



**HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLİK
MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Serap Nur Duman

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Serap Nur

Soyadı : DUMAN

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi
Derslerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : The Evaluation of Teaching Profession Knowledge Courses Offered
in Pre-Service Teacher Training

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Serap Nur DUMAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serap Nur DUMAN tarafından hazırlanan “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Cem BABADOĞAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

(Eğitim Programları ve Öğretim, Kırıkkale Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Gülgün ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Tez sürecimde akademik bilgisi ve deneyimi ile daima yoluma ışık tutan, sabrını ve güler yüzünü benden hiç esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR'a sonsuz teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca ve tez sürecinde yanımda olan Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın akademik hayatım boyunca her zaman yanımda olmasını diliyorum.

Tez sürecim boyunca benden desteğini esirgemeyen, her zaman bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Nurdan KALAYCI'ya doktora eğitimim boyunca yanımda olduğu için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Başarılı bir akademisyen olma yolunda bana öğrettikleri için ve tezime katkıları için Prof. Dr. Nurdan KALAYCI'ya minnettarım.

Tez sürecimde bana her zaman vakit ayıran, görüş ve önerileriyle tezime katkıda bulunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Cem BABADOĞAN'a çok teşekkür ederim. Tez dönemimde benden desteğini esirgemeyen, fikirleriyle tezime önemli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Cem BABADOĞAN'a minnettarım.

Tez sürecimde çalışmama katkıda bulunan, değerli görüşleriyle tezimi zenginleştiren ve çalışmama vakit ayıran tüm öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına çok teşekkür ederim. Bu süreçte bana yardımcı olan Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'na ve Etik Komisyonu'na çok teşekkür ederim.

Hem akademik hayatım boyunca hem doktora eğitimim sürecinde her zaman yanımda olduğunu bana hissettiren, görüş ve önerilerini esirgemeyen sevgili hocam Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca çalışmalarında bana destek olan, deneyimlerini daima benimle paylaşan sevgili hocam Doç. Dr. Gülgün ALPAN'a, Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ'ye, Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR'a çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan sevgili eşim Tolga DUMAN'a, canım aileme ve dostlarıma tez sürecinde beni sabırla destekledikleri için çok teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca gece gündüz demeden yanımda oldukları için ve bu süreçte yaşadığım zorlukları aşmamda beni hiç yalnız bırakmadıkları için sevgili eşime ve aileme minnettarım.

Serap Nur DUMAN

Temmuz, 2019

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Serap Nur DUMAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Aynı zamanda Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise, öğretmen yetiştirme programlarının planlanması, amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla değerlendirmek ile Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarındaki etkisini incelemekten oluşmaktadır. Bu araştırmanın modeli betimseldir. Bu araştırma aynı zamanda bir program değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmada kullanılan değerlendirme modeli, CIPP program değerlendirme modelidir. CIPP program değerlendirme modeli bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeleri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu değerlendirmeler içinde araştırmada süreç değerlendirme boyutundan yararlanılmıştır. Nitel araştırma deseninde olgubilim çalışması olarak yapılan araştırmada ölçüt örnekleme modeli kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ile sekiz eğitim fakültesinde yer alan dört anabilim dalındaki öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi ile Öğretmenlik Uygulaması derslerini sürdüren akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma

grubunda yer alan öğretmen adayları belirlenen fakültelerde Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Matematik Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi programlarında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşmeler ve dokümanlar kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen dokümanların analizinde, araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tabloları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasında KPSS etkili olmaktadır. Bunun yanında YÖK tarafından hazırlanan ders içerikleri, planlamada belirleyici role sahiptir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları, derslere göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca meslek bilgisi derslerinin belirtilen amaçlara genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde ulaştığı belirlenmiştir. Meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin elde edilen sonuçlar da, derslere göre farklılık göstermektedir. Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine yeni konu başlıklarının eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriği ile ilgili olarak, Program Geliştirme dersinin ön koşul ders olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisinden yararlanıldığı görülmüştür. Değerlendirme boyutunda ise meslek bilgisi derslerinde genellikle ürün odaklı değerlendirme anlayışına dayalı olarak çoktan seçmeli ölçme araçlarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkıları; öğretim programlarını tanıma, düşünme becerilerini geliştirme, öğretmenlik misyonu kazandırma, bireysel farklılıklara önem verme, öğrenme sürecini anlama şeklindedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde ise, programların bilgi paketlerine ilişkin eğitim fakültelerinin kendilerine özgü standart başlıklarının olduğu görülmüştür. Her eğitim fakültesinde dört programın bilgi paketinin aynı başlıklarla hazırlandığı ve bilgi paketi yapısının birbirinin aynısı olduğu belirlenmiştir. Program bilgi paketlerindeki eksiklerden bazılarının fakültelere göre değişim gösterdiği, farklı eğitim fakültelerinde farklı başlıklarda eksiklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında her eğitim fakültesinin kendi program bilgi paketlerinde aynı eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir. Ders bilgi paketleri incelendiğinde de, derslere göre fakültelerdeki ders bilgi paketlerinde farklı eksiklerin olduğu görülmüştür. Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin elde edilen sonuçlarda; Bologna sürecinin çoğunlukla işlevsel sürdürülemediği belirlenmiştir. Bologna sürecinin işlevsel sürdürülememesinin en büyük sebepleri olarak; AKTS hesaplamalarının gerçekçi ve işlevsel yapılmaması ve Bologna sürecinde yer alan değerlendirme ölçütlerinin uygulanabilir olmaması gösterilmiştir. Bunun yanında programlardaki öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının haftalık ders yükleri, ders süreleri, dersliklerin ve fakültelerin fiziksel koşulları da öğretmen yetiştirme programında Bologna sürecinin işlevsiz olmasına neden olmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar ise genellikle derslerin düzenlenmesi ile ilgilidir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genellikle uygulama saati bulunmadığı için öncelikle derslere uygulama saatinin eklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Bunun yanında Bologna sürecinin geliştirilmesi için, programların kontenjanlarının azaltılması gerekmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Program Değerlendirme, Bologna Süreci, CIPP.

Sayfa Adedi : 357

Danışman : Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

THE EVALUATION OF TEACHING PROFESSION KNOWLEDGE COURSES OFFERED IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

(Ph. D Thesis)

Serap Nur DUMAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

This research aims to evaluate the teaching profession knowledge courses knowledge courses in the pre-service teacher training curriculum drawing on the views of the lecturers and teacher candidates. It also aims to investigate the effect of the Bologna process on teacher training curriculum. The sub-questions of the research are composed of evaluating the aspects of pre-service teacher training curriculum including planning, aim, content, teaching and learning process and evaluation, and also examining the development of Bologna process on pre-service teacher training curriculum. This research employs a descriptive research model and is designed as a curriculum evaluation study. CIPP curriculum evaluation model was used. The CIPP curriculum evaluation model consists of four evaluation dimensions: context, input, process and product evaluations and curriculum. The process evaluation dimension was utilised in the research. The research is a qualitative study and adopts a phenomenology design. Criterion sampling model was used to recruit lecturers and teacher candidates in the four departments of eight faculties of education. The lecturers were selected among those who deliver the educational psychology, teaching principles and methods, measurement and evaluation, classroom

management and teaching techniques courses. Teacher candidates are the final year students of following curriculum: Turkish Education, Primary Education, Mathematics Education and Science Education. During the data collection process, interviews and documents were used. Content analysis was used to analyse the interview data. The descriptive tables were used to present document analysis findings. The findings show that KPSS plays a key role in planning and teaching of professional knowledge courses. Besides, course content prepared by YÖK has a significant role in planning. The aim teaching profession knowledge courses vary according to the nature of courses offered but they mostly remain at knowledge and concept level. It was suggested that new topics should be added to the content of the Classroom Management course and the Curriculum Development course should be a pre-requisite course to be able to sign up for Teaching Principles and Methods course. Presentation was also found to be a widely used technique in delivery of professional knowledge courses. In the assessment and evaluation multiple choice tests were used. Teaching profession knowledge courses contribute to teacher candidates' skills of thinking skills, preparing and using curriculum effectively, valuing individual differences and understanding the learning process. Moreover, the education faculties have their own standard titles related to the information packages of the curriculum. In each faculty of education, the information packages of the four curriculums were prepared with the same headings and the information package structure is the same. Some of the deficiencies in the curriculum information packets vary according to the faculties and there are deficiencies in different titles in different faculties of education. Besides, similar deficiencies were found in each faculty's own curriculum information packages. When the information packets are examined, different deficiencies in the course packages of the faculties can be noted. Lastly, the Bologna process is unsustainable in teacher training curriculum. This is due to the fact that the ECTS are not realistically calculated and they are not functional. Furthermore, the evaluation criteria in the Bologna process are not applicable. The number of students in the curriculum, the weekly work load of lecturers, the duration of the courses, the physical conditions of the classrooms and faculties cause the Bologna process to become dysfunctional in the teacher training curriculum. Bologna process in teacher training curriculums are generally should consider the organization of the courses. There are number of issues that could be taken into consideration to make Bologna process compatible with teacher training curriculum. First, teaching profession knowledge courses do not often include the hours allocated for practical experience at school and these should be added to the curricula of the course. Second, fewer students should be recruited in teacher training curriculum. Based on the findings of this research, further suggestions have been proposed in the paper with regard to design of teaching profession knowledge courses.

Key Words : Teacher Training, Teaching Profession Knowledge Courses, Curriculum Evaluation, Bologna Process, CIPP.

Page Number : 357

Supervisor : Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar	9

BÖLÜM 2.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Öğretmen Yetiştirme Sistemi.....	11
2.1.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme	17
2.1.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme.....	18
2.1.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme	19
2.1.4. Öğretmen İhtiyacını Karşılamaya Yönelik Yapılan Uygulamalar.....	20
2.2. Öğretmen Eğitiminde Meslek Bilgisi Derslerinin Tarihsel Süreci	21
2.3. Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretim Sistemi'nde Bologna Sürecinin Uygulanması...45	
2.3.1. Sorbonne Bildirgesi.....	46
2.3.2. Bologna Bildirgesi	47
2.3.3. Prag Bildirgesi	47
2.3.4. Berlin Bildirgesi.....	48
2.3.5. Bergen Bildirgesi	48
2.3.6. Londra Bildirgesi	49
2.3.7. Leuven Bildirgesi.....	49
2.3.8. Budapeşte-Viyana Bildirgesi.....	50
2.3.9. Bükreş Bildirgesi	50
2.3.10. Erivan Bildirgesi	50
2.3.11. Paris Bildirgesi	51
2.4. Program Değerlendirme.....	60
2.4.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri	63
2.4.1.1. <i>Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli</i>	<i>67</i>
2.4.1.1.1. <i>Bağlam Değerlendirme</i>	<i>70</i>
2.4.1.1.2. <i>Girdi Değerlendirme</i>	<i>72</i>

2.4.1.1.3. Süreç Değerlendirme.....	73
2.4.1.1.4. Ürün Değerlendirme	73
BÖLÜM 3.....	79
YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Çalışma Grubu	83
3.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemden Sekizinci Alt Probleme Kadar Olan Çalışma Grubu.....	89
3.2.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Örneklem	94
3.3. Veri Toplama Araçları	95
3.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Sekizinci Alt Problemine Kadar Veri Toplama Aracı	96
3.3.1.1. Görüşme Formlarının Hazırlanması.....	98
3.3.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Veri Toplama Aracı...	101
3.4. Verilerin Toplanması.....	102
3.4.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Sekizinci Alt Problemine Kadar Verilerin Toplanması.....	102
3.4.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Verilerin Toplanması...	105
3.5. Verilerin Analizi.....	105
3.5.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Sekizinci Alt Problemine Kadar Elde Edilen Verilerin Analizi	106
3.5.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Verilerin Analizi	108
3.6. Araştırmacının Rolü	110
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	110
3.7.1. Geçerlik.....	110

3.7.2. Güvenirlik	112
BÖLÜM 4.....	115
BULGULAR	115
4.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Planlanmasına İlişkin Bulgular	115
4.1.1. Eğitim Psikolojisi.....	115
4.1.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri.....	118
4.1.3. Ölçme ve Değerlendirme	121
4.1.4. Sınıf Yönetimi	124
4.1.5. Öğretmenlik Uygulaması.....	127
4.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Amaçları ve Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular	131
4.2.1. Eğitim Psikolojisi.....	131
4.2.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri.....	137
4.2.3. Ölçme ve Değerlendirme	140
4.2.4. Sınıf Yönetimi	145
4.2.5. Öğretmenlik Uygulaması.....	149
4.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İçeriğine İlişkin Bulgular	156
4.3.1. Eğitim Psikolojisi.....	156
4.3.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri.....	159
4.3.3. Ölçme ve Değerlendirme	161
4.3.4. Sınıf Yönetimi	164
4.3.5. Öğretmenlik Uygulaması.....	166
4.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular ...	169
4.4.1. Eğitim Psikolojisi.....	170
4.4.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri.....	173

4.4.3. Ölçme ve Değerlendirme	176
4.4.4. Sınıf Yönetimi	179
4.4.5. Öğretmenlik Uygulaması.....	183
4.5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular	189
4.5.1. Eğitim Psikolojisi.....	190
4.5.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri.....	194
4.5.3. Ölçme ve Değerlendirme	198
4.5.4. Sınıf Yönetimi	202
4.5.5. Öğretmenlik Uygulaması.....	206
4.6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısına İlişkin Bulgular	210
4.7. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Bilgi Paketlerine İlişkin Bulgular	215
4.7.1. Program Bilgi Paketleri	215
4.7.1.1. F_1 'de Program Bilgi Paketleri	217
4.7.1.2. F_2 'de Program Bilgi Paketleri	217
4.7.1.3. F_3 'de Program Bilgi Paketleri	217
4.7.1.4. F_4 'de Program Bilgi Paketleri	217
4.7.1.5. F_5 'de Program Bilgi Paketleri	218
4.7.1.6. F_6 'da Program Bilgi Paketleri	218
4.7.1.7. F_7 'de Program Bilgi Paketleri	218
4.7.1.8. F_8 'de Program Bilgi Paketleri	219
4.7.2. Ders Bilgi Paketleri	219
4.7.2.1. Eğitim Psikolojisi.....	221
4.7.2.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri	222
4.7.2.3. Ölçme ve Değerlendirme	224

4.7.2.4. Sınıf Yönetimi	225
4.7.2.5. Öğretmenlik Uygulaması	227
4.8. Bologna Sürecinin Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisine İlişkin Bulgular.....	228
4.9. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bologna Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular	234
BÖLÜM 5.....	239
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	239
5.1. Sonuçlar	239
5.1.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Planlanması.....	239
5.1.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Amaçları ve Amaçlara Ulaşma Düzeyi.....	240
5.1.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İçeriği.....	242
5.1.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Süreci	244
5.1.5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Ölçme Değerlendirme Süreci ..	245
5.1.6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısı	247
5.1.7. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Bilgi Paketleri	248
5.1.8. Bologna Sürecinin Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi.....	250
5.1.9. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bologna Sürecinin Geliştirilmesi...	251
5.2. Tartışma.....	253
5.3. Öneriler	264
5.3.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler ..	264
5.3.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	267

KAYNAKLAR.....	269
EKLER.....	287
EK 1. Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Değişimi	288
EK 2. Öğretmen Adayları için Hazırlanan Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Değişimi	292
EK 3. Program Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu	295
EK 4. Ders Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu	296
EK 5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formu	297
EK 6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretmen Adayları için Hazırlanan Görüşme Formu	304
EK 7. Etik İzin.....	310
EK 8. Üniversitelere Gönderilen Uygulama Amaçlı İzin Yazısı.....	312
EK 9. Sakarya Üniversitesine Gönderilen Uygulama Amaçlı İzin Yazısı	313
EK 10. Dicle Üniversitesi İzin Formu	314
EK 11. Gazi Üniversitesi İzin Yazısı	318
EK 12. Gaziosmanpaşa Üniversitesi İzin Yazısı.....	323
EK 13. Mersin Üniversitesi İzin Yazısı	324
EK 14. Sakarya Üniversitesi İzin Yazısı	325
EK 15. Uşak Üniversitesi İzin Yazısı.....	326
EK 16. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İzin Yazısı.....	327
EK 17. Yıldız Teknik Üniversitesi İzin Yazısı.....	329

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Lisansüstü Araştırmalara İlişkin Bilgiler ..2	
Tablo 2. Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar14	
Tablo 3. 1874'te İstanbul'da Darülmüallimini Şubeleri ve Dersleri23	
Tablo 4. Öğretmen Eğitimi Programı (Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, 1931) ..25	
Tablo 5. 2 Yıllık ve 3 Yıllık Eğitim Enstitülerinde ÖMB Dersleri26	
Tablo 6. 1981-1982 Eğitim Öğretim Yılında Üniversitelerde Uygulanması Kabul Edilen Zorunlu Dersler27	
Tablo 7. Eğitim Enstitülerinde ve Eğitim Yüksekokullarında Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ..31	
Tablo 8. 1983-1984 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı.....32	
Tablo 9. İki Yıllık ve Dört Yıllık Eğitim Yüksekokulları Programında Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri33	
Tablo 10. 1997-1998 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dört Yıllık Lisans Programı İçinde Yer Alan Öğretmenlik Formasyonu Dersleri34	
Tablo 11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programlarında (1998 ve 2006) Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri.....37	
Tablo 12. Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerinin Yoğunluğu42	
Tablo 13. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin (TYYÇ) Oluşturulma Aşamaları ve Tamamlanma Tarihleri.53	

Tablo 14. <i>TYYÇ Düzeyleri İçin Toplam Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüğü Aralıkları ...</i>	55
Tablo 15. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Örnek AKTS Hesaplama İçeriğı.....</i>	59
Tablo 16. <i>CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirme Ölçütleri.....</i>	70
Tablo 17. <i>Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri</i>	65
Tablo 18. <i>Dört Değerlendirme Modelinin Gelişim ve Sorumluluk İle İlişkisi.....</i>	68
Tablo 19. <i>CIPP Modelinde Yer Alan Dört Değerlendirme Türü.....</i>	74
Tablo 20. <i>CIPP Değerlendirme Modelinin Kullanıldığı Yüksek Lisans ve Doktora Tez Çalışmaları (2006-2018)</i>	76
Tablo 21. <i>Bölgelere ve Kuruluş Tarihlerine Göre Belirlenen Eğitim Fakültelerinin Dağılımı.....</i>	85
Tablo 22. <i>Seçilen Eğitim Fakültelerinde ÖMB Derslerine Giren Öğretim Elemanları Arasında Görüşme Yapılan Öğretim Elemanı Sayısı.....</i>	89
Tablo 23. <i>Seçilen Eğitim Fakültelerinde ÖMB Derslerine Giren Öğretim Elemanları.....</i>	90
Tablo 24. <i>Seçilen Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencileri Arasında Görüşme Yapılan Öğretmen Adayı Sayısı</i>	93
Tablo 25. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adayları</i>	94
Tablo 26. <i>Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Alt Problemleri Arasındaki İlişki</i>	95
Tablo 27. <i>Görüşmeler Gerçekleştirilirken Dikkat Edilen Kurallar.....</i>	101
Tablo 28. <i>Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler ...</i>	104
Tablo 29. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ...</i>	116
Tablo 30. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	116
Tablo 31. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri...</i>	119
Tablo 32. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	119
Tablo 33. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	122
Tablo 34. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	122
Tablo 35. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	124
Tablo 36. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....</i>	124

Tablo 37. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	127
Tablo 38. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	127
Tablo 39. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ...</i>	132
Tablo 40. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	132
Tablo 41. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	135
Tablo 42. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	135
Tablo 43. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	137
Tablo 44. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ...</i>	137
Tablo 45. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	139
Tablo 46. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	139
Tablo 47. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	141
Tablo 48. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	141
Tablo 49. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	144
Tablo 50. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	144
Tablo 51. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	146
Tablo 52. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	146
Tablo 53. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	148
Tablo 54. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	148
Tablo 55. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ...</i>	150
Tablo 56. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ...</i>	150

Tablo 57. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	151
Tablo 58. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	151
Tablo 59. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	156
Tablo 60. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	157
Tablo 61. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	159
Tablo 62. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	159
Tablo 63. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri...</i>	161
Tablo 64. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri...</i>	162
Tablo 65. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	164
Tablo 66. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	164
Tablo 67. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	166
Tablo 68. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	166
Tablo 69. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	170
Tablo 70. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	171
Tablo 71. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....</i>	173
Tablo 72. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	174
Tablo 73. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	177
Tablo 74. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	177
Tablo 75. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ..</i>	180

Tablo 76. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..</i>	181
Tablo 77. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	183
Tablo 78. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	184
Tablo 79. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....</i>	190
Tablo 80. <i>Eğitim Psikolojisi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	191
Tablo 81. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	195
Tablo 82. <i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....</i>	196
Tablo 83. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....</i>	199
Tablo 84. <i>Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....</i>	200
Tablo 85. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	203
Tablo 86. <i>Sınıf Yönetimi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ...</i>	204
Tablo 87. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	207
Tablo 88. <i>Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....</i>	207
Tablo 89. <i>ÖMB Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....</i>	211
Tablo 90. <i>ÖMB Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....</i>	212

Tablo 91. <i>Program Bilgi Paketlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	216
Tablo 92. <i>Ders Bilgi Paketlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	220
Tablo 93. <i>Bologna Sürecinin Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	229
Tablo 94. <i>Bologna Sürecinin Öğretmen Yetiştirme Programlarında Geliştirilmesine İlişkin Öğretim Elemanı Önerileri</i>	235

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretmen yetiştiren kurumlar	15
<i>Şekil 2.</i> 1891-1982 arasında öğretmen yetiştirme sürecindeki düzenlemeler	21
<i>Şekil 3.</i> Öğretmen eğitimi programlarının içerik kategorilerinin düzenlenmesi.	28
<i>Şekil 4.</i> İçerik kategorilerinin ağırlığı. Milli Eğitim Bakanlığı (1982).	29
<i>Şekil 5.</i> 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar	30
<i>Şekil 6.</i> 2006 yılı öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür oranları.....	39
<i>Şekil 7.</i> 1982-2018 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarına yönelik yapılan düzenlemeler ..	40
<i>Şekil 8.</i> 1982-2018 yılları arasında meslek bilgisi derslerinin oranları.....	44
<i>Şekil 9.</i> Bologna sürecinde düzenlenen bildirgeler	46
<i>Şekil 10.</i> TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri.	54
<i>Şekil 11.</i> Yükseköğretimde yeterliliklerin belirlenmesi aşamaları	55
<i>Şekil 12.</i> Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme ana süreç haritası.	57
<i>Şekil 13.</i> Değerlendirme yönetim planı örnek formu.	62
<i>Şekil 14.</i> Program değerlendirme türleri.	67
<i>Şekil 15.</i> Araştırmada kullanılan değerlendirme modeli ve araştırma modeli arasındaki ilişki...	82
<i>Şekil 16.</i> Çalışmanın alt problemleri ve örnekleme modeli	84
<i>Şekil 17.</i> Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin belirlenmesi	87

<i>Şekil 18.</i> Araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak çalışma gruplarının belirlenmesi...	88
<i>Şekil 19.</i> Dokuzuncu alt probleme ilişkin örneklemin belirlenmesi	94
<i>Şekil 20.</i> Görüşme formlarının hazırlanmasında izlenen aşamalar	98
<i>Şekil 21.</i> Veri toplama sürecine başlarken izlenen aşamalar	103
<i>Şekil 22.</i> Veri toplama sürecinde yapılan işlemler	104
<i>Şekil 23.</i> Verilerin analiz süreci	108

KISALTMALAR LİSTESİ

AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
ÖMB	Öğretmenlik Meslek Bilgisi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, amaç ve önem, sınırlılıklar ile tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen, eğitim sisteminin temel öğelerinden birini oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin öğrenci, eğitim programı, öğrenme ortamı gibi diğer öğeleri öğretmenle bütünleştiğinde eğitim ve öğretim faaliyetleri başarıyla sürdürülebilmektedir. Bunun yanında öğretmenin niteliği, öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmen niteliğini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar, öğretmen yetiştirme süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim boyunca nasıl bir program içinde yetiştirilmesi, hangi dersleri alması, öğretmenlere hangi bilgi ve becerilerin kazandırılması konusu önemli hale gelmiştir (Okçabol, 2005, s. 35). 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmesi, öğretmen yetiştirme sürecinin dönüm noktasını oluşturmuştur. Bu kanun ile öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine dayalı bir hizmet öncesi eğitim almaları karara bağlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Burada ifade edilen genel kültür ile öğretmenlerin olayları, insanları, toplumu ve dünyayı ilgilendiren konular hakkında görüşünün olmasını sağlayacak dersleri alması hedeflenmiştir. Alan bilgisi olarak ifade edilen kategoride ise öğretmenlerin belirli bir alanda uzmanlaşmasını sağlamak için alanına özgü kavram ve konularına ilişkin ayrıntılı bilgi ve deneyim sahibi olması

beklenmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan meslek bilgisi kategorisi, öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisi ve genel kültür bilgisinin iyi bir öğretim için yeterli olmadığı düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretme becerisini kazanarak bilgi ve deneyimlerini aktarabilmesi için meslek bilgisi derslerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gerektiği belirtilmiştir (Ada & Baysal, 2013, s. 127-130). Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan üç kategoriye yönelik YÖK tarafından yapılan 1998, 2007 ve 2018 yılında yapılan düzenlemeler ile öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak hedeflenmiştir. Bu düzenlemelerde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin programlar içindeki oranları ve ders saatlerinde düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2018). Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen adayları, öğretim elemanları ve programlara yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Ancak yapılan bu araştırmaların genellikle okullarda uygulama, öğretmenlik tutumları ve öğretmen yeterliklerine ilişkin olduğu ve programları değerlendirmeye, karşılaştırmaya ve okul düzeyinde öğretmen performansı ile ilişkilendirmeye yönelik araştırmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2013). Bu nedenle öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılacak araştırmalarda öğretmen eğitimi programlarını hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla ele alan bir çalışması yapmaya ve bu çalışmalarda mümkün olduğunca geniş gruplar üzerinde değerlendirme yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştirme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde Tablo 1’de yer alan çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan bu çalışmalar, 1987-2018 yılları arasında tamamlanmış seksen sekiz yüksek lisans ve doktora tezinden oluşmaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Lisansüstü Araştırmalara İlişkin Bilgiler

Çalışmanın Adı	Çalışmanın Tarihi	Çalışmanın Türü
Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik temelleri	1987	Doktora
Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi	1988	Doktora
Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği	1989	Doktora
Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması	1990	Doktora
Atatürk devrinde öğretmen yetiştirme politikası ve öğretmen yetiştiren kurumlar	1991	Doktora
Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları	1992	Doktora
Atatürk döneminde (1923-1938) eğitim felsefesi ve orta dereceli okullara öğretmen yetiştirme kurumları	1992	Yüksek Lisans

