimi, dersin işlenişi, öğrencilere bilgi aktarabilmekte gibi konularda zorluk yaşanabiliyor. Öğrenciler ile etkileşim içinde öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanabiliyorsunuz bu da deneyim kazandıkça, öğrencilere nasıl davranılması gerektiği ya da onların nasıl ilgisini çekmen gerektiği ya da öğrencilerin nasıl bir farklılığı var onları göz önünde zamanla alarak bu şekilde ona göre plan program yapıp o şekilde anlatman açısından deneyimin önemi var”.(Burhan Öğretmen)

“Deney yapma konusunda ya da ders işleme konusunda çok fazla sıkıntı olmadı ama sınıf yönetimi konusunda ilk başladığımda sıkıntı olmuştur. Yıllar geçtikçe ders işlemek ve sınıfı yönetmekte daha kolay oluyor. Yani tecrübe bu iş için çok önemli.”(Emrah Öğretmen)

“Mesleki deneyim öğretmenin daha rahat örnekler vermesini sağlıyor. Konuyu kendi daha hakim anlatıyor.”(Meryem Öğretmen)

“Meslekte deneyim arttıkça çocuklara 4 saatte vereceği bir konuyu 3 saatte anlatabiliyorsun veya şu konuları anlatmıyorsun anlatmayım diyorsun. Matematik de olan eksikleri var bunu

matematik öğretmeni ile konuşarak veya sen o konuyu o anda anlatarak matematiksel işlemleri 5-10 dakikada telafi etme yoluna gidiyorsun. Veya yazılı sorularını daha kaliteli hazırlayabiliyorsun veya yüksek lisans yaparsan kendi alanında, kişisel alanda kendini geliştirirsen, biz mesela yüksek lisansta alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini görmüştük bunlar yazılı hazırlarken etkili oluyor. Mesele bu alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini de kullanayım diyorsun. Meslekte deneyim arttıkça hem sınıf yönetimi açısından, ders anlatma açısından, hem de çocuğun bu kavram yanlışlarını önceden gördüğün için, bunların ortadan kaldırılması için meslekte deneyim arttıkça daha iyi başarı sağlıyorsun". (Ali Öğretmen)



V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya yönelik sonuç ve tartışma birlikte verilmiştir. Sonuç ve tartışma sonrasında araştırma ile ilgili öneriler ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü tespit etmektir. Bu amaç kapsamında her biri bağlamsal faktörler içerisinde yer alan okul fiziki şartları, müfredat, meslektaş ilişkisi, okul yöneticisi ilişkisi, merkezi sınavlar ve mesleki deneyim bağlamları doğrultusunda fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bu bağlamsal faktörlerin rolünün ne olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında, fen öğretmenlerine ilk olarak okulun fiziki şartlarının sınıf içi uygulamaları için ne ifade ettiği sorulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenler okulun fiziki şartlarının öğrenci başarısı için çok önemli olduğunu belirtmekle birlikte yaşadıkları problemleri de açıklamışlardır. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin başında okulun maddi imkânsızlıktan dolayı fen laboratuvarlarının olmaması, malzeme eksikliklerin olması, sınıfların sıcaklığının düşük olması ve eğitim kalitesinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi gelmektedir. Bununla beraber fen öğretmenlerinin konu ile ilgili belirttikleri bir diğer problem ise teknolojik altyapının yeterince gelişmemesi, İnternet, akıllı uygulamalar, elektronik ders materyallerine ulaşımın zorluğu ve bazı web sitelerine erişimin engellenmesi olduğu belirtilmektedir. İlgili literatüre bakıldığında, Pınar (2013: 96) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmaya benzer olarak en büyük problemlerin başında okulun alt yapısından kaynaklanan eksikliklerin olduğu vurgulanmıştır. Eğitim-öğretimi olumsuz etkileyen diğer faktörlerin sınıf mevcutlarının fazla olması ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki sonuçlara benzer nitelikteki Y. Doğan (2010: 86) tarafından yapılan bir başka çalışmanın sonucuna göre öğretmenler okulun fiziki şartlarının sınıf içi uygulamalarını olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Literatürdeki araştırma sonuçlarına göre sınıfların kalabalık olması, laboratuvarların, sınıfların ve kütüphanelerin fiziki durumunun yetersiz olması öğretmenlerin en çok karşılaştıkları fiziki engeller arasındadır. Mevcut araştırma sonuçları ile paralellik gösteren bir diğer araştırma Karaman ve Karaman (2016: 243) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırma

sonucuna göre öğretmenler tarafından kalabalık sınıflar ve laboratuvarlardaki yetersiz kaynaklar programda yer alan öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasının önündeki en önemli engeller arasında gösterilmiştir. Güneş, Şener, Germi ve Can (2013: 1), fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerini aldıkları bir araştırmada, bu araştırmaya ve önceki araştırmalara benzer nitelikte sonuçların elde edildiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı araç gereç eksikliğinden dolayı deney yapamadığını belirtmiştir. Bununla beraber, araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının laboratuvarlardan yararlanmadıkları ve basit malzemelerle yapılabilecek deneylerin bile uygulama yapılmadan geçirildiği saptanmıştır. Benzer problemlere Geçer ve Özel (2012: 1) ve Demir, Büyük ve Koç (2011: 66) tarafından yürütülen araştırmalarda da rastlanmıştır.

Bu araştırma ve yapılan diğer araştırma sonuçları öğretmenlerin karşılaştıkları fiziki engellerin benzer olduğunu ve bu durumun öğrencilerin derse yönelik ilgilerini, motivasyonlarını ve başarılarını düşürdüğünü göstermiştir. Öğretmenler bu eksiklerin giderilmesi durumunda öğrenci başarılarının artacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlere müfredat ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi nasıl ifade edebilecekleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, fen öğretmenleri içinde en çok vurgulanan konuların arasında müfredatın çok sık aralıklarla değişmesi, öğretmenlerin yeni müfredata göre konularını yetiştirmeye çalışmaları, fen bilimleri müfredatında bulunan konuların zamanında yetişmemesi ve kazanımların tam olarak öğrenciler tarafından benimsenememesi yer almaktadır. Bununla beraber öğretmenlerden bir bölümü ders kitaplarında yanlışlar olduğunu, bunların öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkilediği ve ek kaynakların olmamasının sorun olduğunu ifade etmektedirler. Y. Doğan (2010: 86) öğretmenlerin fen bilimleri dersi programının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunları; etkinliklerin uygulanması için zamanın yetersiz olması ve ayrıca ders konularının belirlenmesinin bakanlığa bırakılması olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Karaman ve Karaman (2016: 243) tarafından yürütülen araştırma sonucunda öğretmenler müfredatla ilgili kendilerine yeterli eğitimin verilmemesi ve yeni programın ilgili paydaşlarca (öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler) yeterince anlaşılmasını eleştiri konusu yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ercan ve diğerleri (2016: 115) tarafından yapılan araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki

tükenmişlikleri ile öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda mesleki tükenmişlikleri düşük fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına daha olumlu görüş belirtirken, mesleki tükenmişlikleri yüksek fen bilimleri öğretmenlerinin ise öğretim programına olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