Öğretmen liselerinin öğretmen yetiştirmedeki yeri	1992	Yüksek Lisans
Öğretim tekniği kursuna katılan subay, astsubay ve sivil öğretmenlerin bu kursun öğretmen yetiştirmedeki etkinliğine ilişkin görüşleri	1993	Yüksek Lisans
Okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının analizi	1994	Yüksek Lisans
Orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede üniversite öğretiminin önemi	1995	Doktora
Türkiye ve Özbekistan'da öğretmen yetiştirme	1995	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirmede 3580 sayılı yasayla getirilen parasız yatılılık ve bursluluk uygulaması	1995	Doktora
1923-1993 döneminde uygulanan ilköğretime öğretmen yetiştirme modellerinin değerlendirilmesi	1995	Yüksek Lisans
Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960)	1996	Doktora
Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi örneği)	1996	Doktora
Fransa ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması	1997	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirmede meslek formasyonu öğretiminin öğretmen davranışlarına yansımaya ilişkin müfettiş görüşleri	1998	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirmede uygulama çalışmalarının önemi ve karşılaşılan güçlükler	1999	Yüksek Lisans
Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumları programlarının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi	1999	Doktora
Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi	1999	Yüksek Lisans
Din öğretiminde öğretmen yetiştirme	1999	Yüksek Lisans
Jizz kavramının Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksekokulunda etkin İngilizce öğretimi açısından araştırılması ve öğretmen yetiştirme ve geliştirme açısından incelenmesi	2000	Doktora
Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması	2000	Doktora
Bir öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının bir yansıma aracı olarak mikroöğretim tekniğine bakış açıları	2001	Yüksek Lisans
Türkiye'de üniversitelerde ilköğretime öğretmen yetiştirme politikası	2001	Yüksek Lisans
Bir öğretmen yetiştirme modeli olarak köy enstitüleri ve Beşikdüzü örneği	2001	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi	2001	Doktora
Eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde uygulanmakta olan yeni öğretmen yetiştirme modelinin fakülte ve bölüm değişkenlerine göre incelenmesi	2001	Yüksek Lisans
1946'dan bugüne Türkiye'de değişen toplumsal-siyasal bağlamda öğretmen yetiştirme politikaları	2002	Doktora
Ortaöğretim sisteminin yapısal gelişmesi ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme açısından 1997-2002 yılları arasındaki Talim ve Terbiye Kurulu kararlarının analizi	2003	Yüksek Lisans
Buca Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin yeniden yapılanma süreci içerisinde öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri	2003	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme programının gelecekteki teknoloji kullanımı için teknoloji eğitimi bakımından değerlendirilmesi: Burdur, sınıf öğretmenliği bölümü durum çalışması	2004	Yüksek Lisans
Sınıf öğretmenliği öğretim programının nitelikli öğretmen yetiştirmedeki yeterliliğinin ilköğretim okulu yöneticileri ve müfettişleri tarafından değerlendirilmesi	2004	Yüksek Lisans
Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebi (1926-1932)'nin Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi içindeki yeri	2005	Yüksek Lisans
Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır örneği)	2005	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin değerlendirilmesi	2005	Yüksek Lisans
Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma	2006	Doktora
Öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşuna ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi-Diyarbakır-Ergani Anadolu öğretmen liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örnekleri	2006	Yüksek Lisans

Okul teknoloji planlaması: İlköğretim okulları için uygulamalı bir model önerisi ve öğretmen yetiştirme sistemi açısından sonuçları	2006	Doktora
Tanzimat dönemindeki eğitimde çağdaşlaşma hamlesi ve öğretmen yetiştirme sistemi	2006	Yüksek Lisans
Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması	2006	Yüksek Lisans
Mesleki teknik eğitimin gelişimi ve teknik öğretmen yetiştirmede karşılaşılan zorluklar	2007	Yüksek Lisans
Türkiye Milli Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 yılları arasında ilköğretime öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi	2007	Yüksek Lisans
Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması	2007	Yüksek Lisans
Türkiye'deki farklı üniversitelerin yabancı dil olarak öğretmen yetiştirme programlarında okutulan okul deneyimi dersini betimleyici ve karşılaştırmalı bir çalışma	2008	Yüksek Lisans
Bir öğretmen yetiştirme modeli olarak köy enstitülerinin etkileri: Eskişehir-Çifteler örneği	2008	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği	2008	Yüksek Lisans
II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde öğretmen yetiştirme meselesi	2009	Doktora
Türkiye'de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi	2009	Yüksek Lisans
Türkiye'de öğretmen yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün yeri ve önemi	2009	Yüksek Lisans
Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme enstitüleri (meslekî eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi	2009	Yüksek Lisans
Osmanlı'dan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştirme sorunu (Darülmüallimin ve Darülmüallimatlardan öğretmen okullarına)	2010	Yüksek Lisans
Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi	2011	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirmede web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterliğinin geliştirilmesi	2011	Yüksek Lisans
AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için yeni öğretmen yetiştirme modeli önerisi	2012	Yüksek Lisans
Aday öğretmenlere uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi	2012	Yüksek Lisans
Yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen bilişselliği: Öğretmen adaylarının sınıfıçi eğitsel kararlarının kaynakları	2013	Doktora
Okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarında çevre eğitimi: Öğretmen adaylarının algıları ve inanışları	2013	Yüksek Lisans
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi	2013	Doktora
Türkiye'de sanat eğitiminde öğretmen yetiştirmeye genel bakış	2013	Yüksek Lisans
Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği	2014	Yüksek Lisans
Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi	2015	Yüksek Lisans
Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi	2015	Yüksek Lisans
İsmet İnönü dönemi öğretmen yetiştirme politikaları (1938-1950)	2015	Yüksek Lisans
Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden beklenen yeterlikler üzerine yeni öğretmen yetiştirme modeli bağlamında bir araştırma	2015	Yüksek Lisans
Pısa sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması	2016	Yüksek Lisans
Çocuklara İngilizce öğretiminde yetkin öğretmen yetiştirmek: İkinci dil öğretmen eğitiminde çok yönlü bir çalışma	2016	Doktora
Engelli öğrencilerin bir İngiliz dili öğretmen yetiştirme programındaki deneyimleri: Görme özürlü olan öğretmen adayları üzerine bir durum çalışması	2016	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirmede öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamalar	2016	Doktora

2002-2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme	2016	Doktora
Azerbaycan'da öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri	2016	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi	2016	Doktora
Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi	2016	Doktora
Türkiye'de 2016 yılında uygulanan 'Aday Öğretmen Yetiştirme Programı' uygulamasının değerlendirilmesi	2017	Yüksek Lisans
PISA sınavları bağlamında öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri: Karşılaştırılmalı bir analiz	2017	Yüksek Lisans
Öğretmen adaylarının Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ve bir ders programı önerisi (Türkiye'de öğretmen yetiştirme)	2017	Doktora
MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi	2017	Yüksek Lisans
Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi	2017	Doktora
Japonya ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması	2017	Yüksek Lisans
MEB aday öğretmen yetiştirme programındaki kitapların eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi	2018	Yüksek Lisans
Öğretmen yetiştirme modeli olan klinik danışmanlık modelinin bir sınıf öğretmeni adayının fen bilimleri öğretiminde nasıl uygulandığının betimlenmesi	2018	Yüksek Lisans
'Okulda üniversite' öğretmen yetiştirme modeli'ndeki mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi Bahçeşehir Üniversitesi örneği	2018	Yüksek Lisans
Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017)	2018	Doktora
Ortaöğretime öğretmen yetiştirme modeli üzerine öğretmen eğitimcilerinin düşünceleri	2018	Yüksek Lisans
Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarının belirlenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması	2018	Doktora
Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarında paradigma sorunu	2018	Yüksek Lisans

YÖK (2019f, Mayıs 16). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan bu çalışmalardan altısının öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirmeye dayalı olduğu belirlenmiştir (Güler, 1994; Ev, 1999; Erbey, 2005; Baydemir, 2009; Alataş, 2017). Bunun yanında seksen sekiz çalışma içinde öğretmen yetiştirme programlarının genel kültür ve alan bilgisi kategorilerine ilişkin bir çalışmanın yapılmadığına ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi kategorisine yönelik ise yalnızca bir çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Sırkıntı (1999) tarafından yapılan bu araştırmada ise meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleği açısından önemi ve tarihi gelişimi üzerinde durulmuştur. Tabloda yer alan çalışmalar dışında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalardan yalnızca beş tanesi meslek bilgisi derslerini değerlendirmeye yönelik yapılmıştır (Atik Kara, 2012; Aydın, 2011; Kahramanoğlu, 2010; Kocabatmaz, 1998; Kumru, 2010). Söz konusu bu çalışmalar

genellikle bir okul ya da fakülte kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında yapılan çalışmaların tamamında program değerlendirme modeli kullanılmamıştır. Bu durum, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin farklı programlar ve fakülteler ile kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını gerekli kılmaktadır. Diğer taraftan tabloda yer alan çalışmalar dışında öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerle ilgili değerlendirme çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmaların geneli ise Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Öğretmenlik Uygulaması derslerine yöneliktir (Aslan, 2015; Caner, 2018; Celen, 2016; Demir, 2012; Kuzu, 2015; Şahin, 2003; Yıldırım, 2016). Bu nedenle, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini birlikte ele alan ve meslek bilgisi derslerinin öğretmen yetiştirme sürecinde amacını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirme boyutunu kapsamlı şekilde inceleyen bir program değerlendirme çalışmasının yapılmasına ihtiyaç bulunduğu görülmüştür.

Öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan programlar ve derslerin değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar yanında, öğretmen yetiştirme sürecini etkileyen faktörlerin de incelenmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında 1982-2018 yılları arasında yapılan düzenlemeler incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarının değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme çalışmalarından yararlanılarak geliştirildiğine ulaşılmaktadır (YÖK, 2007b). 1998 ve 2007 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarına yönelik yapılan düzenlemelerden yaklaşık on bir yıl sonra programlarda yeni bir düzenleme yapılmasına karar verilmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen bu düzenlemede, ülkemizin Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alması ile birlikte Bologna sürecine uyum sağlamak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (YÖK, 2018). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak değerlendirme çalışmalarında, programları etkileyen Bologna sürecine yer verilmesi gerekmektedir. Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisini araştıran tamamlanmış çalışmalara henüz rastlanmamıştır. Ancak yükseköğretimde Bologna sürecine ilişkin 2008-2018 yılları arasında tamamlanan on dört lisansüstü araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan dördü eğitim ve öğretim alanında Bologna sürecine hakkında yapılan araştırmalardır. Eğitim fakültelerinde ya da öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecine yönelik herhangi bir çalışmanın henüz

tamamlanmamış olması nedeniyle, bu araştırmada öğretmen yetiştirme programlarıyla birlikte Bologna sürecine de yer verilmesi uygun bulunmuştur.

1.2. Amaç

Öğretmenlik yetiştirme programlarına ilişkin var olan çalışmalara dayalı olarak yapılan bu araştırmanın temel problemi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanma, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında değerlendirilmesidir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bunun yanında Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Buna dayalı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
 - c. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
2. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları ve bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
 - c. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
3. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
 - c. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
4. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
 - c. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?

5. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
 - c. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
6. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısına ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
 - c. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
7. Bologna sürecinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin;
 - a. öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - b. görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
8. Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin;
 - a. öğretim elemanı önerileri nelerdir?
 - b. öneriler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?
9. Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Bologna sürecine dayalı olarak yapılan doküman analizine ilişkin;
 - a. program bilgi paketleri uygun mudur?
 - b. ders bilgi paketleri uygun mudur?

1.3. Önem

Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçasını oluşturan meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini öğretmen adaylarına kazandırmak için kritik öneme sahiptir. MEB (2017) tarafından belirlenen bu yeterlikler içinde özellikle mesleki beceri kategorisinde yer alan eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri meslek bilgisi dersleri ile ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi için meslek bilgisi derslerinin kapsamlı değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu araştırmada meslek bilgisi dersleri amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla kapsamlı olarak değerlendirildiği için önemlidir. Aynı zamanda araştırmanın,

Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'na, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na ve kurumlara öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin bilimsel veriler sağlaması yönüyle önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada farklı programlarda ve fakültelerde yer alan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verildiği için, elde edilen bulguların öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak güncelleme çalışmalarında yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma kullanılan araştırma deseni, veri toplama araçları ve çalışma grubu ile ilgili olarak bazı sınırlılıklara sahiptir. Nitel araştırma deseniyle yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular genellenebilir nitelikte değildir. Özellikle olgubilim araştırmaları araştırmanın temel amacını daha iyi anlamaya ilişkin örnekler, açıklamalar ve deneyimler hakkında bulgular ortaya koyabilir ancak bu bulgular araştırmanın yapıldığı ortam ve kişilerin özellikleriyle yorumlanmaktadır. Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının doğrudan ifadelerine dayalı olarak oluşturulduğu için, farklı öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmanın diğer sınırlılığı, veri toplama araçlarıyla ilgilidir. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınsa da, her bir görüşmenin tekrarlanması ve görüşme içinde kullanılan ifadelerin yinelenmesi zordur. Bu nedenle, görüşme yoluyla elde edilen verilerde katılımcının özgün ve anlık ifadeleri ile ulaşılan bulgular araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlar şunlardır:

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmen adaylarına genel kültür ve alan bilgisi yanında eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırmak için hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan ders içerikleridir (MEB, 2017).

Program Değerlendirme: Programın amaçlarının yararlılığı, değeri, doğruluğu, geçerliliği, güveni, önemi ve / veya eşitliği hakkındaki tanımlayıcı ve yargısal bilgiyi sistematik bir betimleme, edinme, raporlama ve uygulama sürecidir (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, s. 16).

Bologna Süreci: Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'nın ekonomik gelişimiyle rekabet etmek için, üye ülkelerin kendi yükseköğretim sistemlerine dayalı olarak karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı meydana getirmek amacıyla 1998 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmak üzere başlatılan dinamik bir süreçtir (YÖK, 2010).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen eğitiminde meslek bilgisi derslerinin gelişimi, Bologna süreci ve Türk Yükseköğretim Sistemi'nde Bologna sürecinin uygulanması, program değerlendirme, program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli anlatılmıştır.

2.1. Öğretmen Yetiştirme Sistemi

14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu ilk olarak bu kanunla kabul edilmiş olsa da öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin yüzyıllara dayanan bir geçmişi bulunmaktadır.

Eğitim ve öğretimin bir grup insana özgü olmaması gerektiği fikriyle ilk olarak Büyük Selçuklu Devleti döneminde (1040-1308) medreseler açılmıştır. Bu medreseler cami, kütüphane, yatakhane bölümlerini de içermektedir. Genellikle fıkıh, kelam, hadis gibi islami alanlara dayalı dersler bulunsun da, medrese programlarında tıp, felsefe gibi pozitif bilimlere dayalı dersler de yer almaktadır. Eğitim süresine ilişkin kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte beş yıl sürdüğü düşünülen medreselerde müderrisler görev yapmaktadır. Büyük Selçuklu Devleti'nde müderrisler toplumda itibar sahibi, bilgili, dindar bilim adamları arasından atanmaktadır ancak müderrislerin nasıl bir eğitim aldığına dair ayrıntılı bilgiler

ulaşılamamıştır (Güven, 2018, s. 40-49). Selçuklu dönemi (1040-1308) ile başlayan medrese eğitimi Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla da devam eden bir eğitim sistemi haline gelmiştir. Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla birlikte (1299) medreselerin artması ile öğretmenlerin de sayısı artış göstermiştir. Öğretmenler; sıbyan mektebi öğretmeni, medrese öğretmeni, Enderun mektebi öğretmeni, askeri ve teknik okul öğretmenleri ile azınlık ve yabancı okullar öğretmeni olarak sınıflandırılmıştır. Sıbyan öğretmenleri, yüzeysel bir ilköğretim bilgisiyle dört-beş yıl eğitim gören öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Fatih Sultan Mehmet döneminde (1451-1481) farklı medreselerin açıldığı bilinmektedir. Eyüp ve Ayasofya medreseleri olarak isimlendirilen bu medreselerde diğer medreselerden farklı bir programla sıbyan mektebi muallimi yetiştirilmiştir (Binbaşioğlu, 1998). Medrese öğretmeni olarak bilinen öğretmenler ise “mülazemet” (*atanmak için sırasını bekleme ve yükselmek için uygun bir üst derece medreseye sınavla geçme*) yoluyla seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Ancak medrese öğretmenlerinin kayırma yoluyla atanması, bu sistemi olumsuz etkilemiştir. Enderun mektebi öğretmenleri olarak bilinen öğretmenler ise, Topkapı Sarayı'nda yer alan okulda Hristiyan tebaadan seçilen yetenekli çocukları devlet adamı ve asker olarak yetiştirmekle görevlidir. Askeri ve teknik okul öğretmenleri de yabancı ya da azınlıklardan görevlendirilen, medrese mezunu ve batı dillerini bilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Son olarak azınlık ve yabancı okullar öğretmeni olarak bilinen öğretmenler ise, Osmanlı Devleti içinde kendi okullarını açan yabancıların veya azınlıkların kendi yetiştirdiği öğretmenlerdir (Akyüz, 2006). Osmanlı dönemi boyunca “Mekatib-i sıbyan hocası, din adamı (ulema), müderris, muallim, hoca” olarak adlandırılan bu öğretmenlerin yetiştirilmesi, devletin içinde bulunduğu ekonomik ve politik nedenlerle başarıyla sürdürülememiş ve öğretmen eğitiminde medreseler daha etkili olmuştur (Akyüz, 2006; Şişman, 2004, s. 21).

İyi bir öğretmenin, medreseler dışında yalnızca öğretmen yetiştirme göreviyle kurulacak olan kurumlarda yetiştirilmesi anlayışıyla, günümüz öğretmen yetiştirme sürecine uygun ilk öğretmen okullarının Tanzimat döneminde (1839-1876) açılmaya başladığı Akyüz (2015) tarafından belirtilmiştir (s. 177). Aynı zamanda Tanzimat'ın ilanı ile Batılı eğitim anlayışına uygun eğitim anlayışının yaygınlaştırılmaya çalışılması bu dönemde öğretmen eğitimine daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. Yeni anlayışa uygun okulların açılması, artan öğrenci sayısı ile öğretmen ihtiyacının önemli hale gelmesi sonucunda ilk kez 16 Mart 1848'de İstanbul'da Darülmuaallimin adıyla bir öğretmen okulu açılmıştır. Önceleri

rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için açıldığı ifade edilmiş olsa da Darülmualimin ile öğretmen ihtiyacı olan tüm okullara öğretmen yetiştirmenin amaçlandığı görülmüştür (Akyüz, 2015; Binbaşioğlu, 1998; Yüksel, 2011). Birkaç kez Maarif Nazırlığı yapan Kemal Efendi'nin öncülüğünde İstanbul'da açılan Darülmualimin, Türk eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası kabul edilmektedir. Bu okulun müdürü olarak göreve gelen Ahmet Cevdet Efendi ile birlikte öğretmen eğitime verilen önem de artmıştır. Ahmet Cevdet Efendi, 1851 yılında hazırladığı Nizamname ile Darülmualimin için önemli düzenlemeler yapmıştır. Bu Nizamname'de yer alan başlıca hükümler şöyle özetlenmiştir (Akyüz, 2015, s.178; Binbaşioğlu, 1995, s. 23-24; Ergun, Ergezer, Çevik & Özdaş, 1999, s. 99):

- Darülmualimin'e alınacak öğrenci sayısı azaltılmış ve nitelikli öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır.
- Okulun süresi üç yıl olarak belirtilmiştir.
- Öğrencilerin okula kabulü için sınava tabii tutulması kabul edilmiş, öğrencilerin iyi hal ve davranışlara sahip olmasına önem verilmiştir.
- Öğrencilere dolgun maaş (burs) verilmesine karar verilmiştir.
- Hem öğretimin hem de sınavların özenle yapılmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiş, başarısız öğrencilerin okuldan çıkarılmasına karar verilmiştir. Başarılı öğrencilerin de isterlerse okulu erken tamamlamalarına izin verilmiştir.
- Okulu tamamlayanların başarısına göre atamasının yapılmasına dikkat edilmiş ve atanana kadarki sürede öğrencilerin okul içinde burslu olarak devam etmesi ve bu sayede bilgisini pekiştirmesi istenmiştir.

Nizamnamenin uygulandığı yaklaşık on yıllık süre sonunda, ilkokulların sayısının artması ile 1868 yılında Darülmualimin-i İptidai adı verilen ilköğretmen okulu açılmıştır. Bu dönemde 1868 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevini tek başına sürdüren Darülmualimin yanına ibtidai mekteplerinin (sıbyan mekteplerinin) öğretmen ihtiyacını da karşılamak için Darülmualimin-i Sıbyan kurulmuştur (Akyüz, 2015; Binbaşioğlu, 1998). 1869 yılına gelindiğinde ise, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile öğretmen yetiştiren kurumların sıbyan ve rüşdi şubeleriyle Darülmualimin ile bir araya getirildiği belirtilmiştir. Aynı dönemde 1870 yılında Darülmualimat adıyla bir kız öğretmen okulu da açılarak kadın öğretmen yetiştirmek önemsenmiştir. Darülmualimat sayesinde okullarda daha çok kız öğrencinin eğitim görmesi sağlanmıştır (Akyüz, 2015, s. 181; Kalaycı, 2004; Yüksel, 2011).

Nizamnamede yer almasına rağmen Darümuallimin içinde idadi şubesi 1874’de açılmıştır. Böylelikle 1874 yılından 1880 yılına kadar Darümuallimin içinde üç farklı öğretmen yetiştirilmiştir. 1880’de idadi şubesi kapatılmış, 1890 yılında Darümuallimin-i Aliye adıyla tekrar açılmıştır. 1891 yılında iki yıl süreli öğretmen eğitimi verilmiştir. 1890 yılına kadar Darümuallimin rüşdi ve sıbyan şubeleri ile öğretmen yetiştirme görevini sürdürmüştür (Kaya, 2013; Küçüköğlu, 2004; Özkan, 2016; Taşer, 2010; Yetişgin & Dumanoglu, 2017). Bu dönemde öğretmen yetiştirilen okullara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

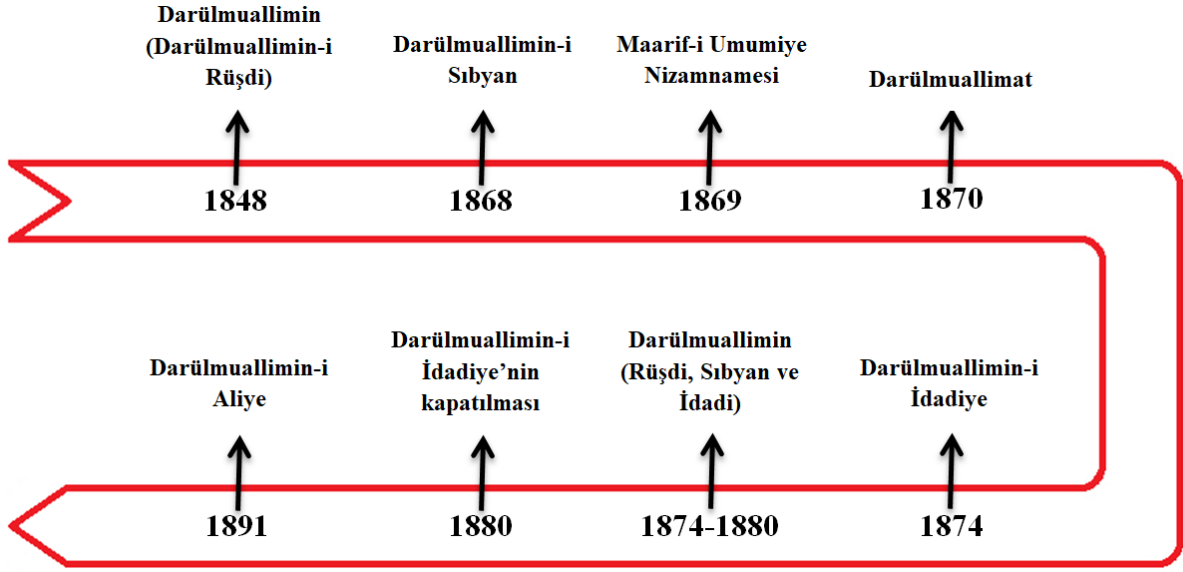
Tablo 2

Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Öğretmen Yetiştiren Okul	Amacı	Öğrencileri	Öğrenim Süresi
Darümuallimin	Rüşdiye (ortaokul) mekteplerine öğretmen yetiştirmek	Rüştiye mektebini bitiren öğrenciler	3 yıl
Darümuallimin-i Sıbyan (Darümuallimin-i İbtidaiye)	Sıbyan / İptidai (ilkokul) mekteplerine öğretmen yetiştirmek	Sıbyan / İptidai mektebini bitiren öğrenciler	3 yıl
Darümuallimat	Rüşdiye mekteplerine kadın öğretmen yetiştirmek	Rüştiye mektebini bitiren kız öğrenciler	3 yıl
	Sıbyan mekteplerine kadın öğretmen yetiştirmek	Sıbyan mektebini bitiren kız öğrenciler	2 yıl
Darümuallimin-i İdadiye	İdadi (lise) mekteplerine öğretmen yetiştirmek	Darümuallimin-i Rüşdiye mezunlarından seçilen öğrenciler	2 yıl

1870’den 1890’a kadar Rüşdi ve Sıbyan şubeleri ile öğretmen yetiştiren Darümuallimin’in içinde yeniden bir İdadi şubesinin açılması gündeme gelmiştir. Bu amaçla 1891 yılında İdadiye mekteplerine de öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimin Rüşdi, Sıbyan ve İdadi şubeleri olarak yeniden düzenlenmiş ve her şubenin eğitim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte Darümuallimin’in yüksek öğretim içerdiği ifade edilerek Darümuallimin-i Aliye unvanıyla değiştirilmiştir (Taşer, 2010).

Öğretmen yetiştiren kurumların kronolojik olarak sıralaması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen yetiştiren kurumlar

Öğretmen yetiştiren kurumların sayısında artış yaşansa da Tanzimat döneminden Meşrutiyet dönemine kadar geçen sürede öğretmen eğitiminde yapısal sorunların henüz çözülemediği söylenebilir. Bu sorunların temel nedenleri arasında öğretmen okullarının medrese etkisinde sürdürülmesi ve Darülmuallimin öğretmenlerinin medreseli olması gösterilmektedir. Meşrutiyet dönemine kadar geçen süre içinde öğretme yetiştirme Darülmuallimin ve Darülmuallimat kurumlarıyla sürdürülmeye devam ederken Osmanlı Devleti'nin toprak genişliği nedeniyle öğrenci ve öğretmen sayısının önemli ölçüde arttığı görülmüştür (Akyüz, 2015, s. 250). Öğretmenlerin sayısının artması ile öğretmenlik görevinin meslekleşmesi adına önemli bir düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulmuş ve bu amaçla “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” adıyla önemli bir belge hazırlanmıştır. 1900-1901 tarihlerinde hazırlanan bu talimatname ile öğretmenlik mesleğine giriş için bazı şartlar konulmuştur. Bu şartlar şunlardır (Akyüz, 2015, s. 250-251; Ergun vd., 1999, s. 100-101):

- Hüsn-i ahlak ve siret (İyi ahlak ve davranışlı olmak)
- Vazife-i tedristen başka bir hizmet veya memuriyet ile adem-i meşguliyet (öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak)
- Uhdesine ihale olunacak derste mezid-i intisap ve ihtisasa riayet (kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymak).

1878-1908 yılları arasını kapsayan Mutlakiyet döneminde gerçekleşen bu önemli adımla birlikte öğretmenlik görevinin toplumda saygın bir meslek olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Meşrutiyet dönemine gelindiğinde de öğretmenliğe verilen önemin devam ettiği ve öğretmen yetiştirme sürecinde önemli uygulamaların başladığı belirlenmiştir. Özellikle 1908’de Meşrutiyetin ilanından sonra Darülmuallimin’e müdür olarak atanan Satı Bey öğretmen eğitimi alanında yeniliklere öncülük yapmıştır. Satı Bey’in 1915 yılında hazırladığı Nizamname ile İstanbul Darülmuallimin’i başta olmak üzere öğretmen okullarında bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunlardan en önemlisi, Darülmuallimin’e bağlı bir Tatbikat Mektebi (Uygulama Okulu) açılması olmuştur. Bu okulla birlikte öğretmen okullarının başarısının arttığı belirtilmiştir. Bunun yanında her yıl, vilayetten iki öğretmeni davet ederek öğretmen okullarında düzenli konferanslar verilmesini sağlayan Satı Bey, Darülmuallimin’deki eğitim anlayışının yenilenmesinde etkili olmuştur. Satı Bey döneminde öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan çalışmalardan bir diğeri de 1913-1914 öğretim yılında İstanbul Darülmuallimat’ı içinde açılan Ana Muallime Mektebi olmuştur. 1919 tarihinde ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle kapatılan bu okulun beş yıllık süre içinde üç yüz yetmiş ana okulu öğretmeni yetiştirmesi önemli bir başarıdır (Akyüz, 2015, s. 280-283; Ergun vd., 1999, s. 102).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, öğretmen yetiştirme konusunun önemli bir problem olarak sürdüğü görülmektedir. Meşrutiyet döneminde meslek olarak kabul edilmesine rağmen toplum içinde herkesin öğretmen olabileceği anlayışının yaygın olduğu ve öğretmen okullarında yetişen öğretmenlerin dönemin ihtiyacını karşılamadığı bilinmektedir (Akyüz, 2015, s. 283). Bu durum, öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi konusunun yeniden ele alınmasını ve köklü düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmıştır. İlk olarak 13 Mart 1924 tarihli “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” ve 22 Mart 1926 tarihli “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile “öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir” ilkesi benimsenmiş ve öğretmenliğin “öğretim ve eğitim hizmetleri arasında önceliği ve üstünlüğü vardır” anlayışı kabul edilmiştir (Ataüenal, 1994; Ergun vd., 1999, s. 103; Ersan, 2017). Bunun yanında 1923 yılında, 1891’de kurulan Darülmuallimin-i Aliye’nin adı Yüksek Muallim Mektebi olarak değiştirilmiş, 1934 yılında ise bu kurumun adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak yenilenmiştir (Eşme, 2003; Kavcar, 1982; Taşer, 2010).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte öğretmen yetiştirme konusunun daha sistematik ele alındığı belirlenmiştir. Bu nedenle ilkokullara öğretmen yetiştirme, ortaokullara öğretmen yetiştirme ve liselere öğretmen yetiştirme süreci ayrı ayrı değerlendirilmiş ve bunların yanında bazı dönemlerde öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik yapılan uygulamalardan söz edilmiştir.

2.1.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme

Bu dönemde (1930-1940) var olan ilkokul öğretmenlerinin hem nicel olarak hem nitel olarak yetersiz olduğu görülmüştür. İlköğretmen okullarının her yıl ortalama altı yüz elli öğretmen mezun ettiği ancak bu sayının ölüm, emeklilik, hastalık gibi nedenlerle yarıya düştüğü belirtilmiştir. Var olan öğretmenlerin de medreselerden ayrılma, kısa süreli Darülmuallimin eğitimi gören ve pek çoğu imamlık yapan bireyler olması öğretmenlerin niteliğini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin içeriğini iyileştirmek amacıyla öğretmen okullarının programına ilk kez İctimaiyat (Sosyoloji) dersinin konulmuştur (Akdemir, 2013; Akyüz, 2015, s. 381).

İlkokul düzeyinde yapılan düzenlemeler incelendiğinde ise öğretmen yetiştirme uygulamalarının köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri şeklinde gerçekleştiği bilgisine ulaşılmaktadır. Bunlardan köy muallim mektepleri 1927-1928 yılında köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla uygulamaya konulmuştur (Kahramanoğlu, 2010). Bu yıllarda ülkemize gelen Dewey ve Kühne gibi eğitimcilerin köye göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konularına raporlarında yer vermeleri de köy muallim mekteplerinin açılmasında etkili olmuştur. 1927 yılında Denizli’de ve 1936 yılında Kayseri’de açılan köy muallim mektepleri ilkokul üzerine iki yıl öğrenim vermiştir. Ancak istenilen eğitimi sağlayamadığı gerekçesiyle Kayseri’deki köy mektebi 1932’de, Denizli’deki köy mektebi 1933’de kapatılmıştır (Çoban, 2018, s. 43; Ergun vd., 1999, s. 103). Köy muallim mektepleri, köy enstitülerinin kurulmasında önemli role sahiptir. Köy muallim mektepleri kapatıldıktan sonra 17 Nisan 1940 tarihinde Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü Hasan Ali Tonguç’un destekleriyle köy enstitüleri açılmıştır. Köy enstitüleri ile köye gitmek istemeyen, yalnızca kitabi bilgilerle öğretim yapan, köy yaşantısından uzak ve köylüye katkı sağlayamayan öğretmen eğitiminin değiştirilmesi amaçlanmıştır. Yaklaşık on yıl içinde Ankara (Hasanoğlu),

Eskişehir (Çifteler), Samsun (Akpınar / Ladik), İzmir (Kızılçullu) gibi büyük illerin yanında Van (Erciş), Kars (Cılavuz), Diyarbakır (Dicle), Erzurum (Pulur), Antalya (Aksu) gibi merkeze uzak bölgelerde köy enstitüleri açılmıştır (Akdemir, 2013). 1953 yılına kadar sayıları yirmi bire ulaşan köy enstitüleri, ilköğretmen okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan kurumlar olmuştur (Dursunoğlu, 2003). Daha sonra köy enstitülerinin programları 1947 yılında değişikliğe uğramış, 1954 yılında da bu kurumların ilköğretmen okullarıyla birleştirilmesine karar verilmiştir (Akyüz, 2015, s. 393).

İlköğretmen okullarının öğretmen yetiştirme sürecindeki yeri incelendiğinde ise, bu okulların 1924 yılına kadar dört yıl eğitim verdikleri, 1924'te eğitim süresinin beş yıl olduğu anlaşılmıştır. 1932-1933 eğitim öğretim yılında ilköğretmen okulları altı yıl eğitim vermiştir (Dursunoğlu, 2003; Gilik Güleç, 2012; Gürbüzürk, 1988). 1969 yılına gelindiğinde ise ilköğretmen okullarının öğretim süresi üç yıllık lise programlarına bir yıllık öğretmenlik bilgisi programı eklenerek yedi yıl şeklinde yapılandırılmıştır. Bu dönemde yaklaşık elli yıllık süre içinde (1923'ten 1973'e kadar) öğretmen okulu sayısının seksen dokuza yükseldiği de belirlenmiştir.

Daha sonra 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabul edilmesi ile öğretmenlik özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmiş ve hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri gerektiği öngörülmüştür. Bu amaçla ilkokula öğretmen yetiştirme süresi uzatılarak iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur. 1974-1975 eğitim öğretim yılında itibaren bazı ilköğretmen okullarında iki yıllık eğitim enstitüleri açılmış, eğitim enstitüsü açılmayan okullar öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. 20 Temmuz 1982 tarihinden itibaren ise eğitim yüksekokulları adını alan bu enstitüler, üniversite çatısı altında toplanmış ve 1992 yılında da eğitim fakülteleri olarak sürdürülmüştür (Akyüz, 2015, s. 383; Gürbüzürk, 1988).

2.1.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme

Ortaokul düzeyinde öğretmen eğitiminde yapılan düzenlemeler değerlendirildiğinde, üç yıllık eğitim enstitülerinde öğretmen yetiştirildiği görülmüştür. Ortaokullara öğretmen yetiştirme sürecinde 1926 yılında çıkarılan “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile orta muallim mekteplerinin amaçları belirlenmiştir. Bu düzenlemeden sonra 1927 yılında Konya’da bir muallim mektebi açılmış ve bir yıl sonra bu okul Ankara’ya taşınmıştır.

Önceleri yalnızca Türkçe bölümü bulunan okulda Pedagoji bölümü de açılarak asıl öğretmen yetiştirme sürecine başlandığı belirtilmiştir (Akyüz, 2015, s. 386). Daha sonraki yıllarda matematik, fiziki ve tabii ilimler, tarih-coğrafya, iş dersi ve resim, beden terbiyesi, müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümlerinin de eklenmesiyle bu öğretmen okulu ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tamamına yönelik öğretmen yetiştirir duruma gelmiştir (Çoban, 2018, s. 46).

Dönemin öğretmen ihtiyacını karşılamak ve öğretmen okullarının sayısını artırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati, on bölge belirlenerek her bölgede bir öğretmen okulunun açılmasını sağlamıştır. Bu bölgelerden biri olarak ilk okul inşaatı Ankara'da başlamış ve 1929 yılında tamamlanmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yapılan öğretmen okulu olması sebebiyle önemli yeri olan bu okul ilerleyen dönemde Gazi Eğitim Enstitüsü olarak anılmıştır. Bu okuldan önce Konya'dan Ankara'ya taşınan orta muallim mektebi ile Ankara'da bulunan Gazi Mustafa Kemal Erkek İlk Muallim Mektebi okulu yeni yapılan bu binaya taşınarak Gazi Muallim ve Terbiye Enstitüsü adıyla tek bir çatıda birleştirilmiştir (Akyüz, 2015, s. 386; Sırkıntı, 1999). İlerleyen yıllarda bu okulun içinde yeni bölümler açılmış ve öğrenci sayısını hızla artmıştır. 1967-1968 eğitim öğretim yılında eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiş, 1978-1979 eğitim öğretim yılında ise adı Gazi Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Hem bu okulun hem de aynı dönemde diğer dokuz bölgede açılan öğretmen okulları ile yetiştirilen ortaokul öğretmenlerinin ihtiyaç duyulan sayıyı karşılamaması nedeniyle 1946'dan itibaren eğitim enstitülerinin açılmaya başlandığı görülmüştür. Bu dönemde açılan eğitim enstitüleri ile ortaokullara dal öğretmeni yetiştirilmiştir. Üç yıllık eğitim enstitüleri olarak anılan bu kurumlar 1978-1979 yılında yüksek öğretmen okulu olarak ifade edilmiş, 1982 yılında da eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 2015, s. 387; Duman, 1991; Gilik Güleç, 2012; Gürbüzürk, 1988; Sırkıntı, 1999).

2.1.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme

1891 yılında açılan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu (Darülmualimin-i Aliye) 1954-1955 yılına kadar tek okul olarak liselere öğretmen yetiştirme görevini sürdürmüştür. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın giderek artmasıyla 1959 yılında Ankara'da ve 1964 yılında İzmir'de iki yeni okul daha açılmasına karar verilmiştir (Çoban, 2018, s. 47). 1982

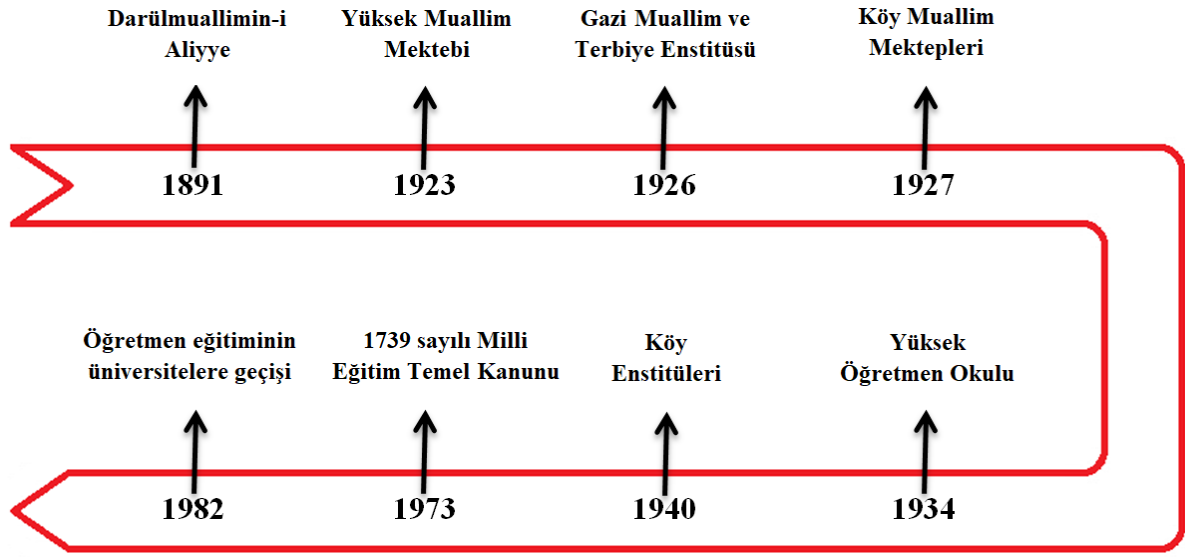
yılına gelindiğinde yüksek öğretmen okullarının bazılarının eğitim fakültesine dönüşmesi, bazılarının da eğitim yüksekokulu haline gelmesi ile yüksek öğretmen okullarında düzenlemeler yapılmıştır. İlk olarak eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkartılarak 1992 yılına kadar öğretmen yetiştiren bu kurumlar, 1992’de eğitim fakültesi olarak ya da eğitim fakültesine bağlı Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak devam etmiştir (Akyüz, 2015, s. 389; Cicioğlu, 2019).

2.1.4. Öğretmen İhtiyacını Karşılamaya Yönelik Yapılan Uygulamalar

Cumhuriyet dönemi boyunca öğretmen ihtiyacının fazla olması nedeniyle bazı çalışmalar ile kısa süreli öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bunlar;

- Yedek subay öğretmenler (1960)
- Vekil öğretmenler (1961)
- Barış gönüllüleri (1962)
- Öğretmenlik formasyonu (1970)
- Mektupla öğretmen yetiştirme (1974)
- Hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme (1975)
- Askerliğini öğretmen olarak yapanlar (1987)
- Tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarının öğretmen atanması (1996) olarak sıralanmıştır (Akdemir, 2013; Akyüz, 2015, s. 390-391; Ataüenal, 1994).

Öğretmen yetiştirme sürecinde Darülmualimin-i Aliye’den öğretmen eğitimine yönelik yapılan düzenlemeler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. 1891-1982 arasında öğretmen yetiştirme sürecindeki düzenlemeler

2.2. Öğretmen Eğitiminde Meslek Bilgisi Derslerinin Tarihsel Süreci

Öğretmen yetiştirme sürecinde Osmanlı döneminden bu yana özellikle Tanzimat dönemiyle önemli gelişmelerin yaşandığı ve Cumhuriyetin ilanıyla birlikte öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılan düzenlemelerle öğretmen eğitiminin günümüz öğretmen eğitimi sistemi haline getirildiği görülmüştür. Darülmuallimin ile başlayan bu süreçte öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine yönelik öğretmen eğitimi programları dönem içinde bazı değişimler yaşamıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kabul edilen “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” ifadesi ile öğretmenlerin üç farklı içerik kategorisi kapsamında yetiştirilmesi anlayışı, ilk öğretmen yetiştiren kurumlarda da kendini göstermiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu içerik kategorilerinden meslek derslerinin öğretmen eğitimi programlarındaki yeri incelendiğinde Osmanlı Dönemine kadar uzanan bilgilere ulaşılmıştır.

Binbaşıoğlu (1998)’nın aktardığına göre; Muallim Cevdet (s. 180)’in 15. ve 16. Yüzyılda yazılmış kaynaklara yönelik edindiği bilgilerde, Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla yapılan iki medresede okutulan dersler içinde Arapça Dil Bilgisi (Sarf ve Nahiv-i Arabi), Edebiyat (Maani, Beyan, Bedi), Öğretim Yöntemleri ve Tartışma (Usul-i Tedris ve Adab-ı Mübahase), Riyaziyat (Hendese ve Heyet) dersleri ile Serbest Dersler adıyla derslerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu medrese programı içinde dikkat

eken önemli detaylardan biri ilkokul ğretmen adayları için Usul-i Tedris ve Adab-ı Mübahase adıyla bir meslek dersine yer verilmesi, diğeri de bu dersler içinde Fıkıh dersinin yer almaması olmuştur (Akyüz, 2015, s. 93; Devellioğlu, 1996). Bunun yanında Fatih medreselerinde hangi ilim dalında hangi kitapların okutulacağı da belirlenmiştir. Kitaplar yıllara göre bölünerek parça parça okutulmuştur. Kitap bitirme ve bir ilimde öğrenim yapma, Fatih medreselerinin amacı olarak görülmüştür (Doğın, 2018, s. 152).

Fatih Sultan Mehmet döneminden Tanzimat dönemine kadar geçen sürede ğretmen eğitiminin medreseler aracılığıyla devam ettiğiy görülmektedir. Tanzimat dönemine gelindiğinde 1848 yılında ilk kez bir ğretmen okulunun kurulması ile ğretmen eğitimini geliştirmeye yönelik çaba sarf edilmiştir. Bu süreçte özellikle 1851 yılında Ahmet Cevdet Efendi tarafından kaleme alınan Darülmuallimin Nizamnamesi'nde Darlmuallim'e yönelik önemli kararlar alınmıştır. Bu nizamname ile Darlmuallim'e alınacak ğrenci sayısının azaltıldığı, ğretmen eğitimi süresinin üç yıl olduğu, öğrencilerin sınavla belirleneceğiy ifade edilmiştir. Nizamnamede önemle üzerinde durulan önemli konulardan biri ise programla ilgilidir. Darülmuallimin'de okutulacak ğretmen eğitimi programıyla ilgili olarak; Ders Verme ve ğretim Yöntemi, Aritmetik, Geometri, Alan lm, Astronomi, Coğrafya dersleri belirlenmiş ve bu dersler içinde meslek bilgisi dersi olarak Ders Verme ve ğretim Yöntemi dersi ilk ders olarak yer almıştır. Bu yönüyle Darülmuallimin Nizamnamesi ğretmen eğitimi programlarında meslek derslerini gündeme getiren önemli belgelerden biri olmuştur (Ada & Baysal, 2013, s. 63; Akyüz, 2015, s. 178). Öğretmen yetiştirme programına böyle bir dersin eklenmesi bir şeyiy öğretmek için onun tekniğiy sahip olunması gerektiğiy göstermiştir (Binbaşioğlu, 1992a). 1869'da kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile de ğretmen okulları ve programları ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile açılması kabul edilen Darülmuallimat kurumları kadın ğretmen yetiştirmeyiy hedeflemiştir. Açılan Darülmuallimat'ların programlarında Osmanlı tarihi, coğrafya, musiki, dikiş nakış, tedbir-i menzil (ev ekonomisi), terzilik, sağlık bilgilerine giriş, ğretim usulü gibi derslerin bulunduğuy belirlenmiştir (Binbaşioğlu, 1995, s. 24; Güven, 2018, s. 188).

Tablo 3

1874'te İstanbul'da Darülmuallimini Şubeleri ve Dersleri

Darülmuallimin-i Sıbyan (Müddet-i tahsiliyesi 2 yıl)	Darülmuallimin-i Rüşdi (Müddet-i tahsiliyesi 3 yıl)	İdadiye Şubesi (Müddet-i tahsiliyesi 3 yıl)
Dersleri	Dersleri	Dersleri
Usul-i Tedrisiye (Öğretim Yöntemleri)	Maa Tercüme, Arabi (Tercümeyle birlikte, Arapça)	Muamelat ve Usul-i Defteri (Muhasebe Öğretimi ve Kayıt)
Lisan-ı Türki ve İmla (Türkçe Dili ve Yazımı)	Farisi (Farsça)	Tarih-i Umumi ve Osmanî (Genel Tarih ve Osmanlı)
Tenasübe kadar hesap (Matematiksel Hesap)	Hendese (Geometri)	Mebadi-i Ulum-i Tabiiye (Fen Bilimleri)
Muhtasar Tarih-i Osmanî (Kısaltılmış Osmanlı Tarihi)	Rik'a (El Yazısı)	Müsellesat-ı Müsteviye (Trigonometri)
Muhtasar Coğrafya (Kısaltılmış Coğrafya)	Hesap	İnşa-i Türki (Türkçe Düz Yazı)
Mebadi-i Hendese ve Mesaha (Geometriye Giriş ve Ölçme)	Cebir	İlm-i Belagat (Güzel Konuşma)
Farisi (Farsça)	Tarih	Lisan-ı Ecnebi (Yabancı Dil)
Yazı	Coğrafya	Hüsn-i Hat (Güzel Yazı)
	İmla	Hendese (Geometri)
	İnşa	Hıfzıssıhha (Sağlığı Koruma)
	Resim	Cebir
		Hesap
		Mantık
		Resim
		Kozmografya

Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. (27.Baskı). Ankara: Pegem. Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lugat* (13. Baskı). Ankara: Aydın.

1874 yılındaki Darülmuallim içinde sürdürülen dersler değerlendirildiğinde Usul-i Tedrisiye dersinin Darülmuallimin-i Sıbyan programlarında bulunduğu ancak Darülmuallimin-i Rüşdi ve İdadiye programlarında böyle bir dersin henüz yer almadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin Akyüz (2015)'ün aktardığına göre Muallim Cevdet, Usul-i Tedris yani Öğretim Yöntemleri dersinin 1878'de Darülmuallimin-i Rüşdi okullarının programına girdiğini ifade etmiştir (s. 183). Sonraki dönemlerde Darülmuallimin'in 1877 yılındaki programında mesleki bir dersin yer almadığı, 1895 yılındaki Darülmuallimat programında ise Usul-i Tedris dersine yine yer verildiği görülmektedir. 1880'den sonra bu dersin isim olarak yeterli görülmediğini ve eğitim bilimi, tedris ve terbiye, talim ve terbiye

gibi terimlerin de kullanılmaya başlandığı belirten Binbaşıoğlu (1992a), 1891’de açılan Yüksek Öğretmen Okulu’nun programında da Terbiye-i Beşer (İnsan Eğitimi) adlı dersin aynı amaca yönelik yer aldığını belirtmiştir. Darülmualimin ve Darülmualimat programlarındaki Usul-i Tedris dersleri ise 1908 yılından itibaren Satı Bey’in gayretleri ile geliştirilmiştir (Akyüz, 2015, s. 185).

Tanzimat döneminden Meşrutiyet dönemine kadar geçen sürede (1839-1908) öğretmen eğitiminin yaygınlaştırılması adına öğretmen okullarının sayısının arttığı ancak nitelik olarak öğretmen eğitiminin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle 1908 yılında başlayan İkinci Meşrutiyet Dönemi, öğretmen eğitiminin en çok değerlendirildiği ve tartışıldığı dönemlerden biridir (Duman, 1988). 1908-1918 yılları arasında öğretmen eğitimine büyük katkı sağlayan Mustafa Satı Bey, Darülmualimin’e müdür olarak atandıktan sonra öğretmen eğitim programlarını geliştirmeye yönelik önemli girişimlerde bulunmuştur. İlk olarak öğrencileri sınavdan geçirip başarısız olan öğrencileri okuldan uzaklaştıran Satı Bey, daha sonra okuldaki öğretmenleri değerlendirmiş ve bu öğretmenlerin çoğunu değiştirmiştir. Bu süreçte öğretmen eğitimi programı yeniden düzenlenmiş ve Darülmualimin içinde Tatbikat Mektebi açmıştır. Öğretmen okulu içinde uygulama okulu açarak bu okula İhsan Sungu’yu öğretmen olarak atayan Satı Bey, öğretmen eğitiminin uygulamaya yönelik geliştirilmesi adına yeni bakış açıları kazandırmıştır. Derslerde gözlem ve deney yaptırması, sık sık harita ve grafiklerden yararlanması yanında öğretimde teknoloji kullanımına önem vermesi bunlardan birkaçıdır. Satı Bey, öğretmen eğitimi programlarına resim-el işi ve müzik derslerini de koydurmuş, çocuk edebiyatına önem vermiştir. Bu derslere yönelik Tevfik Fikret, Ali Ulvi ve İbrahim Alaeddin’e çocuk şiirleri yazdırdığı bilinmektedir. Düzenlediği yeni programa yönelik Satı Bey’in Fenn-i Terbiye adıyla yazdığı kitabında eğitim bilimleri; çocuğun bedensel, düşünsel ve ahlaksal eğitimi, öğretim yöntemleri, okul yönetimi gibi temel başlıklar yer almıştır. Bu dönemde öğretmen okullarının süresi üç yılken, 1915 yılında yayınlanan Darülmualimin ve Darülmualimat Nizamnamesi’ne göre; ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretmen okulları dört yıl ve kız öğretmen okulları beş yıl olarak düzenlenmiştir (Akyüz, 2015, s. 280; Binbaşıoğlu, 1998; Duman, 1988).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde 1924-1925 eğitim öğretim yılından itibaren “Fenn-i Terbiye” olarak ifade edilen bu dersler Çocuk Ruhu, Pedagoji, Pedagoji Tarihi, Genel Öğretim Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Psikoloji, Sosyoloji gibi içeriklerle öğretmen eğitimi programlarında yer almıştır. Bunun yanında 1935’te yayınlanan

“Muallim Mektepleri İçin Meslek Dersleri” kitabında psikoloji, çocuk psikolojisi, terbiye, terbiye tarihi, genel öğretim yöntemleri, özel öğretim yöntemleri gibi derslerin meslek dersleri olarak yer alması ile bu dersler öğretmen yetiştiren okullarda okutulmuştur (Binbaşoğlu, 1992a).