Ayrıca bu araştırmaya katılan fen öğretmenleri eskiye nazaran güncel olan 2017-2018 müfredatının daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Karaman ve Karaman (2016: 243) müfredat ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen öğretim programı hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları da görülmüştür. Araştırmaya katılan birçok öğretmen yenilenen programın daha sade ve anlaşılır olmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir. Yeni programın etkinliklere dayalı öğrenme sürecine ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımına verdiği özel önem, öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bütün bunların yanında bu araştırmaya katılan beş fen öğretmeni müfredattaki sıkıntıların çözülmesi için öneri olarak ders saatinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada üçüncü olarak fen öğretmenlerine merkezi sınavlara yönelik görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerden alınan cevaplara göre en çok vurgulanan konu merkezi sınavlar ile okul müfredatında yer alan konular arasındaki ilişkidir. Öğretmenler merkezi sınavlar kapsamında yer alan konulara yönelik çıkan soru türleri ve tarzlarının okul derslerinden farklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat öğrencilerden, ailelerden ve idari amirlerden gelen istekler doğrultusunda okuldaki derslerin işleyişinde ve ölçme değerlendirme sürecinde merkezi sınava benzer tarzda eğitim verilmesi ile ilgili olarak üzerlerinde baskı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde sınavlarda çıkacak konu olduğunda derse ilgi gösterdiklerini aksi takdirde ilgilenmediklerini ifade etmekle beraber bu durumun yanlış olduğunu ve öğrencilerin sadece sınav odaklı bir eğitim üzerine odaklanmak istediklerini bildirmişlerdir. Sınav kaygısından dolayı öğretmene yapılan bu şekilde baskıların diğer araştırma sonuçlarında da ortaya çıktığı görülmektedir. Bu araştırmalardan birinde Yılmaz (2017: 1) merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Benzer sonuçların ortaya çıktığı bu araştırmada, merkezi sınavların öğrencilerin okuldaki sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını azalttığı,

devamsızlıklarını arttırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, toplumun beklentileri öğretmenlerin üzerinde baskı ve stres oluşturduğundan, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerini merkezi sınavlara uyumlu hale getirdiği, çok fazla özveride buldukları, kendilerini yorgun ve tükenmiş hissettikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarından, Türkiye’de yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların okulların kültürleri üzerinde eğitimsel açıdan olumsuz sonuçlara yol açtığı, bu nedenle yükseköğretime geçişte merkezi sınavların etkisini azaltan yeni bir sistemin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğrenciler arasında rekabetin artması, sadece sınavlara yönelme aileler üzerinde de baskıların oluşmasına neden olmaktadır. Bu baskılar neticesinde aileler çocuklarını daha iyi okula göndermek için merkezi sınavlara yönlendirmede, ancak öğrencinin istenilen okulu daha rahat kazanabilmesi ya da özel dersle destek sağlanması için ekonomik olarak bütçelerini zorlamaktadırlar (Acemoglu ve Pischke, 2000: 917). Bu şekilde bir sistem içerisinde kalındığında Türkiye’de bir üst kademedeki eğitim alabilmenin şartının merkezi sınavlara girmek olduğundan dolayı, eğitim ailelerin ekonomik gücüne bağlı hale gelmektedir (Tomul, 2007: 122).

Araştırmada dördüncü olarak araştırmaya katılan fen öğretmenlerine meslektaşlar ile olan ilişkilerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, genel olarak öğretmenler arasında uyumlu hareket edilebildiği belirtilmiştir. Fakat bazı konularda öğretmenler arasında uyuşmazlıkların olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler özellikle sınav sorularının hazırlanması (soru tarzları ve soru sayısı gibi) ve ders işleniş tarzıyla (fen laboratuvarı ya da sınıfta ders işleme gibi) ilgili anlaşmazlıklara düşüldüğünden bahsetmektedirler. İlgili literatüre bakıldığında araştırmalarda bu çalışmada yaşanan benzer sıkıntıların gözlemlendiği bildirilmiştir. Bununla beraber bazı araştırmalarda ise öğretmenler aynı fikir birliğine sahip kişiler arasında dayanışmanın olduğu ve ortak kararlar alındığı belirtilmiştir. Bu çalışmalardan biri olan Ö. K. Doğan (2014: 1) tarafından yürütülen çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kendileri gibi düşünen öğretmenler ile bir araya gelerek inanç ve uygulamalarının takdir edildiği bir ortam oluşturma eyleminde buldukları ifade edilmiştir.

Araştırmada beşinci olarak araştırmaya katılan fen öğretmenlerine idareciler ile olan ilişkilerinin sınıf içi uygulamalarına yansımalarının nasıl olduğu sorulmuştur.

Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde en çok karşılaştıkları sorunların başında idareciler ile yaşadıkları sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler hayatlarının bir bölümünde idarecilerle sıkıntı yaşadıklarını ve yaşadıkları sıkıntıların onların derslerdeki motivasyonlarını ve isteklerini düşürdüğünü belirtmekle beraber bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler üzerinde öğrencilerin liselere hazırlık sınavlarda başarılı olmaları ya da ulusal ya da uluslararası projelere katılma ile ilgili yapılan baskıların olduğu belirtilmiştir. Bazı öğretmenler idarecilerin ders işleyişine karışmaları ya da öğretmenlerden gelen talepleri dikkate almadıkları konusunda sıkıntı yaşadıklarını, öğretmenlerin bazı davranışlarını derslerden kaçmak olarak yorumladıklarını ve dersin işleyişini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. İlgili literatüre bakıldığında, benzer sıkıntıların birçok çalışmada da rastlanıldığı belirtilmiştir. Yazıcı (2016: 1) tarafında yürütülen bir araştırmada öğretmenlere dayanıklılıklarını baltalayan etmenlere ilişkin sorular yöneltildiğinde yönetim kaynaklı stres unsurlarının önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, birçok araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerin gösterdiği olumlu davranışların öğretmenler üzerindeki etkisinin de olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çınarcı (2015: 1) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin iş doyumunu düzeylerini arttırdığı ifade edilmiştir. Canlı (2016: 1) öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini demokratik bir ortam oluşması, öğretmenlerin kendilerini okula adanmaları, etkileşimin olması, başarıya yönelik etkenlerin oluşması ve çatışmanın olmaması yönünde ifadelerde bulduklarını belirtmiştir. Özdemir (2016: 1) tarafından yürütülen bir başka araştırmada okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının öğretmenler aracılığıyla akademik başarı üzerinde dolaylı olarak olumlu etki gösterdiği sonucunda ulaşılmıştır. Dilbaz Sayın (2017:1) öğretmenlerin performansları üzerinde okul ikliminin olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmış olup okul iklimine yönelik algılarını olumlu olarak geliştiren öğretmen ve okul idarecilerin mesleki performanslarının da yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada altıncı olarak araştırmaya katılan fen öğretmenlerine meslek deneyiminin sınıf içi uygulamalardaki yeri sorulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, mesleki deneyiminin öğretmenlere kazandırdığı en önemli özelliklerin sınıf yönetimi, tecrübe ve bilgi birikimi olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler mesleki

deneyim arttıkça öğrenci problemlerini daha hızlı çözebilme, doğru zamanda doğru kararlar alabilme, daha kısa sürede daha verimli eğitim-öğretim sürecini yönetebilme ve öğrenci ilgilerini daha kolay çekebilme avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. İlgili literatüre bakıldığında mesleki deneyimin artması sonucunda öğretmenlerin daha rahat yaşadıklarını ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların biri olan Yerdelen ve diğerleri (2016: 147) çalışmasında, meslek deneyim ile mesleki refah arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sınırlıkları ve elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma fen öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü tespit etme amacıyla yapılmıştır. Uygulama farklı il ve ilçelerde tekrar edilerek sonuçların daha güvenilir olması sağlanabilir.
- Bu uygulama farklı branşlardaki öğretmenler ile uygulanarak çalışmalar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmanın verileri tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Sonraki araştırmalarda veri toplama süresi daha uzun olabilir.
- Sonraki araştırmalarda bağlamsal faktörlerin rolünü detaylı tespit etmek için nicel araştırma yöntemleri ile nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılabilir.
- Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların önüne geçebilmek adına onların getirecekleri öneriler daha detaylı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acemoglu, D. and Pischke, J. S. (2000). Certification of training and training outcomes. *European Economic Review*, **44**(4-6), 917-927.
- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, **10**(2), 743-756.
- Akkoç, H. and Ogan-Bekiroglu, F. (2006). *Relationship between pre-service mathematicsteachers "teaching and learning beliefs and their practices*. In International Conference on the Psychology of Mathematics education (PME30), Prague, Czech Republic.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of theresearch. *Review of Educational Research*, **52**(3), 368-420.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **8**(16), 70-89.
- Balbağ, M. Z. ve Karaer, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **8**(1), 28-46.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bollen, R. (1996). *School effectiveness and school improvement. Making good schools: Linking school effectiveness and improvement*(pp. 1 – 20).London: RoutledgePuplication.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, London-New Delhi: Sage Publications.
- Çalik, M. and Alipaşa A. (2008). *A critical review of the development of the Turkish science curriculum*. Science Education in Context: An International Examination of the Influence of Context on Science Curricula Development and Implementation, Ed. R.K. Colland N. Taylor, 161–174, Rotterdam, AW. The Netherlands: Sense Publishers B.V.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Önder Bütüner, S. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 6(2), 77-102.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 209-221.
- Çınarcı, P. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir, S., Büyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.

- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, F. (2002). *Öğrencilerin fen bilgisi dersini etkili olarak öğrenmelerinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki deneyiminin rolü*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Doğan, Ö. K. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Ercan, A. R. (2000). *Öğretmen davranışları*. Ankara: Tek Işık Yayıncılık.
- Ercan, O., Bilen, K. ve Doğruluk, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 115-136.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fletcher, S. S. and Luft, J. A. (2011). Early career secondary science teachers: A longitudinal study of beliefs in relation to field experiences. *ScienceEducation*, 95(6), 1124-1146.
- Fraenkel, J., Wallen, N. and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Boston: Mc Graw Hill.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Güneş, M. H., Şener, N., Germi, N. T. ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.

- Gürdal A. (1991). Fen öğretiminde laboratuvar etkinliğinin başarıya etkisi. *Kültür Koleji Yayınları*, 402, 285-287.
- Haney, J. J. and McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86(6), 783-802.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Kaplan, L. S. and Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),243-269.
- Karlı, M. D. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katz, E. (1987). Communications research since lazarsfeld. *The Public Opinion Quarterly*, 51(2),25-45.
- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 27(1), 126-134.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda “tükenmişlik durumu” araştırması. *İlköğretim Dergisi*, 2(1), 2-9.
- Kikas, E., Peets, K., Palu, A. and Afanasjev, J. (2009). The role of individual and contextual factors in the development of maths skills. *Educational Psychology*, 29(5), 541-560.
- Knoblauch, D. and Hoy, A. W. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.

- Mansour, N. (2013). Modelling the sociocultural contexts of science education: The teachers' perspective. *Research in Science Education*, 43: 347–369.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley and Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. CA: Sage Puplication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3,4,5,6,7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2012). *İlköğretimden Ortaöğretime, Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi*, Ankara: MEB Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligiortaogretim-kurumlari-yonetmeliği/icerik/504> (Erişim tarihi: 08.03.2016).
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sunusu, <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> (Erişim tarihi: 15 Ekim 2016)
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Mulholland, J. and Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Oktaylar, H. C. (1997). *Ağrı'da görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini algılama düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.


- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1987). *Quality of schooling: A clarifying report*, Restricted Secretariat Paper ED(87)13] (p. 123). Paris: OECD.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, (2016). Tarihsel Gelişme, <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> (Erişim tarihi: 3 Şubat 2016).
- Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı (1996). 15-17 Haziran 1995, Yayın No:7. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1996.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Palu, A. and Kikas, E. (2007). Primary school teachers' beliefs about teaching mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 12(1), 5-21.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem A Akademi. (Eserin orijinali 1980'de yayımlandı).
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Pınar, M. A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri (Diyarbakır Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Pirpiroğlu, İ. (2014). *Farklı mesleki deneyim ve bağlam bilgisine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polkinghorne, D. E. (1989). *Phenomenological research methods in existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). Boston: MA Springer.

- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes*, Unpublished Master's Thesis, Waldosta State University, Waldosta.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. OUP USA.
- Staeck, L. (1995). Perspectives for biological education-challenge for biology instruction at the end of the 20th century. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,29-35.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research:Grounded theory peocedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı.Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2017). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(25), 166-17.
- Talim, M. E. B. (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Türkçe Müfredat: http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_mufredat.pdf adresinden alınmıştır*.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler (11. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tomul, E. (2007). Türkiye de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 122-131.
- Toraman, S. ve Alıcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56(56), 11-22.