Tablo 4

Öğretmen Eğitimi Programı (Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, 1931)

Dersler	Yarıyıl (*)		
	I.	II.	III.
Terbiye	2	2	2
Mantık ve Metodoloji	2	-	-
Umumi Tedris Usulleri (Genel Öğretim Yöntemleri)**	-	2	-
Hususi Tedris Usulleri (Özel Öğretim Yöntemleri)**	-	-	1
Tatbikat	-	1	3

Bu tarihte okulun eğitim süresi iki yıl hazırlık ve bir buçuk yıl mesleki eğitim olarak toplam üç buçuk yıldır. Binbaşoğlu, C. (1992a). Türkiye’de öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlarda “meslek dersleri” ve bunların öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi-I. *Çağdaş Eğitim*, 17(176), 17-21. Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lugat* (13. Baskı). Ankara: Aydın. Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Bunun yanında 1932-1933 eğitim öğretim yılında ilköğretmen okullarının süresi altı yıla çıkarılmış ve bu altı yılın ilk üç yılında ortaokul programları aynen uygulanmış, son üç yılına (mesleki devre) yönelik ise yeni bir program hazırlanmıştır. Bu süreçte ilk üç yıllık döneme öğrenci alınmamış ve üç yıl sonra ortaokul mezunları doğrudan mesleki devreye dâhil edilmiştir. Bu sistem öğretmen eğitiminde uzun yıllar sürdürülmüştür. Bu yıllarda öğretmen okullarına yönelik yapılan başlıca eleştirilerden biri, meslek derslerinin ve uygulamaların yeterli titizlikle programlarda yer almaması olmuştur (Akyüz, 2015, s. 382).

Sonraki dönemde 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası ile 1953 yılındaki Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı’nda meslek dersleri Psikolojiye Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Metodu ve Uygulama, Eğitim Sosyolojisi, Teşkilat ve İdare, Seminer Çalışmaları olarak kabul edilmiştir. 1970’li yıllarda ise öğretmenlerde özel öğretim yöntemleri dersinin eksikliği fark edilerek programlarda yeniden düzenleme

yapılmıştır. Bu düzenleme ile genel öğretim yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri dersleri “İlkokulda Öğretim I” ve “İlkokulda Öğretim II” adlarıyla ikiye ayrılmış ve bu dersi sürdürme görevi meslek dersleri öğretmenlerine verilmiştir. Bu programlarda Pedagoji dersi de Eğitime Giriş dersi olarak yeniden yer almıştır. Bu kurumların öğretmen yetiştirme süreci 1975 yılına kadar devam etmiştir. 1975-1980 yılları arasında okulların eğitim enstitülerine dönüştürülmesi ile özel öğretim yöntemleri programlara yeniden konulmuştur. Ancak bu dönemde programda dersi sürdürme görevi meslek dersi öğretmenlerine değil alan dersi öğretmenlerine bırakılmıştır (Binbaşioğlu, 1992b).

Tablo 5

2 Yıllık ve 3 Yıllık Eğitim Enstitülerinde ÖMB Dersleri

Dersler (1974-1975)	Dersler (1979-1980)
Eğitim Sosyolojisi	-
İlkokullarda Öğretim I-II	İlkokullarda Öğretim
Eğitim Psikolojisi	Eğitim Psikolojisi
Eğitim İdareciliği	Eğitim Yönetimi
Eğitime Giriş	Eğitime Giriş
Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme
Araştırma	Araştırma
Ruh Sağlığı ve Rehberlik	Rehberlik
Seçmeli Meslek Dersleri I-II	-
-	Eğitim Programı ve Yöntemler
-	Öğretim Yöntemleri

Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

1974-1975 eğitim öğretim döneminde yer alan İlkokullarda Öğretim I-II dersi, 1979-1980 eğitim öğretim yılında Öğretim Yöntemleri, Eğitim Programları ve Yöntemler ve ilkokullarda Öğretim dersleri olarak yer almıştır. Eğitim İdareciliği dersi Eğitim Yönetimi olarak devam ettirilmiş, diğer meslek dersleri ise sürdürülmüştür (Ataunal, 1994, Duman, 1991; Kahramanoğlu, 2010).

1980’li yıllara kadar ki dönemde öğretmen eğitiminde yapılan düzenlemeler değerlendirildiğinde öğretmen eğitimi yapan okulların ve programlarının dönem içinde

sıklıkla değişikliğe uğradığı görülmüştür. Bu dönemde öğretmen eğitiminin üniversite çatısı altında yapılması fikri daha çok öne çıkmaya başlamış, özellikle öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli üniversitelere bağlı fakülte, akademi ve yüksekokullarda eğitim dersleri verilerek öğretmen yetiştirilmiştir. Bu süreçte çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon içerikleriyle yetiştirilmesi kabul edilmiş ve üniversitelerin verdiği öğretmen eğitimi dersleri bu içerikler dahilinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda üniversitelerin farklı ders içeriklerine farklı oranlarda yer verildiği anlaşılmış ve 1980 yılında yapılan toplantıyla zorunlu dersler Tablo 6'daki gibi belirlenmiştir (Duman, 1991, s. 188)

Tablo 6

1981-1982 Eğitim Öğretim Yılında Üniversitelerde Uygulanması Kabul Edilen Zorunlu Dersler

Ders Adı	Kredi
Eğitime Giriş	3
Eğitim Psikolojisi	3
Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3
Rehberlik	3
Seçmeli Ders	3
Seçmeli Ders	3
Toplam	24

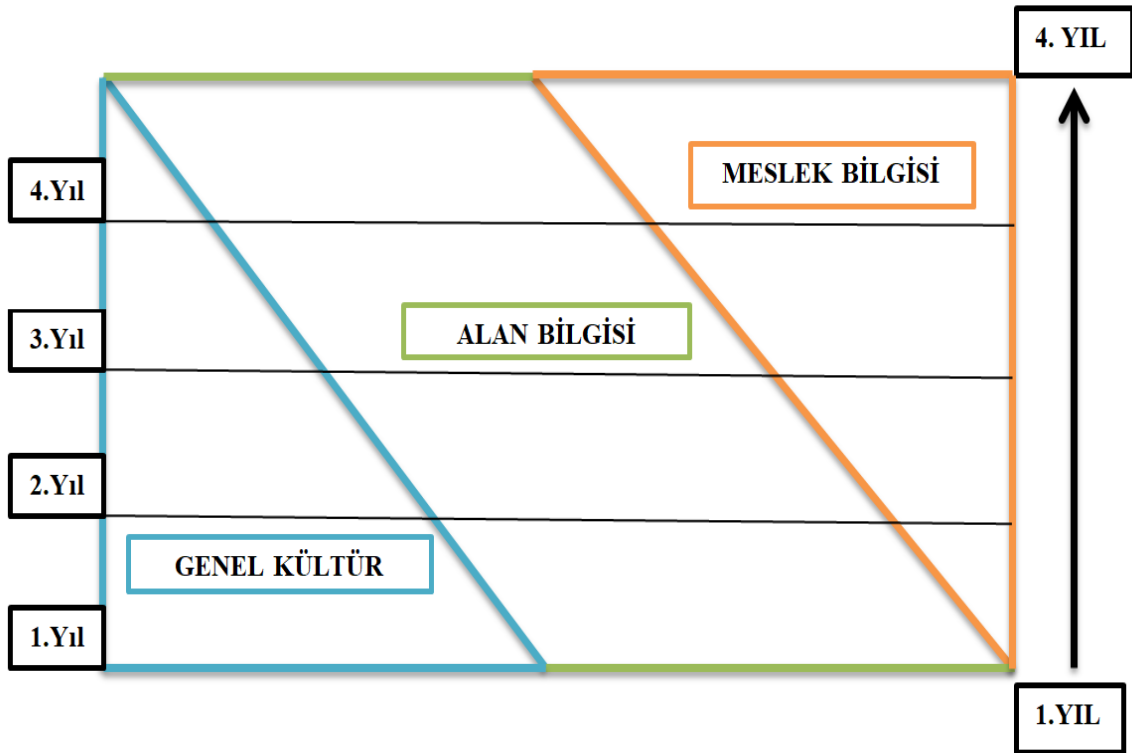
Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Bu süreçte öğretmen eğitiminde yaşanan sorunları çözüme kavuşturmak amacıyla öğretmen eğitiminin gelişimi ve öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar başlıklarında 8-11 Haziran 1982 tarihinde XI. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Bu toplantıda; öğretmen yetiştiren kurumlarda genel kültür ve meslek derslerinin ihmale uğradığı; meslek derslerinin sayısı, sıralanışı ve içeriği bakımından eğitim kurumları arasında tam bir uyum ve koordinasyon sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu tespitlere yönelik olarak Şurada; eğitim fakültelerinde özel alan, meslek bilgisi, genel kültür derslerine bölümlerin özelliklerine göre ağırlık verilmesi ile bütün üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerinde uygulanması teklif edilmiştir. Bu kapsamda kabul edilen öğretmen eğitimi

modeline göre her kademe için genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleri kabul edilerek lisans eğitimi dört yıl olmuştur. Bunun yanında eğitim programlarında bütünleşme ilkesi kabul edilmiş ve bu bütünleşmeyi sağlamak adına;

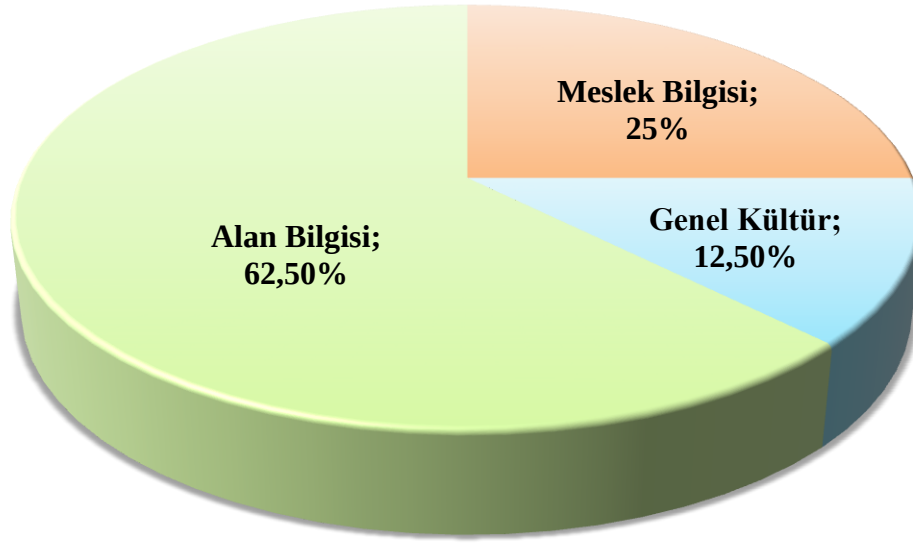
- Sömestr sistemi uygulanması,
- Programların alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür içeriğinde paralellik sağlanması,
- Seçmeli derslerin olması,
- Kredi sisteminin uygulanması,
- Uygulama okullarının belirlenmesi,
- Uygulamada birlik sağlanması,
- Değerlendirmede birlik sağlanması gibi temel amaçlar belirtilmiştir.

Öğretmen eğitime yönelik önemli kararların alındığı bu şurada, öğretmen eğitimi programlarının birbiriyle uyumlu olması önemli görülmüştür. Bu amaçla sunulan içerik modeli ile programların içerik düzenlenmesinin nasıl yapılması gerektiği Şekil 3’de gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1982).



Şekil 3. Öğretmen eğitimi programlarının içerik kategorilerinin düzenlenmesi. Milli Eğitim Bakanlığı (1982). XI. Milli eğitim şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.

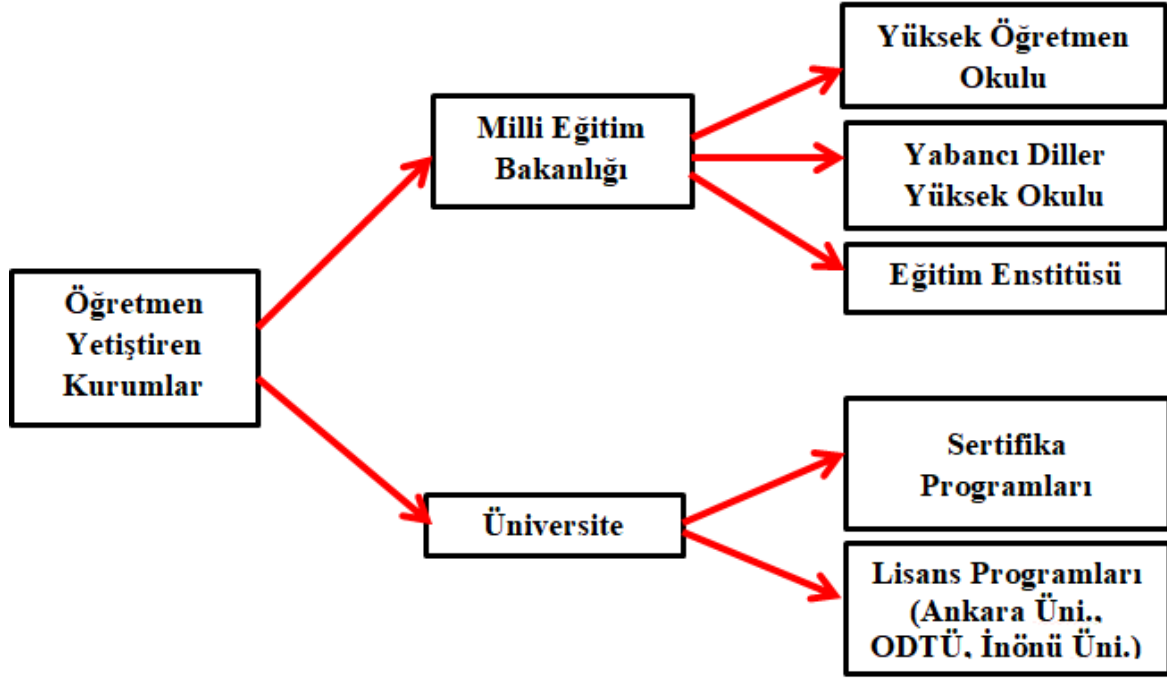
Bu düzenleme ile XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen eğitimi programlarının paralel düzenlenme yaklaşımı ile hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu yaklaşıma göre; dört yıllık öğretmen eğitimi boyunca alan bilgisi dersleri programda aynı ağırlıkta devam etmektedir. Genel kültür derslerinin ağırlığı dördüncü yıla doğru azalırken, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığı giderek artmaktadır. Bu şekilde hazırlanan bir programda; içerik kategorilerinin ağırlığı ise Şekil 4'de gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1982).



Şekil 4. İçerik kategorilerinin ağırlığı. Milli Eğitim Bakanlığı (1982). XI. Milli eğitim şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.

1982 yılına kadar öğretmen eğitimi hem Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yükseköğretim kurumlarında hem de üniversiteler bünyesinde sürdürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen eğitiminin üç farklı şekilde yapıldığı görülmektedir. Bunlar, yüksek öğretmen okulları, yabancı diller yüksekokulları ve eğitim enstitüleridir. Yüksek öğretmen okulları çoğunlukla liselere öğretmen yetiştirmiştir. Eğitim enstitüleri ise sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim kurumları olarak yer almıştır. Öğretmen eğitimini üniversite boyutunda sürdüren uygulamalar ise öğretmenlik sertifikası programları olmuştur. Bu programlar ile öğretmen olmak isteyenler lisans programlarına devam ederken öğretmen eğitimine yönelik dersleri alabilmiştir. Bunun yanında sertifika programları dışında Ankara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İnönü Üniversitesi gibi bazı kurumlarda da

eğitimlerin yapıldığı bilinmektedir. Öğretmen eğitimindeki bu durum 6 Kasım 1981 tarihine kadar devam etmiştir (YÖK, 2007b).



Şekil 5. 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar

6 Kasım 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Bunlar içerisinde en dikkat çekici olanlardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının da üniversiteler çatısı altında toplanması olmuştur. Öğretmen yetiştirme sürecinde önemli değişiklikleri barındıran bu kanun ile öğretmen eğitiminde yeni bir döneme geçilmiştir. Bu dönemde 4 yıllık eğitim enstitüleri ile yüksek öğretmen okulları eğitim fakültesi, iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksekokulu adını almış; yabancı diller yüksekokulu kaldırılarak eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Bunun yanında YÖK, 12 Ekim 1982 tarihinde aldığı kararla bütün eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü” kurulmasına karar vermiştir (YÖK, 2007b).

Bu düzenleme ile birlikte 1983-1984 yıllarındaki iki yıllık eğitim yüksekokullarının programları incelendiğinde, meslek bilgisi derslerine yönelik önemli değişikliklerin yapılmadığı görülmüştür. Düzenlemeden önce programda yer alan Öğretim Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin isminde değişiklikler olmuş, diğer dersler aynı isimle kalmıştır. Eğitime Giriş ve Rehberlik dersleri ikiye saat olarak programda yer alırken, yeni

düzenleme ile derslerin üçer saat olduğu belirlenmiştir. Yeni programda yer alan meslek bilgisi dersleri yedi tane ve toplamda yirmi saat olacak biçimde düzenlenmiştir. Eğitim yüksekokulları ve eğitim enstitüleri programlarında yer alan meslek derslerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur (Açar, 2015; YÖK, 2007b).

Tablo 7

Eğitim Enstitülerinde ve Eğitim Yüksekokullarında Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Dersler (2 yıllık Eğitim Enstitüleri) 1975-1983	Ders Saatleri				Dersler (2 yıllık Eğitim Yüksekokulları) 1983-1984	Ders Saatleri			
	Yarıyıl					Yarıyıl			
	I.	II.	III.	IV.		I.	II.	III.	IV.
Eğitime Giriş	2	-	-	-	Eğitime Giriş	3	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	3	3	-	-	Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	3	Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3	Eğitim Yönetimi	-	-	-	3
Öğretim Yöntemleri	3	-	-	-	İlkokul Program ve Öğretim İlkeleri	-	3	-	-
Ölçme Değerlendirme	-	-	-	3	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	-	2	Rehberlik	-	-	3	-
Araştırma	-	-	-	3	-				
Toplam Ders Saati	8	3	-	14	Toplam Ders Saati	6	6	6	3

Açar, A. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. YÖK (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Öğretmen eğitiminin tamamıyla yükseköğretime geçmesinden sonra branş öğretmenliklerinin eğitim programlarındaki meslek dersleri incelendiğinde, derslerin sekiz yarıyıl içinde her yarıyıl da bir meslek bilgisi dersi olacak şekilde yer aldığı görülmüştür. Meslek derslerinin eğitim yüksekokullarındaki derslerle benzer nitelikte olduğu ancak toplam ders sayısının eğitim fakültesi programlarında daha fazla olduğu (*eğitim fakültesindeki meslek derslerinin saati: 24, eğitim yüksekokulu meslek derslerinin saati:*

21) belirlenmiştir. 1983-1984 öğretim yılında eğitim fakültesinde yer alan branş programlarından örnek olarak seçilen İngilizce öğretmenliği programında yer alan meslek derslerine ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almıştır (YÖK, 2007b).

Tablo 8

1983-1984 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı

Dersler	Ders saatleri							
	Yarıyıl							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	-	-	3	-	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-	3	-	-	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-
Rehberlik	-	-	-	-	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	3

YÖK (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Bu düzenlemeler yanında, 1990 yılına gelindiğinde eğitim yüksekokullarının süresi iki yıldan dört yıla çıkartılmıştır. Bu haliyle, eğitim yüksekokullarının programlarında meslek bilgisi derslerinin sayısı ve saati artmıştır. İki yıllık eğitim yüksekokulunun programları karşılaştırıldığında; yeni programda Eğitim Psikolojisi dersinin olmadığı, bu ders yerine Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi derslerinin konulduğu görülmüştür. Bunun yanında Eğitim Yönetimi yerini Okul Yönetimi ve Denetimi dersine bırakmıştır. Eğitim

süresinin uzatılması ile meslek bilgisi derslerine yönelik yapılan değişimler Tablo 9’da gösterilmiştir (Açar, 2015; YÖK, 2007b).

Tablo 9

İki Yıllık ve Dört Yıllık Eğitim Yüksekokulları Programında Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Dersler (2 yıllık Eğitim Yüksekokulları)	Ders Saatleri				Dersler (1990'da uygulanan dört yıllık eğitim yüksekokulu)	Ders Saatleri							
	Yarıyıl					Yarıyıl							
	I.	II.	III.	IV.		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
1983-1984													
Eğitime Giriş	3	-	-	-	Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-	Eğitim Sosyolojisi	2	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-	Öğrenme Psikolojisi	-	-	-	3	-	-	-	-
					Gelişim Psikolojisi	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-	Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-	-	3	-	-
Rehberlik	-	-	3	-	Rehberlik ve Ruh Sağlığı	-	-	-	-	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3	Okul Yönetimi ve Denetimi	-	-	-	-	-	-	-	3
-					Eğitim Felsefesi	2	-	-	-	-	-	-	-
İlkokul Program ve Öğretim İlkeleri	-	3	-	-	İlkokul Programları ve Geliştirilmesi	-	-	-	-	-	-	-	3
					Genel Öğretim Yöntemleri	-	-	-	3	-	-	-	-
-					Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	-	-	2	-

Açar, A. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. YÖK (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Öğretmen yetiştirme sürecinin eğitim fakülteleri bünyesinde sürdürülmeye başlanması ve öğretmen eğitim programlarında yapılan değişiklikler uzun yıllar uygulanmıştır. Ancak 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretimle birlikte özellikle sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının artması ile eğitim fakültesi programlarında güncelleme yapılması ihtiyacı doğmuştur. Bunun yanında öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde önemli adımlar atılması hedeflenmiştir. Bu amaçla eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden geliştirilmesi için

1997 yılı yaz ayında bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmalarla oluşturulan taslak programlara yönelik eğitim fakültelerinden görüşler alınmış ve Milli Eğitim sistemindeki ders programları da incelenerek ihtiyaç duyulan öğretmen niteliklerine hitap edecek bir program hazırlanmıştır. Böylelikle lisans düzeyinde on altı öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiş, bunun yanında eğitim fakültelerinde uygulanmak üzere tezsiz yüksek lisans programları hazırlanmıştır. Hazırlanan programlarda öğretmenlik formasyonu dersleri olarak ifade edilen meslek bilgisi derslerine yönelik önemli düzenlemelerin yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre dört yıllık lisans programı içinde yer alacak öğretmenlik formasyonu dersleri Tablo 10'daki gibi belirlenmiştir (YÖK, 1998).

Tablo 10

1997-1998 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dört Yıllık Lisans Programı İçinde Yer Alan Öğretmenlik Formasyonu Dersleri

Öğretmenlik Formasyonu Dersleri	Teori-Uygulama-Kredi	Yıl / Dönem
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	1/1
Okul Deneyimi-I	1-4-3	1/2
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	2/1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	2/2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	3/1
Sınıf Yönetimi	2-2-3	3/2
Özel Öğretim Yöntemleri-I	2-2-3	3/2
Okul Deneyimi-II	1-4-3	4/1
Özel Öğretim Yöntemleri-II	2-2-3	4/1
Rehberlik	3-0-3	4/2
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	4/2

YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Bu derslerin, programlarda alan dersleriyle ilişkili şekilde ve bu dersleri destekler nitelikte olması amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmen yetiştirme sürecinde adayların hem alan bilgisini öğrenmeleri hem de mesleki bilgi, beceri ve tutum kazanmaları sağlanmıştır. Bu düzenlemeyle adayların öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini kazanmaları için ilk yılda uygulamaya yönelik Okul Deneyimi dersini almaları dikkat

çekmektedir. Bunun yanında formasyon derslerinin çoğuna uygulama saati de eklenerek öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini uygulamaya aktarmaları beklenmiştir. Bunun yanında geçmiş programlarda en çok ihmal edilen “konu alanı öğretim yöntemleri”ne bu programda yeterli süre ayrılmış ve böylece her öğretmen adayının kendi branşında uzman öğretmen olmasına çalışılmıştır. 1998-1999 eğitim öğretim yılından başlamak üzere uygulamaya konulan bu programlarda yan alan uygulamasına izin verildiği de görülmüştür. Bunun yanında programlarda öğretmenlik formasyonu derslerinin tanımları yapılırken temel konu başlıklarına yer verilmiş ve formasyon derslerinin programdaki sırası belirlenirken içeriğe uygun hareket edilmiştir (YÖK, 1998).

Yapılan düzenlemeden sekiz yıl sonra, eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesi fikri gündeme gelmiştir. Bu yeni düzenlemenin gerekçesi olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim programlarında uygulamaya konulan program değişiklikleri gösterilmiştir. Bunun yanında 2003 yılından itibaren Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde yer alan yükseköğretim sistemimizde lisans programlarının öğrenme çıktılarının belirlenmesi gerekmiştir. Bu temel gerekliliklere dayalı olarak 5-11 Mart 2006 tarihinde düzenlenen Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı ile yeni öğretmen eğitimi program taslakları hazırlanmıştır. Bu program taslakları eğitim fakültelerinin görüş ve önerileriyle düzenlenmiş ve 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili yapılan düzenlemeler şunlardır (YÖK, 2007a):

- Programlara göre farklılık göstermekle birlikte, öğretmen eğitimi programlarında %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür dersleri yer almıştır.
- Yan alan uygulaması (iki fakültedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği haricinde) kaldırılmıştır.
- Programlarda esneklik sağlanmış ve fakültelere bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25’i oranında dersleri belirleme yetkisi verilmiştir.
- Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması derslerinde birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) uygulama fırsatı sağlanmıştır.

- Programlarda genel kültür derslerinin oranları artırılmıştır.
- Programlara “Topluma Hizmet Uygulamaları” adıyla yeni bir ders eklenmiştir.

Yapılan düzenlemeler ile eğitim fakültelerinde problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bunun yanında Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programlarıyla paralel bir program anlayışının benimsendiği belirtilmiştir (YÖK, 2007a).

Programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yapılan değişikliklerle ilgili olarak 1998 ve 2006 yılındaki programların meslek dersleri karşılaştırılmış ve Tablo 10 hazırlanmıştır. Tablo 11’de örnek olarak seçilen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinin programları karşılaştırılmıştır (YÖK, 1998; 2007a)

Tablo 11

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programlarında (1998 ve 2006) Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri

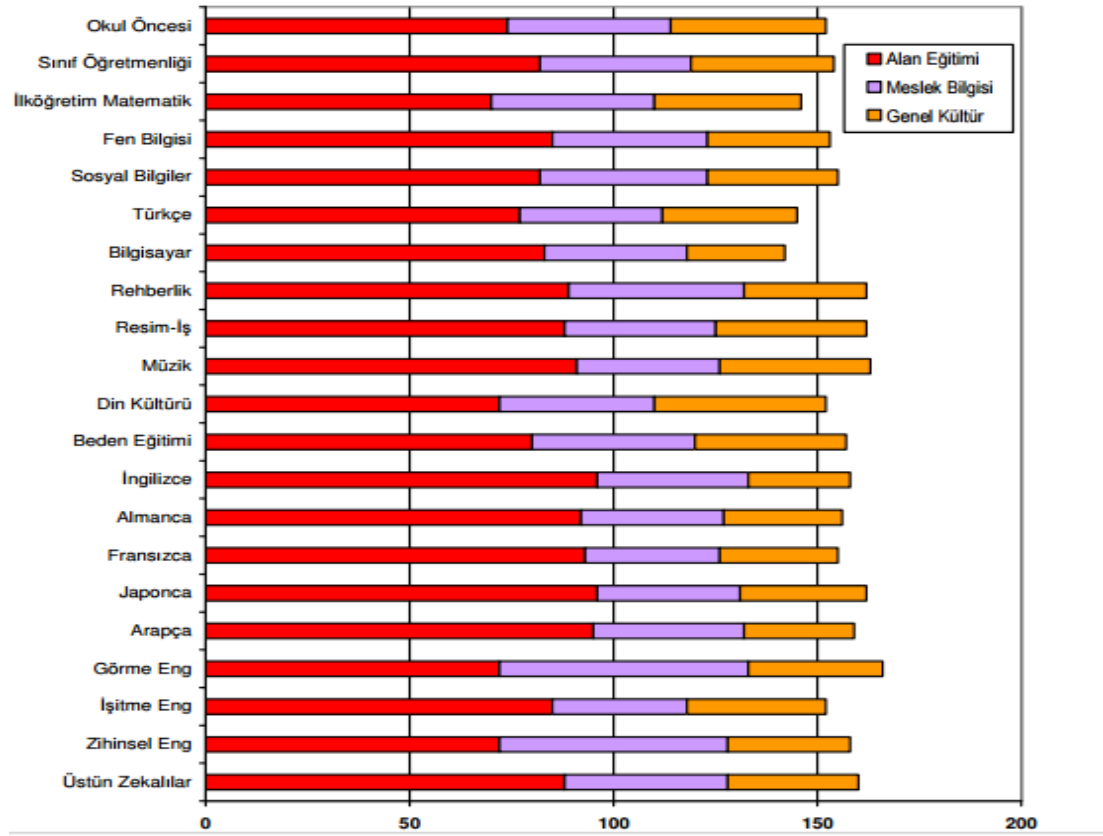
1998 programı			2006 programı		
Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Kredi (T-U-K)	Yıl / Dönem	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Kredi	Yıl / Dönem
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	1/1	Eğitim Bilimine Giriş	3-0-3	1/1
Okul Deneyimi-1	1-4-3	1/2	Okul Deneyimi	1-4-3	3/2
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	2/1	Eğitim Psikolojisi	3-0-3	1/2
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	2/2	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3-0-3	2/1
			Ölçme ve Değerlendirme	3-0-3	2/2
-	-	-	Seçmeli-I	2-0-2	2/1
-	-	-	Özel Eğitim	2-0-2	2/2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	3/1	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2-2-3	3/1
Özel Öğretim Yöntemleri-I	2-2-3	3/2	Özel Öğretim Yöntemleri-I	2-2-3	3/1
Özel Öğretim Yöntemleri-II	2-2-3	4/1	Özel Öğretim Yöntemleri-II	2-2-3	3/2
Sınıf Yönetimi	2-2-3	3/2	Sınıf Yönetimi	2-0-2	3/2
Okul Deneyimi-II	1-4-3	4/1	-	-	-
Rehberlik	3-0-3	4/2	Rehberlik	3-0-3	4/1
-	-	-	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2	4/1
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	4/2	Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	4/2
-	-	-	Seçmeli-II	3-0-3	4/2

YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> sayfasından erişilmiştir. YÖK (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 11'e göre; 2006-2007 eğitim öğretim yılından uygulamaya konulan öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi dersleriyle ilgili yapılan değişiklikler şöyle özetlenebilir:

- 1998 programında yer alan Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi yerine, programda Eğitim Bilimine Giriş dersi yer almıştır.
- 1998 programında Okul Deneyimi dersi I ve II olarak iki ayrı dönemde yer alırken, programda yalnızca yedinci yarıyıl Okul Deneyimi dersinin bulunduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak Okul Deneyimi dersinin saatinin azaltıldığı söylenebilir.
- 1998 programında yer alan Gelişim ve Öğrenme dersinin adı programda Eğitim Psikolojisi olarak düzenlenmiştir.
- 1998 programında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin 3 teori ve 2 uygulama saati ile tanımlandığı görülmüştür. 2006 programında bu ders Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile Ölçme ve Değerlendirme dersi olarak iki ayrı ders şeklinde yer almıştır. Bu iki derste uygulama saatine yer verilmemiş, yalnızca kuramsal ders saati ile düzenleme yapılmıştır.
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi, 2006 programında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı olarak yer almıştır.
- Sınıf Yönetimi dersi 1998 programında altıncı yarıyıl dersi iken 2006 programında beşinci yarıyıl dersi olarak planlanmıştır.
- 2006 programında Özel Öğretim Yöntemleri-I dersi ile aynı döneme Ölçme ve Değerlendirme dersi ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Deneyimi dersi eklenmiştir. 1998 programından farklı olarak iki meslek bilgisi dersinin 2006 programında yer aldığı görülmüştür.
- 2006 programında yer alan meslek dersleri içinde Özel Eğitim ve Program Geliştirme dersi de bulunmaktadır. Bu derslerden Program Geliştirme dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 'ne özgü olduğu, diğer öğretmen eğitimi programları içinde bu derslerin yerine başka derslerin yer alabildiği bilgisine ulaşılmıştır.

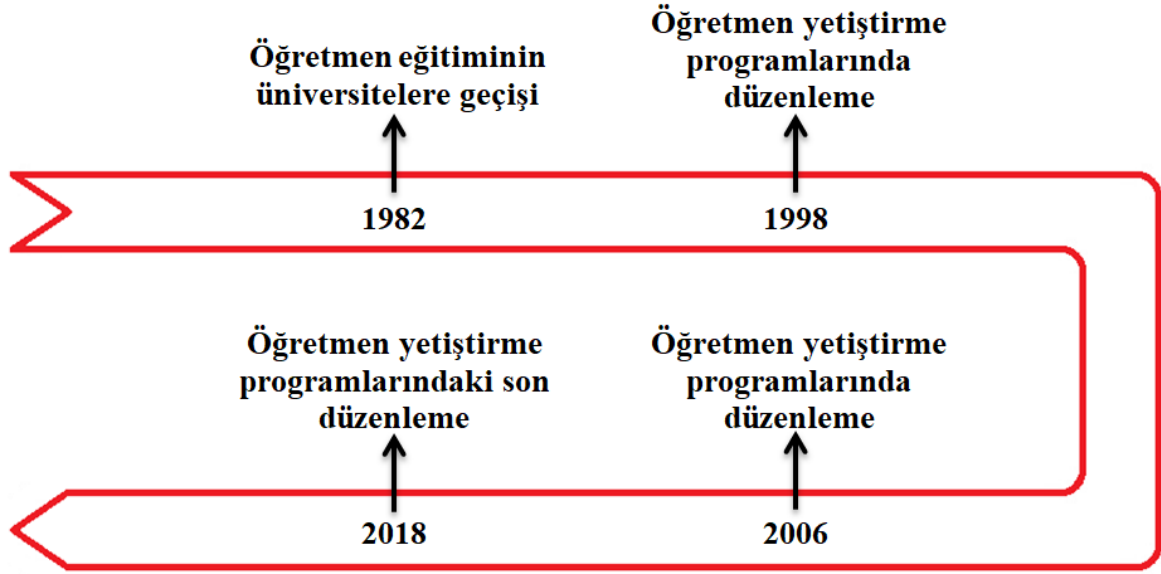
Öğretmenlik meslek derslerinde yaşanan bu değişimler yanında, farklı öğretmenlik programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranları değişmiştir. Buna ilişkin olarak Şekil 6'da öğretmenlik programlarındaki meslek bilgisi derslerinin ağırlığı gösterilmiştir (YÖK, 2007a).



Şekil 6. 2006 yılı öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür oranları YÖK (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür içeren derslerin dağılımının değişmesi ile programlara ve eğitim fakültelerine esneklik sağlanmıştır.

Bu düzenlemeden on iki yıl sonra eğitim fakültesindeki öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir. Öğretmen eğitiminin üniversitelere geçişinden sonra yapılan bu düzenlemeler Şekil 7'deki gibidir.



Şekil 7. 1982-2018 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarına yönelik yapılan düzenlemeler

2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan programlarda, 2006 yılında düzenlenen programda yer alan meslek bilgisi dersleri ve alan derslerinin yeniden oluşturulması gerektiği belirlenmiştir. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırladığı ders programlarına yönelik öğretmen yetiştirme programlarının da güncellenmesi gerektiği ifade edilmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen program düzenlemesinin belirtilen diğer gerekçeleri şunlardır (YÖK, 2018):

- Yeni bir fakülte şablonu hazırlanarak, bölüm ve anabilim dalı ilişkisi düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile ilköğretim ve ortaöğretim ayırımına son verilmiş ve tüm lisans programlarına yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.
- Öğretmen yetiştirme programları ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönleriyle yaşanan uyumsuzluklar sorunlara neden olmuştur.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterliklerine ilişkin yeni düzenleme yapılması, programların da bu düzenlemeye uygun hale getirilmesini gerektirmiştir.
- Bologna süreci kapsamında eğitim fakültelerinde ortak çekirdek programların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur.
- Seçmeli derslere yönelik seçmeli ders havuzlarının oluşturulmasına gerek duyulmuştur.

- Eğitim fakültesinden mezun olan her öğretmen adayının evrensel ve yerel kültürleri tanıyan, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olan, teknoloji okuryazarı ve araştırmacı bir öğretmen kimliğine sahip olması amaçlanmıştır.

Bu gerekçelere dayalı olarak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri için ayrı program geliştirme komisyonları oluşturulmuştur. Dünyadaki ve Türkiye’deki araştırma sonuçları, raporlar, belgeler, programlar vb. incelenerek alan taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgilere dayalı olarak programlardaki derslerin adı, içeriği, haftalık saati ve kredisi güncellenmiş; programda yer alan ya da almayan dersler belirlenerek program taslakları hazırlanmıştır. 6-8 Ekim 2016 tarihlerinde düzenlenen çalıştayla başlayan program güncelleme süreci yaklaşık iki yıl içinde pek çok çalıştay ve toplantıyla tamamlanmıştır. Hazırlanan programlarda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %28-35 genel kültür dersleri %15-20 ve alan eğitimi dersleri %45-50 oranında yer almış, böylece öğretmen yetiştirme programlarında çekirdek program oluşturulması sağlanmıştır. Bununla ilgili olarak farklı öğretmenlik programlarındaki ders içeriklerinin ağırlığı Tablo 12’de gösterilmiştir (YÖK, 2018).

Tablo 12

Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerinin Yoğunluğu

Program	Meslek Bilgisi (%)	Genel Kültür (%)	Alan Bilgisi (%)
Almanca Öğretmenliği	34	19	47
Arapça Öğretmenliği	34	18	48
Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	18	49
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	32	16	52
Biyoloji Öğretmenliği	34	18	48
Coğrafya Öğretmenliği	34	18	48
Felsefe Grubu Öğretmenliği	32	17	51
Fen Bilgisi Öğretmenliği	34	18	48
Fizik Öğretmenliği	34	18	48
Fransız Dili Öğretmenliği	34	18	48
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	18	48
İngiliz Dili Öğretmenliği	34	18	48
Japonca Öğretmenliği	31	17	52
Kimya Öğretmenliği	34	19	47
Matematik Öğretmenliği	34	18	48
Müzik Öğretmenliği	32	17	51
Okul Öncesi Öğretmenliği	35	19	46
Özel Eğitim Öğretmenliği	28	13	59
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	31	18	51
Resim-İş Öğretmenliği	33	17	50
Sınıf Öğretmenliği	35	19	46
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	18	48
Tarih Öğretmenliği	33	18	49
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	32	17	51
Türkçe Öğretmenliği	33	18	49

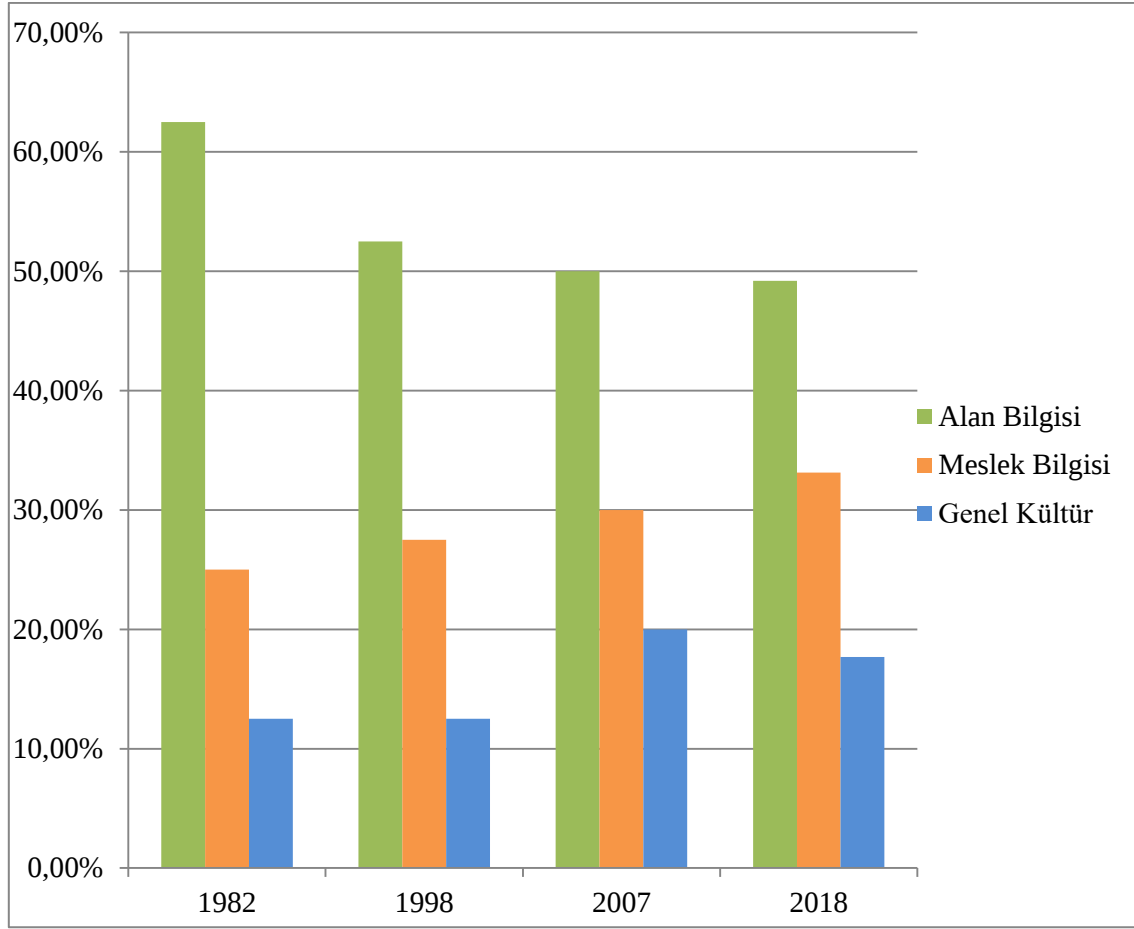
YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bunun yanında öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle ilgili yapılan düzenlemeler şöyle ifade edilmiştir (YÖK, 2018):

- Programlarda yer alan bazı meslek bilgisi derslerinin isimlerinde ve içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin adı Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Eğitim Bilimine Giriş dersinin adı Eğitime Giriş ile Ölçme ve Değerlendirme dersinin adı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme olmuştur.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Eğitim Psikolojisi ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin içeriklerinde güncellemeler olmuştur.
- Özel Eğitim dersi Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi olarak, Rehberlik dersi Okullarda Rehberlik dersi olarak programlarda yer almıştır.
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi programda Öğretim Teknolojileri adıyla yeni bir içerikle sunulmuştur.
- Okul Deneyimi dersi tüm programlarda kaldırılmış, her programa iki dönem şeklinde Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II dersi konulmuştur.
- Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi ve Eğitim Felsefesi dersleri bütün programlarda ortak meslek dersleri olarak yer almış ve her programa Eğitimde Ahlak ve Etik adıyla yeni bir ders eklenmiştir.
- Materyal geliştirmeye yönelik konular diğer alan öğretimi dersleri ve öğretmenlik uygulaması kapsamında düzenlenmiştir.

Programların uygulanmasına yönelik önemle üzerinde durulan noktalardan biri ise; derslerin dönemleri, kredileri ve AKTS'lerinin kesinlikle değiştirilmemesi gerektiğiyle ilgilidir. Bunun yanında meslek bilgisi derslerinin Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından planlanması ve sürdürülmesi belirtilmiş ve bu derslerin öncelikle Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları tarafından yürütülmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Bu programda belirtilen diğer önemli nokta ise, Öğretmenlik Uygulaması dersleri haricinde diğer derslerin birbirinin ön şartı olmamasıdır (YÖK, 2018).

Öğretmen eğitiminde yer alan üç farklı ders kategorisinin ağırlığı, programlarda yapılan düzenlemelerle zaman içinde değişim göstermiştir. Öğretmen eğitiminde yer alan meslek bilgisi derslerinin 1982-2018 yılları arasında öğretmen eğitimi programlarındaki oranlarının değişimine ilişkin Şekil 8 hazırlanmıştır.



Şekil 8. 1982-2018 yılları arasında meslek bilgisi derslerinin oranları

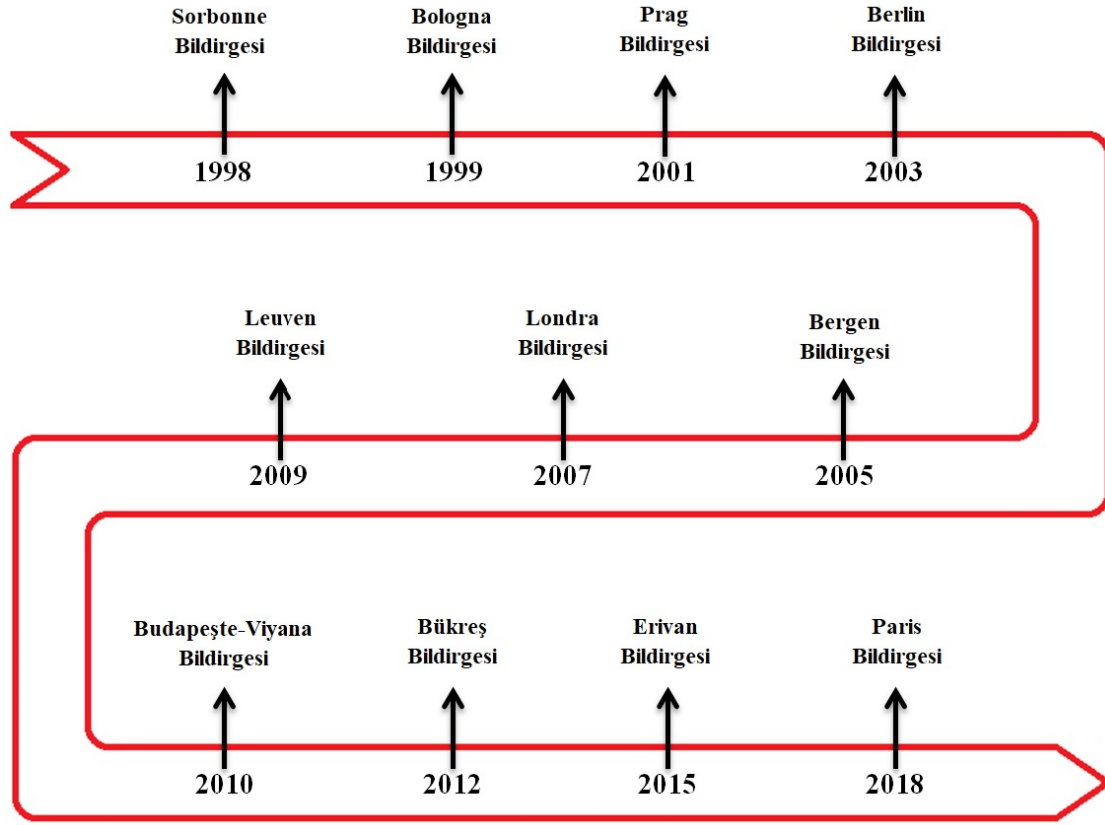
Öğretmen eēitimi programlarının 8-11 Haziran 1982 tarihinde XI. Milli Eēitim  urası'nda alınan kararla alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür içerik kategorileriyle oluşturulması kabul edilmiş ve aynı yıl eēitim fakültelerinde uygulanan programlarda içerik kategorilerinin aēırlıkları alan bilgisi (%62,5), meslek bilgisi (%25) ve genel kültür (%12,5) olarak uygulamaya konulmuştur. Öğretmen eēitimi programları bu şekilde on altı yıl uygulandıktan sonra  ğretmen eēitimi programlarında güncelleme çalışmaları yapılmış ve 1997-1998 eēitim  ğretim yılından itibaren uygulanmak üzere programlarda içerik kategorilerinin aēırlıēı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemede, programlar içinde meslek bilgisi derslerinin aēırlıēını artırmaya  alı ılmı , alan bilgisi dersleriyle paralel şekilde meslek derslerinin uygulama saatlerinin artması saēlanmı tır. Bu programlarda alan eēitimi (%45-50), meslek bilgisi (%25-30) ve genel kültür (%10-15) dersleri programlara göre deēi en oranlarda yer almıştır. Yaklaşık sekiz yıl sonra gerçekleştirilen 2006-2007 düzenlemesinde ise  ğretmen eēitimi programlarında genel kültür derslerinin aēırlıklarını

artırmak hedeflenmiştir. 1998 programına göre derslerin saatlerinde ve dönemlerinde değişiklikler yapılmış ve hazırlanan programlarda alan eğitimi (%50), meslek bilgisi (%30) ve genel kültür (%20) derslerinin oranları güncellenmiştir. Son olarak 2018 yılında yapılan değişiklikler sonucunda öğretmen eğitimi programlarının alan eğitimi (%45-50), meslek bilgisi (%30-35) ve genel kültür (%15-20) oranlarında hazırlanması kabul edilmiştir. Programlarda yer alan üç farklı içerik kategorisinin ağırlıkları birlikte değerlendirildiğinde 1982-2018 yılları arasında alan eğitimi derslerinin programdaki yerinin azaldığı, meslek bilgisi derslerinin programdaki yerinin arttığı görülmektedir. Genel kültür derslerinin program içindeki ağırlığı 1982-2007 yılları arasında artış gösterirken, 2018 yılındaki programlarda azalmıştır.

Öğretmen eğitiminin üniversitelere geçişinden sonra YÖK tarafından gerçekleştirilen 1998, 2006 ve 2018 çalışmaları ile öğretmen eğitiminde ve öğretmen eğitimi programlarında önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler yanında öğretmen eğitimi etkileyen önemli durumlardan birisi de Bologna süreci olmuştur. Özellikle ülkemizin Bologna sürecine dahil olması ile yükseköğretim sistemimizde ve öğretmen eğitiminde Bologna süreci kapsamında önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Bologna süreci ve bu sürecin yükseköğretim sistemindeki etkileri hakkında ayrıntılı bilgi vermek önemli görülmüştür.

2.3. Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretim Sistemi'nde Bologna Sürecinin Uygulanması

Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde birbirleriyle iş birliği içinde hareket etmelerine yönelik oluşturulan süreçlerden biri Bologna Sürecidir. 1998 yılında Sorbonne Bildirisi ile ortaya çıkan Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma düşüncesi, Bologna Sürecinin başlangıç noktasını oluşturmuştur. Avrupa yükseköğretiminin cazibesini artırmak ve rekabet edilebilirliğini güçlendirmek, anlaşılır derecelerden oluşan lisans / lisansüstü çalışma sistemi oluşturarak öğrenci hareketliliği ve istihdam edilebilirliği teşvik etmek amacıyla başlayan bu süreç düzenlenen konferanslarla kapsamını genişletmektedir. Üye ülkelerin eğitimden sorumlu bakanlarının katılımıyla düzenlenen konferanslarda Bologna sürecinin amaçları belirlenmekte ve bildirgelerde yayınlanmaktadır (Ünvan, 2016; Zgaga, 2006). Bologna süreci kapsamında yapılan bu bildirgeler Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Bologna sürecinde düzenlenen bildirgeler

2.3.1. Sorbonne Bildirgesi

25 Mayıs 1998 tarihinde Paris / Fransa’da gerçekleşen konferansa Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık ülkelerinin bakanları katılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Sistemi’nin yapısını uyumlu hale getirmek amacıyla bir araya gelen bakanlar Sorbonne Bildirgesi’ni imzalamışlardır. Sorbonne Bildirgesinin temel amacı; hareketliliğin öğrenciler, öğretim elemanları ve mezunlar için desteklendiği bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) içinde ortak bir referans çerçeve yaratmak olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla aynı zamanda iş piyasası ile ilgili olarak yeterliklerin düzenlenmesini sağlamak amaçlanmıştır (European Higher Education Area (EHEA), 2019a).

2.3.2. Bologna Bildirgesi

19 Haziran 1999 tarihinde Bologna / İtalya’da düzenlenen konferansa yirmi dokuz Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları katılmıştır. Bu konferansta Sorbonne Bildirgesi ile belirlenen temel amaç bakanlar tarafından onaylanmış ve Bologna Süreci resmi olarak başlamıştır. Sorbonne Bildirgesi ile belirlenen hedefe ulaşmak için öncelikli ve kısa vadede gerçekleştirilebilir hedefler belirlenerek, Bologna Bildirgesi’nin hedefleri açıklanmıştır. Bu hedefler;

- Anlaşılır ve karşılaştırılabilir yükseköğretim dereceleri ve diplomaları oluşturmak,
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans şeklinde iki aşamalı derece sistemini kullanmak,
- Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kullanmak,
- Yükseköğretimde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği sağlamak,
- Yükseköğretimde kalite güvence sistemi sağlamak,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu yaygınlaştırmak şeklinde belirlenmiştir (European Higher Education (EHEA), 2019b; YÖK, 2019a).

2.3.3. Prag Bildirgesi

Bologna Deklarasyonu’nun imzalanmasından iki yıl sonra ve Sorbonne Deklarasyonu’ndan üç yıl sonra, Avrupa yükseköğretiminden sorumlu otuz iki bakan 19 Mayıs 2001 tarihinde Prag / Çekya’da bir araya gelmiştir. Bakanların bir araya gelmesinin temel amacı, Bologna sürecinde elde edilen ilerlemeyi gözden geçirmek ve ilerleyen yıllar için öncelikler belirlemek olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında Prag’da gerçekleşen konferansta bakanlar, 2010 yılına kadar Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı kurma hedefine olan bağlılıklarını teyit etmişlerdir. Prag Bildirgesi ile;

- Hayat boyu öğrenme,
- Aktif olarak öğrenci katılımı,
- Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın cazibesini ve rekabet edilebilirliğini artırmak hedeflenmiştir.

Bunun yanında kalite güvencesi ve ulusal yeterlikler çerçevesi oluşturmak için bakanların onayı alınmıştır. Bu düzenlemeler yapılırken hayat boyu öğrenmeyle ilişkili kurulmasının

önemine dikkat çekilmiştir. Prag Bildirgesi ile ilk defa “sosyal boyut” konusu da gündeme alınmıştır. Bu konferansta ayrıca Türkiye ile birlikte Hırvatistan ve Kıbrıs ülkeleri de Bologna sürecine dahil olmuştur (European Higher Education (EHEA), 2018a).

2.3.4. Berlin Bildirgesi

19 Eylül 2003 tarihinde, otuz üç Avrupa ülkesinden yükseköğretimden sorumlu bakanlar Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasını hızlandırmak, Bologna sürecinde ulaşılan ilerlemeyi gözden geçirmek ve gelecek yıllar için öncelikleri ve yeni hedefleri belirlemek amacıyla Berlin'de bir araya gelmiştir (European Higher Education (EHEA), 2018b). Berlin'de üye ülkelerin bakanlarıyla birlikte alınan yeni hedeflerle, Bologna sürecinde gelecek iki yıl içinde gerçekleşmesi istenen öncelikli çalışmalar belirlenmiştir. Bu hedefler (Eurydice, 2009)

- Kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeylerinde kalite güvencesinin geliştirilmesi,
- İki aşamalı sistemin uygulanmaya başlaması,
- Derece ve çalışma sürelerinin tanınması (*Diploma Eki'nin 2005 yılı itibarıyla tüm mezunlar için otomatik ve ücretsiz olarak sağlanması da dahil olmak üzere*),
- Avrupa Yüksek Öğretim Alanı için yeterliklerin kapsamlı bir çerçevesinin hazırlanması,
- Süreçte doktora seviyesinin üçüncü aşama olarak dahil edilmesi,
- Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı (AYA) ile Avrupa Araştırma Alanı (AAA) arasında daha yakın bağlantıların teşvik edilmesi olarak ifade edilmiştir.

Berlin'de gerçekleşen bu konferansta Arnavutluk, Rusya, Bosna Hersek, Sırbistan gibi yeni ülkeler Bologna Süreci'nde dahil olmuş ve üye ülkelerin sayısı kırka yükselmiştir (European Higher Education (EHEA), 2018b; Ünvan, 2016).

2.3.5. Bergen Bildirgesi

19-20 Mayıs 2005 tarihinde Bergen / Norveç'te gerçekleşen konferansa Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna gibi ülkelerin katılım göstermesiyle Bologna sürecine üye olan ülke sayısı kırk beş olmuştur. Üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları sürecin orta vadede ulaştığı başarıları değerlendirmiştir. Bunun yanında

konferansta “Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda Kalite Güvencesi İçin Standartlar ve İlkeler” ile “Avrupa Yükseköğretim Alanı İçin Yeterlilikler Çerçevesi” kabul edilmiştir. Konferansta Bologna süreci kapsamında 2007 yılına kadar gerçekleştirilmek istenen hedefler ise şunlardır (Eurydice, 2009; YÖK, 2019a):

- Sosyal boyutu güçlendirmek ve hareketliliğe engel durumları ortadan kaldırmak,
- Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (European Association for Quality in Higher Education / ENQA) raporunda önerildiği gibi kalite güvencesi standartları ve kılavuzlarının uygulanması,
- Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu ulusal çerçevelerin geliştirilmesi,
- Ortak derecelerin verilmesi ve kabul edilmesi,
- Önceki öğrenmenin tanınması için prosedürler de dahil olmak üzere yüksek öğretimde esnek öğrenme yolları için fırsatlar yaratmaktır.

2.3.6. Londra Bildirgesi

18 Mayıs 2007 tarihinde Londra / Birleşik Krallık’ta gerçekleşen konferans, Bologna süreci aracılığıyla oluşturulacak olan ilk yasal organ olan Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı’nın (The European Quality Assurance Register / EQAR) kurulmasında bir dönüm noktası oluşturmuştur (European Higher Education (EHEA), 2018e; Eurydice, 2009). Bologna sürecine yönelik değerlendirmelerin yapıldığı bu konferansta özellikle “sosyal boyut” konusu üzerinde durularak Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde sosyal boyut kavramının geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Eurydice, 2009; Ünvan, 2016).

2.3.7. Leuven Bildirgesi

28-29 Nisan 2009 tarihinde Leuven / Belçika’da yapılan konferansta sosyal boyut, hayat boyu öğrenme, istihdam edilebilirlik, öğrenci merkezli öğrenme, eğitim-öğretim misyonu, uluslararası açıklık, hareketlilik, eğitim, araştırma ve yenilik, veri toplama, yükseköğretimin finansmanı ve çok boyutlu şeffaflık şeklinde çalışma alanları belirlenmiştir. Bu çalışma alanlarının gelecek on yıl içinde gerçekleştirilmesi

beklenmektedir (European Commission, 2019; European Higher Education (EHEA), 2018f; Ünvan, 2016).

2.3.8. Budapeşte-Viyana Bildirgesi

12 Mart 2010 tarihli bu konferansta Kazakistan'ın katılımıyla Bologna sürecine üye ülkelerin sayısı kırk yediye yükselmiştir. Bu konferans, Bologna sürecinin onuncu yıl konferansı olduğu için resmi olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın başlangıcı kabul edilmiştir. Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde belirlenen tüm hedeflerin gerçekleştirilmesi ve sürecin başarıyla sürdürülmesi üzerinde durulmuştur (European Higher Education (EHEA), 2018d).

2.3.9. Bükreş Bildirgesi

26-27 Nisan 2012 tarihlerinde gerçekleşen Bükreş Konferansı ile yükseköğretimde sürdürülebilir büyüme istihdam yaratma amaçlandığı belirtilmiştir. Konferansa katılan Avrupa yükseköğretiminden sorumlu kırk yedi eğitim bakanı ekonomik kriz karşısında üç temel hedefe odaklanmayı kabul etmiştir. Bu hedefler; daha fazla öğrenciye kaliteli yükseköğretim sağlamak, öğrencileri istihdam edilebilir becerilerle daha iyi donatmak ve öğrenci hareketliliğini arttırmak olarak ifade edilmiştir. Bu hedeflere dayalı olarak eğitim bakanları kendi ülkelerindeki mezunların en az %20'sinin yurtdışında bir eğitim-öğretim dönemi geçirmesi amacıyla "Avrupa Stratejisi" ni onaylamışlardır (European Higher Education (EHEA), 2018c).

2.3.10. Erivan Bildirgesi

14-15 Mayıs 2015 tarihlerinde Erivan / Ermenistan'da yapılan konferansta Beyaz Rusya kırk sekizinci üye olarak Bologna sürecine dahil edilmiştir. Erivan Bildirgesi ile üye ülkelerin aşağıda belirtilen dört amaca 2020 yılına kadar ulaşması üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Bu amaçlar;

- Öğrenme ve öğretimin kalitesini ve uygunluğunu geliştirmek,
- Mezunların iş hayatları boyunca istihdam edilebilirliğini teşvik etmek,

- Sistemleri daha kapsamlı hale getirmek,
- Kararlaştırılan yapısal reformların uygulanması olmuştur (European Higher Education (EHEA), 2018g).

2.3.11. Paris Bildirgesi

24-25 Mayıs 2018 tarihinde Paris’de gerçekleşen toplantıda, eğitimin geleceği için ülkeler arası işbirliğini pekiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı’na üye ülkeler ve üye olmayan ülkeler arasındaki diyalogu artırmak için Bologna Politika Forumu oluşturulmuştur (European Higher Education Area (EHEA) Ministerial Conference Paris, 2018h). Bu toplantıda hükümetlerin, yükseköğrenim kurumlarının ve paydaşların birlikte yükseköğrenim ortamını şekillendirdiği ve paydaşlar arasındaki bu ortak çaba ve diyalogun başarısı dile getirilmiştir. Bunun yanında Paris Konferansı’nda alınan kararlar şunlardır (European Higher Education Area (EHEA), 2018i):

- Avrupa yükseköğretim alanını daha da geliştirmek için, disiplinler arası ve sınır ötesi işbirliğini yoğunlaştırıp, öğrenme ve öğretmeye yönelik kapsayıcı ve yenilikçi bir yaklaşım geliştirme kararı alınmıştır.
- Yükseköğrenim, araştırma ve inovasyonda, personelin, öğrencilerin ve araştırmacıların hareketliliğinin artması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın tamamında daha fazla ortak çalışma programları yapılması için uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesine karar verilmiştir.
- Mevcut iyi uygulamaları temel alan çok çeşitli ve yenilikçi öğrenme ve öğretme uygulamalarını destekleme ve teşvik etmek için yükseköğretim kurumlarına destek verilmesine karar verilmiştir. Bunun yanında akademik ve iş temelli öğrenmeyi birleştiren çalışmaları teşvik etmek amaçlanmıştır.
- 2020 yılında İtalya’da yapılacak yeni toplantıda Avrupa Yükseköğretim Alanı’ndaki ana gelişmeleri değerlendiren bir Bologna Süreci Uygulama Raporu ‘nun hazırlanması kararlaştırılmıştır.

Özellikle son yirmi yıldır Bologna Süreci’nin temel misyonu ve yapısal reformların ana amacının, öğrenme ve öğretmenin kalitesini ve uygunluğunu sağlamak ve geliştirmek olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda Bologna Süreci ile yükseköğretimde kalite tanımı daha

çok öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve yararlı bir süreç haline dönüşmüştür (Elias Andreu & Brennan, 2012, s. 107; European Higher Education Area (EHEA) Ministerial Conference Paris, 2018h). Böylelikle Bologna Süreci'nin ulaşmak istediği temel nokta, çeşitli ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının özgünlüklerinin veya farklılıklarının belirgin biçimde ifade edilebilmesini sağlamak ve bu amaçla birbiriyle karşılaştırılabilir ortak bir yükseköğretim sahası yarabilmektir. Bu kapsamda Bologna Süreci'nin temel faaliyet alanlarını;

- Kolay, anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sistemi *(bu amaç kapsamında Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi oluşturmak)*,
- Kalite güvence sistemi *(bu amaç kapsamında kalite güvence sistemini kurmak)*,
- Diplomaların ve öğrenim sürelerinin tanınması *(bu amaç kapsamında Diploma Eki ile Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi'nin uygulanması)*,
- Hayat boyu öğrenme,
- Ortak dereceler oluşturmuştur (YÖK, 2010).

Belirlenen bu faaliyet alanları ile gerçekleştirilmek istenen Diploma Eki, Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi, Yeterlilikler Çerçevesi uygulamaları ile akademisyenlerin öğrettiği şeyden ziyade öğrencilerin öğrendikleri bir süreç geliştirmek istenmektedir (Geven & Attard, 2012, s. 154).

2001 yılında sürece katılan ülkemizde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) birinci dereceden sorumlu olmuştur. Bu süreçte YÖK, yüksek öğretim sisteminin uluslararası düzeyde yeniden yapılanması amacıyla Bologna kapsamında çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmalardan ilki 2004 yılında başlayan Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi ile gerçekleştirilmiştir. Proje ile yükseköğretim kurumlarının tamamını Bologna sürecine dahil etmek ve öğretim üyesi, öğrenci, idari personel gibi yükseköğretimdeki tüm katılımcıların Bologna sürecine katkıda bulunmasını sağlamak amaçlanmıştır (YÖK, 2010).

Yükseköğretim sisteminde yer alan tüm katılımcıların sürece dahil edilmesiyle birlikte, Bologna Sürecinin faaliyet alanlarından ilkinin yönelik ortak bir derece sistemi oluşturmak adına Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi hazırlanmıştır. Bu kapsamda 2006 yılında başlayan çalışmalar 2008 yılına kadar devam etmiş ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ilk taslağı hazırlanmıştır. Daha sonra 2009 yılında oluşturulan Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu ulusal yeterlikler oluşturma

süreci hakkında Tablo 13’de gösterilen bir çalışma takvimi hazırlamıştır (Yağmur, 2016; YÖK, 2019b).

Tablo 13

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin (TYYÇ) Oluşturulma Aşamaları ve Tamamlanma Tarihleri.

TYYÇ Oluşturulma Aşamaları		Tamamlama Tarihi
1	Süreci başlatmak için karar alınması	Nisan 2006
2	Çalışma takviminin oluşturulması	2006
3	Sürecin organizasyonu	2006-2008
4	Çerçevenin tasarımı	Kasım 2008
5	Paydaşlardan görüş alınması	Ocak 2009
6	Çerçevenin onaylanması	Kısmen
		Mayıs 2009
6	Çerçevenin onaylanması	Tamamen
		Ocak 2010
7	İdari organizasyon	Şubat 2010
8	Çerçevenin yükseköğretim programları düzeyinde uygulanması	Pilot düzeyde uygulama
		Aralık 2010
8	Çerçevenin yükseköğretim programları düzeyinde uygulanması	Tüm kurumlarda uygulama
		Aralık 2012
9	Yeterliliklerin TYYÇ’ye dahil edilmesi	2010-2015
10	Çerçevenin Avrupa Yeterlilik Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi	2010-2012
11	TYYÇ web sitesinin oluşturulması ve yayınlanması	2010

Yağmur, G. U. (2016). *Öğretmen adaylarının Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. YÖK (2019b, Şubat 18). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=31> sayfasından erişilmiştir.

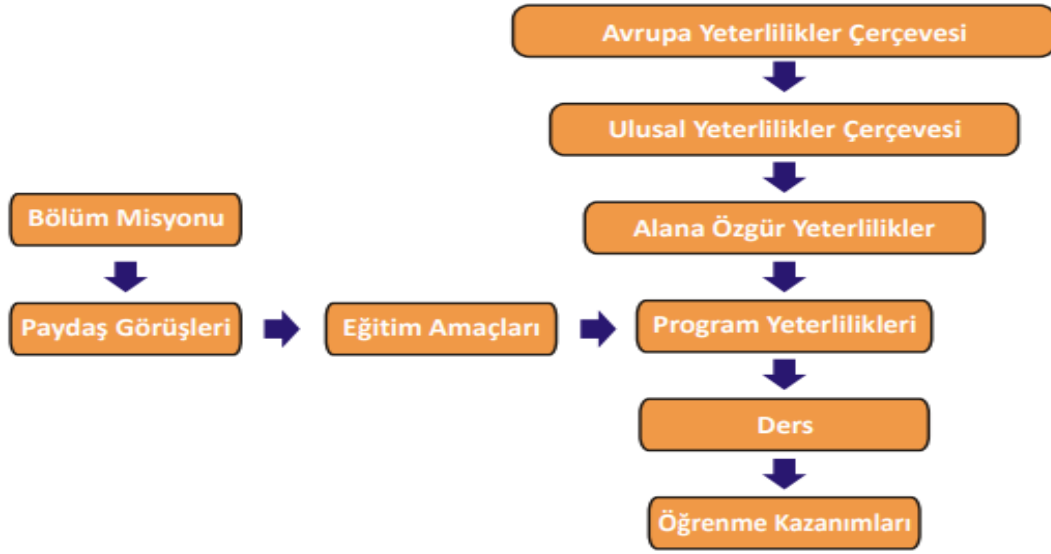
Oluşturulan çalışma süreci içinde TYYÇ’de yer alacak düzeyler, dereceler ve yeterlikler belirlenmiş ve önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört düzeyde yeterliklerin tanımlanması kararlaştırılmıştır. Bunun yanında çerçevede yer alacak yeterlik profillerinin yükseköğretim yeterlikleri ve yükseköğretim mesleki eğitim yeterlikleri olarak

iki farklı şekilde ifade edilmesi uygun bulunmuştur. Düzeylere ilişkin hazırlanan yeterlikler Şekil 10'da yer almıştır (YÖK, 2019b).



Şekil 10. TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri. YÖK (2019b, Şubat 18). Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=31> sayfasından erişilmiştir.

Yeterlikler çerçevesinde yükseköğretimde yeterlikler belirlenirken de Şekil 11'de gösterilen aşamalar izlenmektedir (YÖK, 2010).



Şekil 11. Yükseköğretimde yeterliliklerin belirlenmesi aşamaları. YÖK (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. https://uluslararası.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_yeniden_yapılanma_66_soruda_bologna_2010.pdf sayfasından erişilmiştir.

TYYÇ içinde yer alan her bir düzeyde verilen dereceler de net şekilde ifade edilmiştir. Bu dereceler “önlisans düzeyinde; lisans programları içerisinde önlisans, lisans düzeyinde; fakülte, yüksekokul ve konservatuvar lisans, yüksek lisans düzeyinde; tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora düzeyinde; doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta doktora dereceleridir”. Aynı zamanda her bir düzey için belirlenen eğitim süresi ve kredi saati Tablo 14’deki gibi ifade edilmiştir (YÖK, 2019b).

Tablo 14

TYYÇ Düzeyleri İçin Toplam Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüğü Aralıkları

TYYÇ Düzeyleri	Süre (Yıl)	Toplam AKTS Kredisi (Yıl x 60 AKTS)	Toplam Öğrenci Çalışma Yüğü (Saat) (1 AKTS = 25-30 Saat)
8. Düzey (Doktora)	3-4	180-240	4.500-5.400 6000-7.200
7. Düzey (Yüksek Lisans)	1,5-2	90-120	2.250-2.700 3.000-3.600
6. Düzey (Lisans)	4	240	6.000-7.200
5. Düzey (Önlisans)	2	120	3.000-3.600

Bir akademik eğitim öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır. YÖK (2019b, Şubat 18). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=31> sayfasından erişilmiştir.

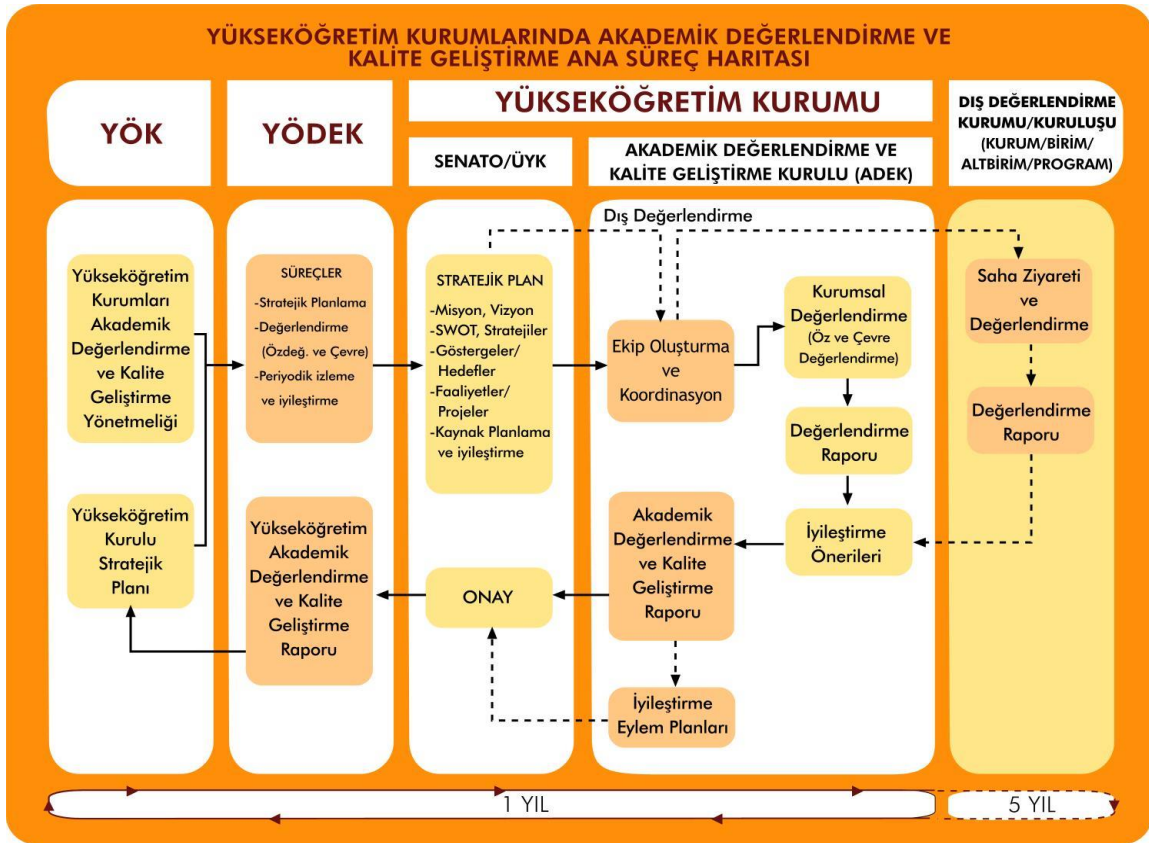
Bolonya Süreci kapsamında belirlenen ikinci temel faaliyet alanı kalite sistemi kurmak ve sürdürmekle ilgilidir. Buna yönelik Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından 2005 yılında yayınlanan rapor doğrultusunda kalite güvence standartlarını oluşturmak amacıyla YÖK tarafından çalışmalara başlanmış ve 2005 yılında “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” yayınlanmıştır. Bu yönetmelikle dokuz üye ve bir öğrenci temsilcisinden oluşan “Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)” kurulmuştur. Bu komisyon tarafından kalite güvence sistemine rehberlik etmesi amacıyla Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi hazırlanmıştır. Bunun yanında bağımsız dış kalite güvence ajansları kurulmuş ve dış değerlendirme sürecinden geçen kurumlara “Kalite Sertifikası” verilmesi kararlaştırılmıştır. Yükseköğretim Kalite Güvence Sistemi yönetmeliği 23 Temmuz 2015 tarihli ve 29423 sayılı Resmi Gazete yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (YÖK, 2010; 2019c).

Yönetmeliklerle yapılan düzenlemeler sonucunda yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını sistematik bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli süreçler şöyle sıralanmıştır:

- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci
- Stratejik Planlama Süreci
- Kurumsal Değerlendirme Süreci
- Periyodik İyileştirme ve İzleme Süreci şeklindedir.

Söz konusu süreçleri takip ederek yükseköğretim kurumlarının her yıl “Kurumsal Değerlendirme” çalışmalarını gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu süreçte iç değerlendirme, Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi’ne sahip bağımsız bir kurum tarafından da gerçekleştirilebilir; dış değerlendirme ise kurumsal bazda ya da bir yükseköğretim kurumunun birimi tarafından yaptırılabilir. Bir yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilecek olan kurumsal değerlendirme (iç veya dış) sonucunda gelen değerlendirme raporuna göre, yükseköğretim kurumunun Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu ilgili yükseköğretim kurumunun akademik değerlendirme ve kalite geliştirme raporunu oluşturur ve iyileştirme eylem planları ile birlikte yükseköğretim

kurumunun senato ve yönetim kuruluna gönderir. Bu kurullar raporu onaylayarak YÖDEK'e gönderir. YÖDEK yükseköğretim kurumlarından gelen raporları dikkate alarak Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Raporu'nu oluşturur ve Yükseköğretim Kurulu'na sunar. Bu süreç, her yıl tekrarlanır. Dış değerlendirme için öngörülen süre ise 5 yıl olarak belirlenmiştir. Sürdürülen bu süreçte izlenen yol haritası Şekil 12'de sunulmuştur (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, 2006):



Şekil 12. Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme ana süreç haritası. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi (2006). <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/6fe7641b19aea697d8ef0165bf9d968e.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Bologna Sürecinde yer alan diploma ve derecelerin tanınması diğer faaliyetler alanlarından biri olmuştur. Bununla ilgili Lizbon Tanıma Sözleşmesi olarak bilinen 11 Nisan 1997 tarihinde yayınlanan “Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme” de Avrupa bölgesinde yer alan diploma ve derecelerin tanınması sağlanmıştır. Türkiye sözleşmeyi 1 Aralık 2004 tarihinde imzalamış ve 1 Mart 2007

tarihinde yürürlüğe koymuştur. Bu sürecin devamında sözleşmeye uygun şekilde hazırlanan “Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği” 11 Mayıs 2007 tarihli 26519 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bununla ilgili olarak “Avrupa'da yükseköğretim alanında diploma ve derecelerle ilgili olarak *ortak ve herkesçe anlaşılır formatta* bilgi sağlamak için tasarlanmış bir form olarak tanımlanan Diploma Eki uygulaması için çalışmalara başlanmış ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren isteyen öğrencilere diplomaları yanında farklı dilde hazırlanmış diploma ekleri verilmeye başlanmıştır. Diploma eki uygulaması ile öğrencilerin;

- Yurt dışında daha anlaşılır ve kolayca karşılaştırılabilir nitelikte bir yeterliğe sahip olması;
- Akademik kariyerlerinin ve çalışmalarında edindikleri yetkinliklerin kesin bir tanımının bulunması;
- Yurt dışında çalışma ya da ileri çalışmalar için fırsatlara daha kolay erişim sağlaması hedeflenmiştir (European Commission, 2018; YÖK, 2019d).

Bunun yanında Bologna Sürecinin önemli parçalarından biri olan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) dir. AKTS, “bir diploma programının veya dersin öngörülen öğrenme çıktılarını ve yeterliklerle ifade edilen hedeflerini başarabilmesi için gereken iş yükü göz önünde tutularak hesaplanan bir kredi sistemi” olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2019a). AKTS uygulamasıyla eğitim sürecinin şeffaflığı ve anlaşılabilirliğini artırmak ve öğrenci hareketliliği kolaylaştırmak hedeflenmektedir (ECTS Users’ Guide, 2015). AKTS uygulamasıyla ilgili yükseköğretim sistemimizdeki çalışmalar da önemli noktaya ulaşmıştır. AKTS ile ilgili her üniversitede AKTS kurum koordinatörleri ve her fakülte / bölüm için AKTS bölüm koordinatörleri belirlenerek sürecin doğru şekilde sürdürülmesine çalışılmaktadır (Arslan & Bahadır, 2007; YÖK, 2019d).

Bologna kapsamında ders bilgi paketlerinde yer alan AKTS hesaplama içeriğinde genellikle ders süresi, sınıf dışı çalışma süresi, ödevler, sunum / seminer hazırlama, ara sınavlar, uygulama, laboratuvar, proje ve yarıyıl sonu sınavı öğeleri bulunmaktadır. Bu öğelerden her birinin sayısı ve süresi ile iş yükü saati hesaplanmaktadır. Her öğenin iş yükü saati toplamı 30 AKTS’ye bölünerek dersin AKTS değeri ortaya çıkmaktadır. YÖK tarafından hazırlanan öğretmen yetiştirme programlarında derslerin AKTS değeri belirlenmiştir. Bu nedenle derslerin AKTS hesaplama içeriğindeki öğelerin, dersin

belirlenen AKTS değerine uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Örneğin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi 3 AKTS değerindedir. Ders bilgi paketlerinde bu dersin AKTS hesaplama içeriği örneği Tablo 15 ‘deki gibi yer almaktadır. Bu tablodaki etkinliklerin sayısı ve süresi değiştirilerek derse yönelik farklı AKTS hesaplama içerikleri hazırlanabilir.

Tablo 15

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Örnek AKTS Hesaplama İçeriği

AKTS Hesaplama İçeriği Örneği			
Etkinlik	Sayısı	Süresi	Toplam İş Yüğü Saati
Ders Süresi	14	3	42
Sınıf Dışı Çalışma Süresi	10	4	40
Ödevler	3	3	9
Sunum / Seminer Hazırlama	1	4	4
Ara Sınavlar	1	1	1
Uygulama	0	0	0
Laboratuvar	0	0	0
Proje	0	0	0
Yarıyıl Sonu Sınavı	1	1	1
Toplam İş Yüğü			97
AKTS Kredisi			3

Bologna Sürecinde yer alan diğer boyutlardan hayat boyu öğrenme temel hedefi ile “bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda hayatlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermek” amaçlanmıştır. Buna yönelik Türkiye “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Strateji Eylem Planı”nı 5 Haziran 2009 tarihinde Başbakanlık Yüksek Planlama Kurulu kararı ile kabul etmiştir. Bu tarihten itibaren yapılacak faaliyetler ile toplumda hayat boyu öğrenme kültürünün oluşturulması, okullaşma oranlarının artırılması, öğretim programlarının güncellenmesi gibi pek çok amaca ulaşmak hedeflenmiştir. Bu çerçevede yükseköğretim alanında 2001 yılından itibaren “İkinci Üniversite” projesi uygulanmaktadır. Anadolu Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen projede uzaktan eğitim fırsatı sunulmaktadır. Bunun yanında hayat boyu öğrenme kapsamında yükseköğretimde ikinci

öğretim programları yer almıştır. Üniversitelerdeki programlar dışında Sürekli Eğitim Merkezleri ile isteyenlerin dil eğitimi programları, meslek eğitimi programları, kültür ve sanat programları gibi çok çeşitli alanlarda eğitimler düzenlenmektedir (YÖK, 2010).

Bologna sürecinin öğretmen eğitimine etkilerini incelemek ve öğretmen eğitimi programlarında Bologna sürecine yönelik yapılan çalışmaları ortaya koymak için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını değerlendirmek gerekmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken program değerlendirme yaklaşımları ve modellerini tanımak, değerlendirme amacına en uygun modeli seçmek önemlidir. Bu amaçla program değerlendirme ile program değerlendirme yaklaşım ve modelleri hakkında bilgi verilerek, araştırmada kullanılan değerlendirme modelinin açıklanması uygun bulunmuştur.

2.4. Program Değerlendirme

Eğitim sürecinde değerlendirmenin çoğunlukla öğrenci başarısını değerlendirmek ve eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak amacıyla gerçekleştiğini belirten Erden (1995, s. 10) program değerlendirmeyi, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verilerin programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma ilişkin program değerlendirme işlevlerinden biri, program hakkında karar vermeye yönelik bilgi sağlamasıdır. Benzer şekilde Yüksel ve Sağlam (2012) da program değerlendirmenin çoğunlukla programın geliştirilmesi ve devam etmesi veya sonlandırılmasına ilişkin karar vermek amacıyla yapıldığını belirtmiştir (s. 22). Program değerlendirmenin beş temel işlevi olduğundan bahseden Eisner ise program değerlendirmeyi;

- *Tanı koyma işlevi,*
- *Gözden geçirme işlevi,*
- *Karşılaştırma işlevi,*
- *Eğitimsel gereksinimleri belirleme işlevi,*
- *Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını saptama işlevi* olarak anlatmaktadır (Morrison, 1993'den akt. Yüksel & Sağlam, 2012, s. 23).

Bunun yanında Ertürk (2013) değerlendirmeyi, “yetişeğe ve eğitime kendini onarıcı olma imkanını veren bir vazgeçilmez tamamlayıcı” olarak ifade etmiştir ve eğitim programının kendini yenilemesi ve güçlendirmesi için değerlendirmeden beslenmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 115). Eğitim programlarında hedeflenen öğrenme ürünlerinin etkililiğinin yorumlanmasının yanında program değerlendirmenin, yalnızca programa yönelik ya da eğitim öğretim yılı sonunda değil, farklı zamanlarda program geliştirme ve uygulama süreci boyunca yapılması gerekmektedir (Özüdoğru & Adıgüzel, 2016). Böylelikle süreç içinde farklı programların birbiriyle karşılaştırılması yapılabilmekte, programa ilişkin güçlü ve zayıf noktalar kolaylıkla tespit edilebilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 388). Değerlendirmeyi bir yargıya varma ve buna dayalı olarak karar alma olarak nitelendiren Özüdoğru ve Adıgüzel (2016) de program değerlendirmeyi; bir eğitim programının öğrenme ürünleri doğrultusunda etkililiğini bilimsel araştırma yöntemlerinden yararlanarak yorumlamak olarak ifade etmektedir.

Değerlendirme sürecini betimleme, edinme, raporlama ve uygulama olarak dört adımda nitelendiren Stufflebeam ve Shinkfield (2007) ise program değerlendirmeyi; bazı amaçların doğruluğu, uygulanabilirliği, güveni, önemi ve eşitliği hakkındaki tanımlayıcı ve yargısal bilgiyi sistematik bir betimleme, edinme, raporlama ve uygulama süreci olarak açıklamıştır (s. 16). Burada geçen *betimleme* basamağında değerlendirmenin anahtar sorularına odaklanmak, hedef kitleyi tanımlamak, ilgili değerleri ve ölçütleri açıklamak gibi değerlendirmeye ilişkin temel noktalara dair bilgi edinmek amaçlanmaktadır. *Edinme* basamağı ise bilgiyi derleme, düzeltme, düzenleme, analiz etme ve sentezlemeyi içeren işlerin tamamını kapsamaktadır. *Raporlama* basamağında değerlendirici müşteri ve diğer dinleyicilerine geri bildirim sağlar. Bu aşamada sözlü ve yazılı raporlar, çoklu ortam sunuları, sonuç raporları hazırlanarak teslim edilir. *Uygulama* basamağı ise çoğunlukla müşterilerin ve değerlendirmenin diğer kullanıcılarının kontrolü altındadır.

Tanımda geçen değerlendiriciyi belirlemek program değerlendirme sürecinin ilk adımını oluşturmaktadır. Program değerlendirmeyi gerçekleştirecek uzmanların belirlenmesinden sonra program değerlendirme sürecinin planlanması gerekmektedir. Bu planlamada Şekil 13’deki gibi bir sıralama izlenebilir (Yüksel & Sağlam, 2012, s. 29).

Değerlendirme Soruları ve Amaçları	•Araştırmanın amacı ve araştırmada yanıtı aranacak sorular.
Gereksinim Duyulan Bilgiler	•Cinsiyet •Notlar •Okul puanları vb.
Veri kaynağı	•Öğretmenler •Öğrenciler •Veliler vb.
Veri Toplama Yöntemleri	•Tarama •Odak grup görüşmeleri vb.
Veri Toplama Süreci	•Kişi Araştırmacı, Kurum •Ortam Verilerin toplanacağı yer •Zaman Verilerin toplanacağı zaman
Çözümleme Süreci	•İlgili istatistiksel tekniklerin seçimi, uygulaması.
Raporlaştırma	•Kime Raporun hedef kitlesi •Nasıl Raporun biçimi •Ne zaman Raporun zamanlaması

Şekil 13. Değerlendirme yönetim planı örnek formu. Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını on iki basamakta ifade eden Uşun (2012)'a göre ise değerlendirme sürecinde izlenmesi gereken adımlar şöyledir (s. 17):

- Problemin farkına varma ve araştırma konusunu belirleme,
- Araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi,
- Değerlendirme süresi, olanakları ve sınırlılıklarının belirlenmesi,
- İç ve dış değerlendircilerin belirlenmesi,
- Literatür taramasının yapılması,
- Hipotezlerin kurulması,
- Program değerlendirme yaklaşım ve modelinin belirlenmesi,
- Evren ve örneklemin seçilmesi,
- Veri toplama tekniklerine karar verilmesi,

- Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması,
- Değerlendirmenin sonuçlandırılması, raporunun hazırlanması ve paylaşılması,
- Değerlendirmenin değerlendirilmesi.

Bu sürecin son basamağını oluşturan değerlendirmenin değerlendirilmesi, bir değerlendirmenin ilgili değerlendirme standartlarına bağlılığına yönelik önemli bir adımdır (Stufflebeam, 2007). Aynı zamanda bu süreç, değerlendirme aktivitelerinin kalite kontrolünü sağlayan bir süreçtir (Stake, 2002, s. 340). Program değerlendirme süreci boyunca yapılan hataların belirlenmesi ve değerlendirme bulgularının güvenilirliğine ilişkin bilgi edinmek adına önemli kabul edilen bu aşama meta-değerlendirme olarak da ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, s. 263; Uşun, 2012, s. 47).

Meta-değerlendirmenin gerekliliğine ilişkin Brinkerhoff ve diğerleri (1983; 65) meta-değerlendirmenin amaçlarını şöyle açıklamışlardır (akt. Sağlam & Yüksel, 2007):

- Değerlendirmenin amacı ve sorularını sağlamlığı yönüyle değerlendirmek,
- Değerlendirme deseninin doğru uygulanıp uygulanmadığını tespit etmek,
- Bilgi toplama yöntemleri ve toplanan bilgilerin niteliğini değerlendirmek,
- Analizlerin ve yapılan yorumlarının doğruluğu ve yeterliğini hakkında karar vermek,
- Değerlendirme raporunu düzen, yeterlik ve yararlık yönlerinden incelemek,
- Değerlendirme sürecindeki harcamalara yönelik değerlendirmenin başarılı şekilde sürdürülmesini ve ekonomik olup olmadığını değerlendirmek.

2.4.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Eğitimde program değerlendirme modelleri değerlendirme yaklaşımlarına göre, değerlendirme yaklaşımları ise değerlendirmenin amacı, yöntemi ve değerlendirmeye bakış açısına göre farklılık göstermektedir. Örneğin; House (1993) temel değerlendirme modellerini açıklarken karar verme modeli, sanat eleştirisi modeli, amaçtan bağımsız model gibi pek çok değerlendirme modelini birbiriyle karşılaştırmış ve modelin savunucuları, kullandıkları yöntemler, değerlendirmenin amacı, hedef kitle gibi ölçütlerle modelleri açıklamıştır (s. 48). Bunun yanında Stuffebeam (1999) ise program değerlendirmeyi, yaklaşımlara dayalı ayrıntılı bir sınıflama çalışması ile analiz etmiştir

(s.7-60). Bu sınıflamada dört temel başlık altında yer alan yirmi iki değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlar;

1. *Sözde değerlendirmeler*

Yaklaşım 1. Kamu ilişkileri ve ilham verici çalışmalar

Yaklaşım 2. Politik açıdan kontrol edilmiş çalışmalar

2. *Soru / yöntem yönelimli değerlendirme yaklaşımları*

Yaklaşım 3. Hedef-yönelimli çalışmalar

Yaklaşım 4. Sorumluluk

Yaklaşım 5. Objektif test programları

Yaklaşım 6. Sonuçları gözleme / Katma-değer değerlendirmesi

Yaklaşım 7. Performans testi

Yaklaşım 8. Deneysel Çalışmalar

Yaklaşım 9. Yönetim bilgi sistemleri

Yaklaşım 10. Maliyet-yarar analizi yaklaşımı

Yaklaşım 11. Açıklama dinleme

Yaklaşım 12. Örnek olay değerlendirmeleri

Yaklaşım 13. Eleştiri ve uzmanlık

Yaklaşım 14. Program teorisine dayalı değerlendirme

Yaklaşım 15. Karma yöntemli çalışmalar

3. *Gelişim / sorumluluk yönelimli değerlendirme yaklaşımları*

Yaklaşım 16. Karar / sorumluluk yönelimli çalışmalar

Yaklaşım 17. Müşteri yönelimli çalışmalar

Yaklaşım 18. Akreditasyon / sertifikasyon yaklaşımı

4. *Sosyal gündem güdümlü (savunma) yaklaşımları*

Yaklaşım 19. Müşteri-merkezli çalışmalar

Yaklaşım 20. Yapılandırmacı değerlendirme

Yaklaşım 21. Katılımcı demokrasi değerlendirmesi

Yaklaşım 22. Yararlanmaya odaklı değerlendirme.

Madaus ve Kellaghan (2002) da değerlendirmeyi; hedefe dayalı, karar odaklı, tüketici odaklı, yanıtlayıcı, maliyete dayalı değerlendirme, değer yönelimli değerlendirme gibi pek çok farklı alt başlıkta ele almıştır (s. 26). Program değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öne çıkan sınıflamalardan biri de Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) tarafından yapılmıştır

(s. 71-151). Bu sınıflamada değerlendirme yaklaşımları altı kategoride ifade edilmiş ve her değerlendirme yaklaşımı, bu yaklaşımı benimseyen değerlendirme modelleri ile Tablo 17’deki gibi açıklanmıştır.

Tablo 17

Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Değerlendirme Yaklaşımları					
Hedef Yönelimli Yaklaşımlar	Yönetim Yönelimli Yaklaşımlar	Müşteri Yönelimli Yaklaşımlar	Uzmanlık Yönelimli Yaklaşımlar	Rakip Yönelimli Yaklaşımlar	Katılımcı Yönelimli Yaklaşımlar
Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeli	Stufflebeam’ın bağlam, girdi, süreç, ürün modeli (CIPP)	Scriven’ın hedefsiz değerlendirme modeli	Eisner’ın eğitsel eleştiri değerlendirme modeli		Stake’ın yanıtlayıcı değerlendirme modeli
Metfessel-Michael değerlendirme modeli	UCLA modeli				Doğal değerlendirme modeli
Provus’un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli					Yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli
Mantık modelleri					Katılımcı değerlendirme modeli
Scriven’ın hedefsiz değerlendirme modeli					Yetki değerlendirmesi modeli

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.

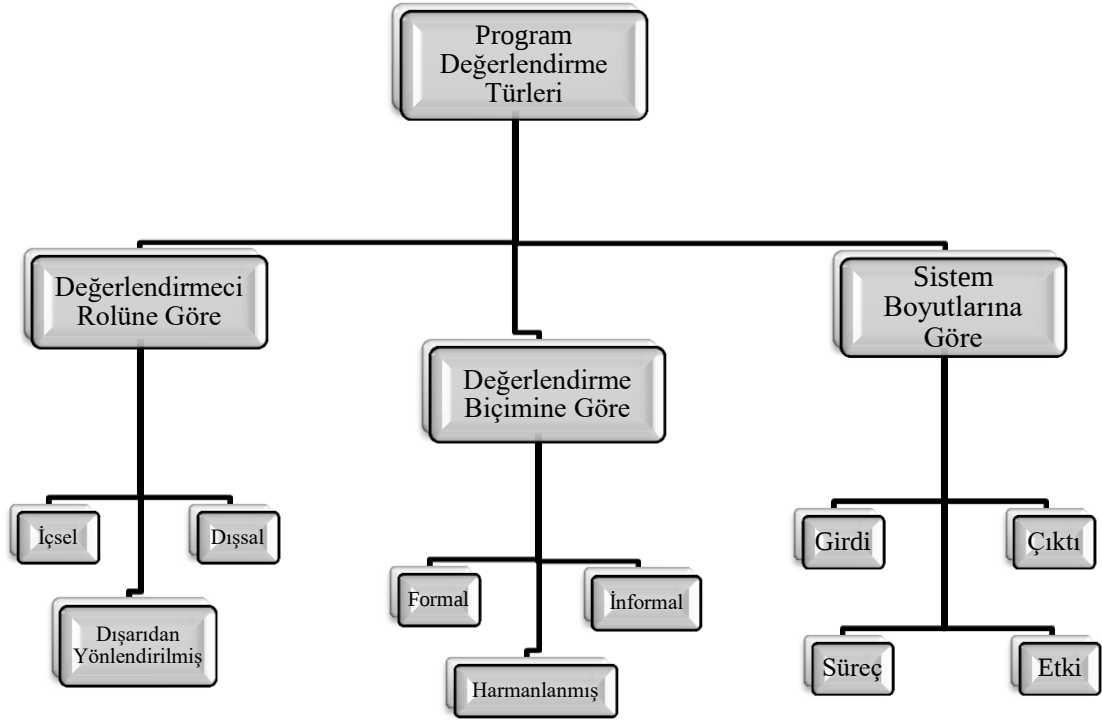
Eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modellerine ilişkin var olan çeşitlilikten yararlanarak program değerlendirme yaklaşımlarını birlikte ele alan Uşun (2012) geniş bir sınıflama hazırlamıştır (s. 81-82). Bu sınıflama ile literatürde yer alan yaklaşımlar ve modeller şöyle gruplandırılmıştır:

1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları (*Hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael değerlendirme modeli, Provus’un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli, Hammond’un değerlendirme modeli, Bennet’in program değerlendirme modeli*)

2. Sistemlere Dayalı (Yönetim Yönelimli) Değerlendirme Yaklaşımı (*Stufflebeam'in CIPP modeli, Dick ve Carey'in öğretimsel tasarım modeli, Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirmesi, gerçekçi değerlendirme modeli, toplam kalite değerlendirme modeli, Alkin'in UCLA değerlendirme modeli; Saylor, Alexander ve Lewis modeli*)
3. İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı (*Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli, yetkilendirme değerlendirmesi modeli, demokratik değerlendirme modeli, yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, mantık modeli, örgütsel öğrenme modeli*)
4. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı (*Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli, Stake'in uygunluk modeli, Stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modeli*)
5. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı (*Wolf'un karşıt değerlendirme modeli*)
6. Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı (*Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli*)
7. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı (*Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli, uzman / akreditasyon modeli*)
8. Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı (*Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli*)
9. Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı (*Quba ve Lincoln'un dördüncü nesil yapılandırmacı değerlendirme modeli*)
10. Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı
11. Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı
12. Hümanist Değerlendirme Yaklaşımı
13. Akademik Değerlendirme Yaklaşımı
14. Diğer Program Değerlendirme Modelleri (*Çoklu yöntemlerle değerlendirme modeli, tüketici-odaklı model, maliyet / yarar analizi değerlendirme modeli, deneysel değerlendirme modeli, sürece dayalı modeller, ürüne dayalı modeller, sürece ve ürüne dayalı modeller, gereksinime dayalı modeller*)

Aygören ve Er (2018) ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı farklı tasarım altında analiz etmiştir (s. 19). Bu tasarımlar; hedefe dayalı (objectives-oriented), yönetime yönelik (management-oriented), yararlanıcı yönlendirmeli (consumer-oriented), uzman odaklı (expertise-oriented), müzakereye dayalı (adversary-oriented)

ve katılımcı yönlendirmeli (participant-oriented) başlıklarındadır. Bunun yanında program değerlendirme türleri de değerlendirmeci rolüne göre, değerlendirme biçimine göre ve sistem boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre program değerlendirme türleri Şekil 14'deki gibidir (Aygören & Er, 2018, s. 26).



Şekil 14. Program değerlendirme türleri. Aygören, F. & Er, K. O. (2018). *Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem.

2.4.1.1. *Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli*

Bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) değerlendirme modeli, 1960'lı yılların sonunda Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. 1960'lı yıllarda yaygın olan hedeflere, testlere ve deneysel tasarıma yönelik değerlendirme anlayışına alternatif olarak geliştirilen CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirmenin en önemli amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir (Stufflebeam, 1993, s. 117-118). Bu nedenle değerlendirme modelini hem biçimlendirici hem de düzey belirlemeye yönelik geliştirdiğinden söz eden Stufflebeam, dört çeşit değerlendirme ile modelini açıklamıştır. Bağlam (context) değerlendirme, girdi (input) değerlendirme, süreç (process) değerlendirme ve ürün (product) değerlendirme

olarak ifade edilen bu değerlendirmeler ile biçimlendirici / düzey belirleyici değerlendirme ilişkisi Tablo 18’de sunulmuştur (Stufflebeam, 2003, s. 35).

Tablo 18

Dört Değerlendirme Modelinin Gelişim ve Sorumluluk İle İlişkisi

	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Gelişim / Biçimlendirici Yönelim	Hedeflerin seçimi ve önceliklerin belirlenmesinde rehberlik	Program stratejisinin seçimi için rehberlik; hizmet stratejisi. Yöntemsel tasarım, program ve bütçenin belirtilmesi.	Uygulama için rehberlik	Bitirme, devam etme, değiştirme ya da kurulum için rehberlik
Sorumluluk / Düzy Belirlemeye Yönelim	Hedeflerin kaydı ve önceliklerin kaydı; ihtiyaçların, fırsatların ve problemlerin kaydı ile hedeflerin seçimi için dayanaklar	Seçilen stratejinin ve tasarımın kaydı ve diğer seçenekler içerisinden tercih edilmesi ile ilgili nedenler	Gerçek sürecin kaydı ve maliyeti	Programın başarısının ihtiyaç ve maliyetleri ile karşılaştırılarak kaydedilmesi ve kararların tekrar gözden geçirilmesi

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kelleghan & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-63). Netherlands: Kluwer Academic.

Değerlendirme modelinde yer alan dört değerlendirmeye yönelik dört farklı karar alınarak program değerlendirme yapılmaktadır. Bağlam değerlendirmeye yönelik *planlama*, girdi değerlendirmeye yönelik *yapılandırma*, süreç değerlendirmeye yönelik *uygulama* ve ürün değerlendirmeye yönelik *gözden geçirme* kararları alınmaktadır (Yüksek & Sağlam, 2012, s. 53). Bu kararlar doğrultusunda değerlendirme işlevsel olarak; karar almaya yardım etmek, şeffaflığı desteklemek, etkili uygulamaları yaymak, karmaşık fenomenlerin anlaşılmasını artırmak için gerçekleştirilmektedir. (Stufflebeam & Coryn, 2014, s. 312; Stufflebeam & Shinkfield, 2007, s. 326). Değerlendirme sürecini betimleme, edinme, raporlama ve uygulama olarak dört adımda nitelendiren bu anlayışta program değerlendirme; bazı amaçların doğruluğu, uygulanabilirliği, güveni, önemi ve eşitliği hakkındaki tanımlayıcı ve yargısal bilgiyi sistematik bir betimleme, edinme, raporlama ve uygulama süreci olarak açıklamıştır. Bu açıklamada geçen doğruluk kavramı ile program değerlendirmede dürüst, doğru ve etik davranışların değerlendirilmesi anlatılmaktadır. Program değerlendirmede doğruluk kavramı ile programın, ahlaki değerlere olan

uygunluğunun kontrol edilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanabilirlik kavramı ise, program değerlendirme sürecinde söz konusu programın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesidir. Programda zaman ve kaynakların verimli kullanımının kontrol edilmesi, uygulamalar yapabilmek için yönlendirici olması ve politik olarak uygun olması değerlendirilmektedir. Güven kavramı da, program değerlendirme modelindeki önemle noktalardan biridir. Güven kavramı ile programda kullanılan materyalin, araçların, ekipmanların vb. güvenlik kontrollerinin yapılması ve gerekli önlemlerin alınmasına yönelik değerlendirme yapılmaktadır. Örneğin; program değerlendirmede söz konusu program içinde elektrikli bir araç kullanımı yer alıyorsa, bu aracın güvenlik önleminin alınmış olması gerekir. Bu nedenle değerlendirmeler içinde güvenliğe yönelik de değerlendirmeler yapılmalıdır. Program değerlendirmede yer alan önem kavramı ile anlatılmak istenen ise; programın olası etkilerini, programın gerekliliğini değerlendirmektir. Programın neden önemli ve gerekli olduğunun da program değerlendirme sürecinde kontrol edilmesi amaçlanmaktadır. Bazı programlar kısa süreli olarak ya da küçük bir grupla gerçekleştirilebilir. Böyle durumlarda da programın geniş kapsamlı sonuçlarının neler olacağını değerlendirmek, programın önemine dikkat edilmesini gerektirmektedir (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, s. 13-16). Program değerlendirirken eşitlik kavramı da önemlidir. Bir programın tüm insanlar için eşit şekilde erişilebilir olmasını, herkesin programdan yararlanabilmesini eşitlik kavramına dayalı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Aynı zamanda programın herkes üzerinde eşit şekilde etki edip etmediğini değerlendirmek için eşitlik kavramına önem verilmelidir (Kellaghan, 1982'den akt. Stufflebeam & Shinkfield, 2007, s. 15).

Tablo 16

CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirme Ölçütleri

Kavram	Kavramlara Yönelik Araştırmada Yapılan Çalışmalar
Doğruluk (Probity)	ÖMB dersleri değerlendirilirken, araştırmaya gönüllü katılan öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Bu yönüyle, elde edilen bulgular katılımcıların dürüst ve güvenilir cevaplarına dayalı olarak ortaya konulmuştur. Araştırmada, araştırmacı rolü ve araştırma süreci detaylı olarak anlatılmıştır. Ancak ÖMB dersleri değerlendirilirken katılımcıların çalışmaları, uygulamaları vb. etik açıdan değerlendirilmemiştir.
Uygulanabilirlik (Feasibility)	Araştırmada ÖMB derslerinin amaçlarına uygun şekilde sürdürülüp sürdürülmediğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle ÖMB dersleri amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla incelenmiştir. Bu değerlendirme sürecinde derslerin süresi, dönemi, program içindeki yeri ele alınmıştır. Derslerde yaşanan sorunlara yönelik görüşler değerlendirilmiştir. Derslerin daha başarılı tamamlanabilmesi için öneriler ortaya konulmuştur. Aynı zamanda derslerde yapılması / yapılmaması önerilen etkinlik ve uygulamalara ilişkin görüşler alınmıştır.
Güven (Safety)	ÖMB derslerine yönelik program değerlendirme çalışması yapıldığı için güven kavramına yönelik bir değerlendirme çalışması yapılmamıştır. ÖMB derslerinde güvenlik önlemi alınması gerekli herhangi bir araç ya da materyal kullanımına rastlanmadığı için güven kavramı, bu değerlendirme çalışmasında yer almamıştır.
Önem (Significance)	ÖMB derslerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki önemi ve gerekliliği, araştırmanın kavramsal çerçevesinde ve bulgulara değerlendirilmiştir. ÖMB derslerinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.
Eşitlik (Equity)	ÖMB dersleri her eğitim fakültesinde ve öğretmen yetiştirme programında yer alan ortak dersler olduğu için öğretmen adayları tarafından eşit şekilde erişilebilen ve yararlanılabilen derslerdir. Bu nedenle, ÖMB derslerini değerlendirirken derslerin eşitlik ilkesine dayalı olarak değerlendirilmesi yapılmamıştır.

2.4.1.1.1. Bağlam Değerlendirme

Bağlam değerlendirme ile programa ilişkin tüm faktörlerin ve var olan durumların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Özellikle programda karşılanmayan ihtiyaçların belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya konması için bağlam değerlendirmenin yapılması gerekli görülmektedir (Erden, 1995, s. 14). Bu kapsamda bağlam değerlendirmenin, program çevresinin incelenmesini içerdiği anlaşılmaktadır. Bu inceleme yapılırken bütün sistemin işlemesine ve başarısına ilişkin bilgi toplanır (Ornsteins & Hunkins, 2014, s. 412). Bunun yanında bağlam değerlendirme ile ihtiyaçlar ve imkanlar değerlendirilerek programın ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığına karar verilmeye çalışılmaktadır (Kara & Akdağ, 2017, s.

481). Bağlam değerlendirme sürecinde değerlendiricinin takip etmesi gereken işlem basamaklarını Stufflebeam (2007) şöyle sıralamıştır:

- Yararlanıcıların gazete arşivleri, finansal durumları, test puanları ve okul notları, sağlık kayıtları gibi ihtiyaçları ve kaynaklarına ilişkin geçmiş bilgilerini derlemek ve değerlendirmek.
- Program liderleriyle, yararlanıcıların ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir problemi (politik ya da farklı) belirlemek ve buna yönelik bakış açılarını gözden geçirmek ve tartışmak için görüşmek.
- Programın potansiyel sorunları ve yararlanıcıların ihtiyaç ve mevcut durumlarının iç yüzünü daha iyi anlamak için diğer paydaşlarla görüşmek.
- Yararlanıcıların belirlenen ihtiyaçları ve mevcut yararlı durumları dâhilinde program amaçlarını değerlendirmek.
- Programın çevresi, ilgili programlar dahil, alan kaynakları, alan ihtiyaçları ve problemler ve politik dinamiklere yönelik verileri kaydetmek ve izlemek amacıyla veri toplama uzmanı görevlendirmek.
- Program personelinden, programın faydalanıcıları ve çevre üzerinden topladıkları bilgileri değerlendirme ekibiyle düzenli olarak paylaşmalarını istemek.
- Yıllık olarak veya uygun şekilde müşteriye ve belirlenmiş paydaşlara; programın hedefleri ve önceliklerini değerlendirmeyi de içeren, programa ilişkin ihtiyaçlar, mevcut durum ve problemler hakkında bir güncelleme sağlayan taslak bir bağlam değerlendirme raporu hazırlamak ve teslim etmek.
- Düzenli olarak, uygun şekilde belirlenen kitlelere ve müşteriye sunulan geri bildirim toplantılarında bağlam değerlendirme bulgularını tartışmak.
- Bağlam değerlendirme raporlarını ve ilgili görsel yardımcılarını netleştirmek ve belirlenmiş müşterilere ve paydaşlara bunları sağlamak.

Bunun yanında bağlam değerlendirme yapmanın temel katkılarını Stufflebeam (2003) şöyle ifade etmiştir (s. 39):

- Yararlanıcılardan oluşan hedef grubu tanımlamak,
- Grubun eğitim veya diğer hizmetler için ihtiyaçlarını belirlemek,
- Değerlendirilen ihtiyaçların karşılanmasına yönelik engelleri belirlemek,
- İhtiyaçları karşılamaya yardımcı olacak kaynakları belirlemek,

- Geliştirmeye yönelik hedeflerin belirlenmesi için bir temel oluşturmak,
- Hedeflenen bir gelişimin/ hizmet çabasının sonuçlarını değerlendirmek için bir temel sağlamak.

2.4.1.1.2. Girdi Değerlendirme

Bu değerlendirme içinde, bağlam değerlendirmede olduğu gibi bilgi toplama sürecinin ötesinde, program ve öğelerinin küçük bir analizi yapılmaktadır. Bu analizi gerçekleştirirken;

- “Amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi?”
- “Hedefler, okulun amaçları ile tutarlı mı?”
- “Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu?”
- “Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?”

gibi sorulara yanıt aranmaktadır (Uşun, 2012, s. 92). Programın temel girdilerinin (planlar, etkinlikler, bütçe vb.) değerlendirilmesi ile planların kullanılabilir olup olmadığı, çözüm stratejilerinin belirlenmesi, etkinliklerin nasıl yapılandırılması gerektiği gibi konularda değerlendirmenin yapılandırılmasına ilişkin kararlar girdi değerlendirmesinde alınmaktadır (Yüksel & Sağlam, 2012, s. 53). Değerlendirici girdi değerlendirmesini farklı aşamalarda yürütebilmektedir. Bir değerlendirici öncelikle belirtilen ihtiyaçları ve hedefleri karşılamada uygulama durumunu gözden geçirebilir. Bu süreç çeşitli bileşenleri içerebilir. Bu bileşenler (Stufflebeam ve Coryn, 2014);

- İlgili literatürün gözden geçirilmesi,
- Örnek programları ziyaret etme,
- Uzmanlara ve hükümet temsilcilerine danışma,
- Uygun bilgi servislerinin sorgulanması (özellikle dünya çapındaki ağların),
- Mevcut ürünleri ve servisleri eleştirel bir şekilde inceleyen tüketici raporlarında ya da benzer bir yayında ilgili bir makalenin gözden geçirilmesi,
- İlgili personelden öneriler istenmesi olabilir (s. 324).

2.4.1.1.3. Süreç Değerlendirme

Süreç değerlendirme, program ya da projenin uygulama aşamaları boyunca bilgi sağlamak için tasarlanmıştır. Süreç değerlendirme; programın tasarlanmış haline göre sürdürülmesi için program yöneticilerini desteklemek, program tasarısını geliştirmek ve program tasarlanırken alınamayan yapısal kararları almak için önemli kabul edilmektedir. Süreç değerlendirmenin diğer amacı, mevcut program aktivitelerinin tamamen tanımlanmasını sağlamaktır. Böyle bir tanımlama ile programın hedeflerinin neden başarıya ulaştığı ya da neden başarıya ulaşmadığını belirtilmektedir (Stufflebeam, 1971). Bu nedenle, değerlendirme süreci program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek faaliyetler arasındaki uyuma bakılır (Erden, 1995, s. 14). Benzer şekilde değerlendirme boyunca bazı temel soruların yanıtlanması gerektiğini belirten Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) değerlendiricilerin cevaplara dayalı olarak süreci izlemesini, kontrol etmesini ve düzeltmesini önermektedir (s. 89). Süreçte cevapları aranan temel sorular;

- Uygulanan plan ne kadar iyi?
- Planın başarılı olmasının önündeki engeller nelerdir?
- Planın gözden geçirilmesi gereken yerleri nelerdir?

şeklinde ifade edilmiştir. Değerlendirme boyunca bilgi sağlamak için gözlemlerin yapılması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, doküman incelemesi yapılması sıklıkla kullanılmaktadır (Yüksel & Sağlam, 2012, s. 55). Süreç değerlendirmeye elde edilen bilgilerin daha sonra ürün değerlendirmede elde edilecek sonuçları yorumlamak için hayati öneme sahip olduğunu belirten Stufflebeam ve Shinkfield (2007) program çıktılarına ilişkin kararlar almadan önce program boyunca neler yapıldığına bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 342).

2.4.1.1.4. Ürün Değerlendirme

Ornstein ve Hunkins (2014)'e göre ürün değerlendirme, var olan program çıktılarının beklentileri karşılayıp karşılamadığına yönelik bilgilerin elde edilmesini içermektedir (s. 414). Böylelikle değerlendiriciler elde ettikleri bilgiye dayalı olarak programın devam etmesi, sonlandırılması ya da düzenlenmesine yönelik karar almaktadır. Bu aşamada nitel ve nicel analizlerin gerçekleştirilerek paydaş değerlendirmelerinin yapıldığı belirtilmiştir (Yüksel & Sağlam, 2012, s. 54). Bunun yanında değerlendiriciler, ürün değerlendirmeye

yönelik bilgi toplamak için öğrencilerin test puanlarını belirlenen standartlarla karşılaştırabilmektedir. Burada standart olarak ifade edilenler; önceden değerlendirilmiş ihtiyaçların bir ön profili olabilmekte ya da ön test puanları, belirlenen normlar, programın hedefleri ya da bir karşılaştırma grubunun performansı olabilmektedir (Stufflebeam, 2003, s. 51). Bunun yanında ürün değerlendiricileri kısa dönem, uzun dönem, planlı ve plansız çıktıları belirlemekte ve değerlendirmektedir (Özaltaş Serçek, 2014). Ültanır (2016)’a göre ise ürün değerlendirmenin görevi sonuçların hedeflerle, bağlam, girdi ve süreçlerle ilişkilendirilmesidir (s. 143).

CIPP değerlendirme modelinde yer alan dört değerlendirme türü amaç, yöntem ve değerlendirme sonucunda alınan kararlar yönüyle birlikte incelenerek Tablo 19 hazırlanmıştır (Stufflebeam, 2003, s. 40; Stufflebeam & Shinkfield, 2007, s. 335):

Tablo 19

CIPP Modelinde Yer Alan Dört Değerlendirme Türü

	Amaç	Yöntem	Geliştirme Sürecine İlişkin Karar
Bağlam Değerlendirme	İlgili çevreyi tanımlamak, hedef kitleyi belirlemek ve ihtiyaçlarını değerlendirmek, ihtiyaçları karşılayan fırsatları belirlemek, ihtiyaçların altında yatan problemleri teşhis etmek, program amaçlarının ihtiyaçları yeterince karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek.	Sistem analizi, doküman incelemesi, tanılayıcı testler, görüşmeler, dephi tekniği.	Karşılanan ihtiyaçlar ve kullanılan fırsatlarla ilgili amaçların belirlenmesi, zamanın ve kaynakların planlanmasına ilişkin kararlar.
Girdi Değerlendirme	Sistemin imkanları, alternatif program stratejileri, personel planlaması, planlama, bütçe vb. belirlemek ve değerlendirmek.	Literatür taraması, örnek programların ziyaret edilmesi, panel değerlendirmeleri, uzman görüşleri vb.	Çözüm stratejisi, personel planı, planlama, bütçe vb. belirleyerek yapılandırma etkinliklerine yönelik kararlar.
Süreç Değerlendirme	Uygulama boyunca karşılaşılan problemleri belirlemek ve değerlendirmek, sürece yönelik geri bildirim sağlamak.	Katılımcı gözlemleri, bağımsız gözlemler, doküman analizi, görüşmeler vb.	Program tasarımı ve süreci hakkında uygulama ve düzeltme kararları.
Ürün Değerlendirme	Çıktılarla amaçlar arasındaki uyumu belirlemek ve değerlendirmek; çıktıların değerini, önemini vb. belirlemek.	Paydaş değerlendirmeleri, nitel analizler, nicel analizler, ihtiyaçlar ve çıktıları karşılaştırmak.	Devam etmek, sonlandırmak, değişiklik yapmak ile ilgili kararlar.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kelleghan & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-63). Netherlands: Kluwer Academic. Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dört değerlendirmeyi de kullanarak program değerlendirmesi gerçekleştirirken değerlendiricilerin bu süreçte takip etmesi önerilen basamaklar ise şöyle ifade edilmiştir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, s. 90; Uşun, 2012, s. 93):

1. *Değerlendirmeye odaklanma*

- 1.1.Hizmet edecek programlar hakkında karar verme dönemlerini belirlemek
- 1.2.Karar durumlarını planlamak ve her birinin yer, odak noktası, kritiklik seviyesi, zamanlama ve alternatifler yönüyle tanımlamak
- 1.3.Her karar durumuna yönelik ölçüt belirlemek
- 1.4.Değerlendirmecinin çalışacağı kuralları tanımlamak

2. *Bilginin toplanması*

- 2.1.Toplanacak bilginin kaynağını belirlemek
- 2.2.İhtiyaç duyulacak bilgiyi toplamak için araçları ve yöntemleri belirlemek
- 2.3.Kullanılacak rnek işlemi belirlemek
- 2.4.Bilgi toplamak için programı ve koşulları belirlemek

3. *Bilginin rgtlenmesi*

- 3.1.Toplanacak bilgi için bir yöntem sağlamak
- 3.2.Analiz için araç tasarlamak

4. *Bilginiz analizi*

- 4.1.Kullanılacak analiz tekniklerini seçmek
- 4.2.Analizi yapmak için bir araç tasarlamak

5. *Bilgiyi raporlama*

- 5.1.Değerlendirme raporu için paydaşları tanımlamak
- 5.2.Paydaşlara bilgi sağlayacak araçları belirlemek
- 5.3.Değerlendirme raporları ve / veya rapor toplantıları için yöntem seçmek
- 5.4.Bilginin rapor edilmesini programlamak

6. *Değerlendirme yönetimi*

- 6.1.Değerlendirme programını özetlemek
- 6.2.Personeli, kaynak gereksinimlerini ve bunların ihtiyaçlarını karşılayacak planları tanımlamak
- 6.3.Yönetim ihtiyaçlarını karşılamak için araçları belirlemek
- 6.4.Geçerli, güvenilir, inanılır vb. bilgi sağlamak için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek

6.5.Değerlendirme tasarımının belirli aralıklarla güncellenmesi için araçları belirlemek ve programlamak

6.6.Toplam değerlendirme programı için bütçe sağlamak

CIPP değerlendirme modeli kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, 2006-2018 yılları arasında kırk çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı (yaklaşık %90'ı) programları ve dersleri değerlendirmeye yöneliktir. CIPP program değerlendirme modelinden yararlanarak gerçekleştirilen bu çalışmalar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

CIPP Değerlendirme Modelinin Kullanıldığı Yüksek Lisans ve Doktora Tez Çalışmaları (2006-2018)

Çalışmanın Adı	Çalışmanın Tarihi	Çalışmanın Türü
Meslek yüksekokulu İngilizce öğretim programının bağlam girdi süreç ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi	2018	Doktora Tezi
İlköğretim matematik öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi	2018	Yüksek Lisans Tezi
İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi	2018	Yüksek Lisans Tezi
Hemşirelik lisans eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi	2018	Yüksek Lisans Tezi
Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği	2018	Yüksek Lisans Tezi
Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi	2018	Doktora Tezi
Türkiye, İngiltere ve Rusya ortaokul müfredat ve ders kitaplarında kodlama eğitimi konusunun yeri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma	2018	Yüksek Lisans Tezi
Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi	2017	Doktora Tezi
11. Sınıf havacılık İngilizce programının Stufflebeam'ın CIPP (bağlam-girdi-süreç-ürün) modeli kapsamında değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Sosyal bilimler lisesi programının değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Türkiye'de üniversite düzeyindeki İngilizce hazırlık programlarının uygulanmasına dair bir inceleme	2016	Doktora Tezi
4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Su ve kanalizasyon sistemlerinin onarımında kullanılan teknolojik yöntemler ve bunların sosyal ve ekonomik kazanımları	2016	Yüksek Lisans Tezi
9. sınıf matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İngilizce hazırlık okulu programının değerlendirilmesi	2016	Yüksek Lisans Tezi
Spor yöneticiliği eğitim programının CIPP değerlendirme modeli ve spor yönetimi akreditasyon komisyonu standartlarına göre yeterliliği	2015	Doktora Tezi

Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması	2015	Doktora Tezi
Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi	2014	Doktora Tezi
Örnek durum incelemesi: Devlet üniversitesi İngilizce hazırlık okulu konuşma becerisi programının CIPP modeliyle değerlendirilmesi	2014	Yüksek Lisans Tezi
Klinik beceri eğitiminin değerlendirilmesinde CIPP modeli örneği	2014	Doktora Tezi
Halk eğitim merkezlerindeki İngilizce programının değerlendirilmesi: Çanakkale örneği	2014	Yüksek Lisans Tezi
Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi	2014	Yüksek Lisans Tezi
7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi	2013	Doktora Tezi
İlköğretim ikinci kademede görev yapan müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programına ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar	2013	Yüksek Lisans Tezi
Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “öğretim ilke ve yöntemleri” dersinin değerlendirilmesi	2012	Yüksek Lisans Tezi
Aday öğretmenlere uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi	2012	Yüksek Lisans Tezi
Okul öncesi öğretmenliği programının akademisyenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi	2012	Doktora Tezi
Sözleşmeli infaz koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi	2011	Yüksek Lisans Tezi
Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi	2011	Doktora Tezi
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	2011	Yüksek Lisans Tezi
Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi	2010	Yüksek Lisans Tezi
Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi	2010	Yüksek Lisans Tezi
Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmetçi eğitim programının değerlendirilmesi	2009	Doktora Tezi
Stufflebeam'ın program değerlendirme modeli ile Milli Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi	2009	Yüksek Lisans Tezi
Ankara ilinde meslek liseleri bilişim teknolojileri programının uygulama sürecinin değerlendirilmesi	2009	Yüksek Lisans Tezi
Lise 1. sınıf matematik öğretim programının Cipp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)	2008	Yüksek Lisans Tezi
Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi	2007	Yüksek Lisans Tezi
Su ve kanalizasyon sistemlerinin çevreye en az zarar verecek şekilde bakım ve yenileme uygulamaları (İstanbul örneği)	2006	Yüksek Lisans Tezi

YÖK (2019f, Mayıs 16). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, CIPP değerlendirme modeline dayalı olarak yapılan çalışmaların yaklaşık %25'i öğretmen yetiştirme programlarına yöneliktir. Öğretmen yetiştirme programları hakkında gerçekleştirilen çalışmalar içinde ise öğretmenlik meslek

bilgisi derslerine yönelik kapsamlı bir değerlendirme çalışması bulunmamaktadır. Ancak ğretmenlik meslek bilgisi derslerinden ğretim İlke ve Yöntemleri, ğretmenlik Uygulaması gibi bazı meslek derslerine yönelik yapılan ayrıntılı program değerlendirme çalışmalarına rastlanmıştır. Bunun yanında Okul ncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarına ilişkin program değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalara dayalı olarak, ğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin farklı programlar içinde kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Yapılan bu araştırma ile CIPP program değerlendirme modeli temele alınarak meslek bilgisi derslerinin, ğretmen yetiştirme programlarındaki var olan durumu değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmacının rolü ile geçerlik ve güvenirlik başlıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirmek için öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bunun yanında meslek bilgisi derslerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının bilgi paketleri incelenmiştir. Bu incelemede, fakültelerin ilgili web sayfalarındaki bilgi paketlerinde yer alan veriler, müdahale edilmeden doğrudan kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar, bireylerin davranışlarını, deneyimlerini, tutum ve düşüncelerini, bilgilerini araştırmak için gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle bu araştırma modeli ile yapılan çalışmaların temel prensibini, “ne düşündüklerini (deneyimlediklerini) öğrenmek istiyorsan doğrudan kendilerine sor” ilkesi oluşturmaktadır (Christensen, Burke Johnson & Turner, 2015, s. 372; Karasar, 2013, s. 73).

Bu araştırma, aynı zamanda nitel araştırmalardan olgubilim çalışması özelliği taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının, meslek bilgisi derslerini nasıl tecrübe ettikleri ve bu tecrübelerini nasıl betimlediklerine vurgu yapılmıştır (Patton, 2014, s. 107). Bunu yaparken meslek bilgisi derslerini sürdüren eğitim bilimleri

alanındaki ğretim elemanlarının ve dersleri tamamlayan son sınıf ğretmen adaylarının doğrudan görüşlerine başvurulmuştur. Farklı bireylerin meslek bilgisi derslerini farklı şekilde deneyimlemesi ve derslere yönelik bireylerin algılarında ve tepkilerinde oluşan ortaklık, yani deneyimin özü araştırılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 432).

Olgubilim alışmaları, temele aldığı olguyu kendi doğasında anlamlandırmaya çalışmasıyla nitel araştırmaların felsefesini en iyi yansıtan araştırma desenlerinden biri olmuştur (Van Manen, 1990, s. 10). Nitel araştırmalar aynı zamanda herhangi bir duruma ilişkin farklı görüşlerin ve deneyimlerin olabileceğini kabul eden yorumcu bakış açısına sahip araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s. 12). Nitel araştırmaların sahip olduğu temel özellikleri ise Yin (2011) şöyle ifade etmiştir (s. 7-8):

- İnsanların yaşamlarını, gerçek yaşam koştulları altında anlamaya alışan,
- İnsanların görüşlerini ve bakış açılarını temsil eden,
- İnsanların içinde yaşadığı çevresel koştulları dikkate alan,
- İnsanların davranışlarını anlamak için var olan kavramların ve yeni kavramların i yüzünü anlamaya alışan,
- Yalnızca bir kaynağı değil birden çok kaynağı kullanmak için çaba sarf eden araştırmalardır.

Bu alışma aynı zamanda bir program değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmada temele alınan araştırma modeli betimsel araştırma modeli; program değerlendirme modeli ise CIPP program değerlendirme modelidir. Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modeli, dört temel değerlendirme içermektedir. Bu değerlendirmeler bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir. Bu değerlendirmeler ile program, proje ya da sisteme yönelik yapılması gerekenlerin neler olduğu, nasıl yapıldığı, yapılıp yapılmadığı, başarılıp başarılmadığı hakkında veriler elde edilmesi amaçlanmıştır (Stufflebeam, 2007).

Bu değerlendirme türleri içinde süreç değerlendirme boyutu, araştırmanın temelinde yer almıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakülteleri programlarında sürdürülen meslek bilgisi derslerinin planlanma, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanları ve ğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak dönem boyunca derslerin nasıl sürdürüldüğünü belirlemek ve bu süreçte derslerde yaşanan temel sorunları

tespit etmek amacıyla araştırma süreç değerlendirme şeklinde tasarlanmıştır. Bu nedenle derslerin tasarlanmış haline uygun olarak sürdürülüp sürdürülmediğine yönelik veriler toplanmıştır. Bu noktada program bilgi paketleri ile ders bilgi paketleri de incelenmiştir.

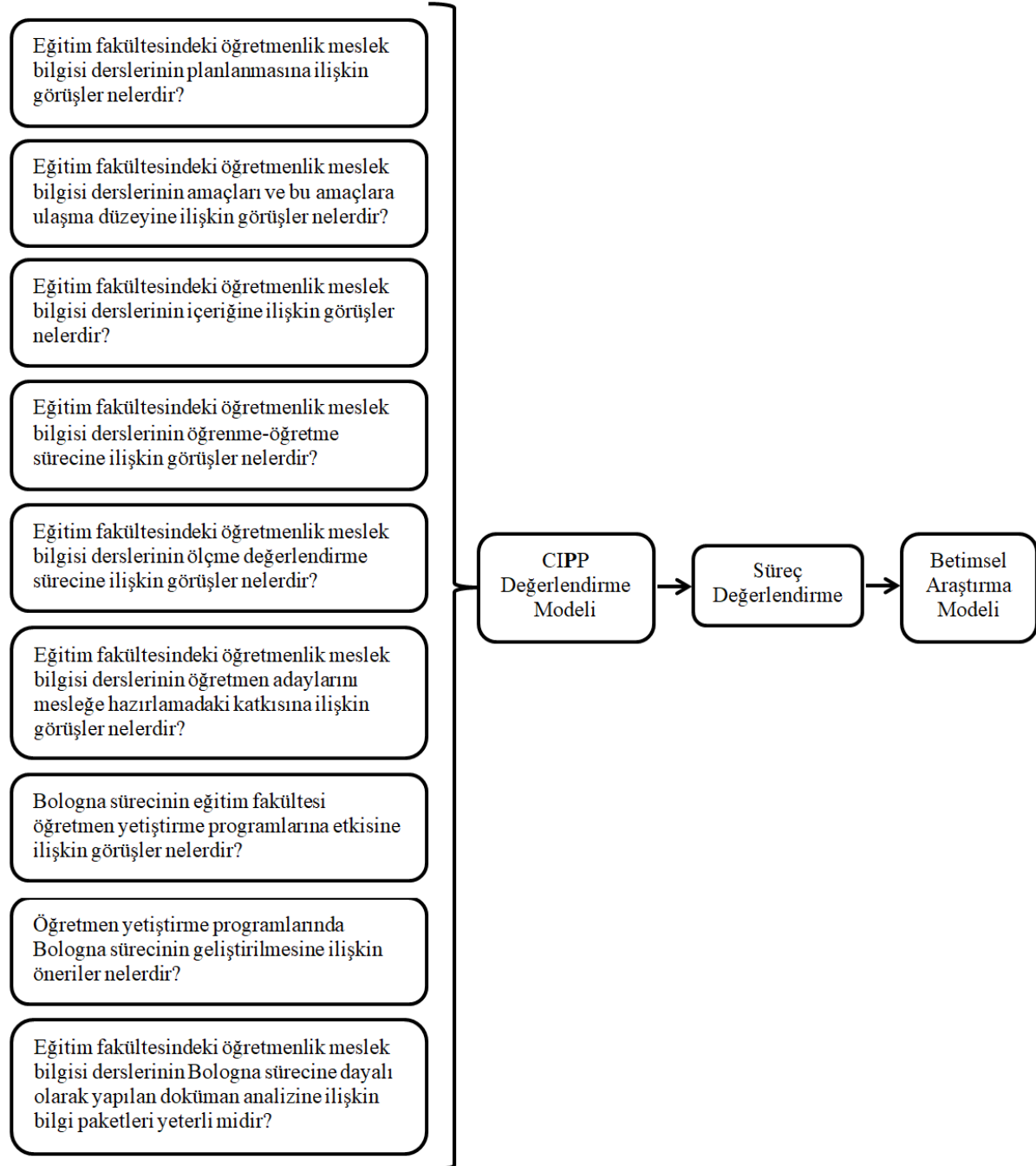
Bağlam değerlendirmesi kapsamında derslere yönelik temel ihtiyaçlar ve koşullar belirlenmemiş; girdi değerlendirmesine yönelik derslerin temel kaynaklarının nasıl kullanıldığı araştırılmamıştır. Bu amaçla derslerin süreç boyutu ile değerlendirilmesine yönelik araştırma tasarımı gerçekleştirilmiştir.

CIPP program değerlendirme modeli içinde yer alan *bağlam değerlendirme* ihtiyaçların, problemlerin ve fırsatların ele alındığı bir süreç olarak görülmektedir. Bu değerlendirme ile program ya da proje çıktılarının anlamını belirlemek, amaçları ve öncelikleri tanımlamak istenmektedir. *Girdi değerlendirmede*, kaynakları kullanma ve programı planlanma yoluyla ihtiyaçları karşılamak için alternatif yaklaşımlar değerlendirilir (Stufflebeam, 2000, s. 279). Stufflebeam (1971), programın üçüncü boyutu olan *süreç değerlendirme*nin de programın uygulama aşamaları boyunca bilgi sağlamak için tasarlandığını belirtmiştir. Süreç değerlendirme ile program içindeki tüm çalışmaların bütünsel bir tanımlamasının yapıldığı belirtilmiştir. Bu değerlendirmeyi yaparken betimleme, edinme ve temin etme basamaklarına göre hareket edilir. Süreç değerlendirme yaparken betimleme basamağında var olan sorunlar, engeller, yapısal kararlar belirlenir. Edinme basamağında süreç değerlendirmeye yönelik günlük program çalışmalarına yönelik bilgi sağlanır. Günlük kayıtlar, gözlemler, görüşmeler ve anketler aracılığıyla sürece ilişkin bilgi toplanır. Temin etme basamağında ise sürece ilişkin veriler düzenli olarak program yöneticilerine aktarılır (Stufflebeam, 1971). Değerlendirme modelindeki *ürün değerlendirme* ile ise beklenen ve beklenmeyen çıktılar birlikte değerlendirilir ve programın etkililiği belirlenmeye çalışılır (Stufflebeam, 2000, s. 279).

Araştırmada süreç değerlendirme boyutuyla meslek derslerinin değerlendirmesini gerçekleştirmek için, derste yer alan katılımcıların deneyimlerini anlamak gerekmektedir. Bu nedenle belirlenen beş meslek bilgisi dersini öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının nasıl deneyimledikleri anlamaya çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmanın modelini belirlemede, kullanılan program değerlendirme modeli etkili olmuştur. Derslerin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutlarıyla deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak ve bu deneyimlerdeki ortaklıkları belirleyerek gerçek durumu betimlemek için CIPP değerlendirme modelinin süreç değerlendirme boyutundan

yararlanılmıştır. Temele alınan süreç değerlendirme ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesi, çalışmada araştırılan temel olgudur.