- Urdan, T. and Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331-349.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.
- Wimpenny, P. and Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference?. *Journal of Advanced Nursing, 31*(6), 1485-1492.
- Yalın, H. I. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 150*, 58-68.
- Yazıcı, E. (2016). *Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yerdelen, S., Sungur, S. and Klassen, R. M. (2016). Relationship between Turkish elementary science teachers' occupational well-being and some contextual and demographic characteristics: A multivariate analysis. *Education and Science, 183*, 147-161.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

EKLER

EK 1- MEB Araştırma İzin Belgesi


**T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 61900286-605.01-E.21761739
Konu: Araştırma İzni

18/12/2017

**NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**


İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 22.11.2017 tarih ve 2023 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı yüksek tezli lisans programı öğrencisi Fethullah CEYHAN, Yrd. Doç. Dr. Mehmet MUTLU danışmanlığında "Fen Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Bağlamsal Faktörlerin Rolü" konulu tez çalışmasını Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerine yönelik uygulaması ile ilgili Valilik Makamının 08.12.2017 tarih ve 21074081 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.


Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cemil KILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki :
1-Valilik Onayı (1 Sayfa)



Bu evrakın 5070 Sayılı Kağıt Kanunu gereğince
18/12/2017
imzalandığı tasdik olunur. /...../...../2017

MÜHÜR  ADI SOYADI
Hasan Hüseyin ÖZTEKİN İmvanı
Süreklî İşçi İmzası

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİ Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4963-c779-31b0-81cb-dcbf koda ile teyit edilebilir.

EK 2- Öğretmen Görüşme Kılavuzu

Tarih:../../2018

Yer:.....

Saat:.....

Merhaba Hocam;

Ben Fethullah CEYHAN. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek lisans yapmaktayım. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde yapmakta olduğum yüksek lisans tezimin amacı, siz değerli öğretmenlerimizin fen öğretimi-eğitimi kapsamında sınıf içi uygulamalarında bağlamsal faktörlerin rolünü ortaya çıkarmaktır. Görüşme soruları, sınıf içi uygulamalarınızda ki bağlamsal faktörleri tanımlamanız ve bu faktörler hakkında ki görüşlerinizi ortaya çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce birkaç husus hakkında sizi bilgilendirmemin uygun olacağı düşüncesindeyim

- ❖ Görüşme ile elde edilen bilgiler kayıt altına alınıp gizli tutulacaktır.
- ❖ Görüşme yapılan öğretmenlerimizin kimlik ve okul bilgileri raporda yer almayacaktır.
- ❖ Görüşmeyi sizinde izniniz olursa ses kaydına almak istiyorum.

Bu hususlar sizin için bir sakınca oluşturuyor mu? Görüşmemizin yaklaşık olarak 35 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak veya belirtmek istediğiniz her hangi bir şey var mı? İzin verirseniz görüşmeye ilk soruyla başlamak isterim.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1- Okulun fiziki şartları sınıf içi uygulamalarınız için ne ifade etmektedir?
- 2- Müfredat ile sınıf içi uygulamalarınız arasındaki ilişkiyi nasıl ifade edebilirsiniz?
- 3- Merkezi sınavlar için ne söyleyebilirsiniz?

- 4- Meslektaşlarınızla olan ilişkinizin sınıf içi uygulamalarınıza yansımaları nedir?
- 5- İdarecilerinizle olan ilişkinizin sınıf içi uygulamalarınıza yansımaları nasıl olmaktadır?
- 6- Mesleki deneyimin sınıf içi uygulamalarda yeri sizce nedir?



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Fethullah CEYHAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Boğazlıyan/30.07.1983
Medeni Hali : Bekar
İletişim Bilgileri : fethullahceyhan@hotmail.com

EĞİTİM

1999-2002 Çorum Anadolu Öğretmen Lisesi
2004-2013 Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi
Öğretmenliği Bölümü
2015-2018 Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve
Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi
Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı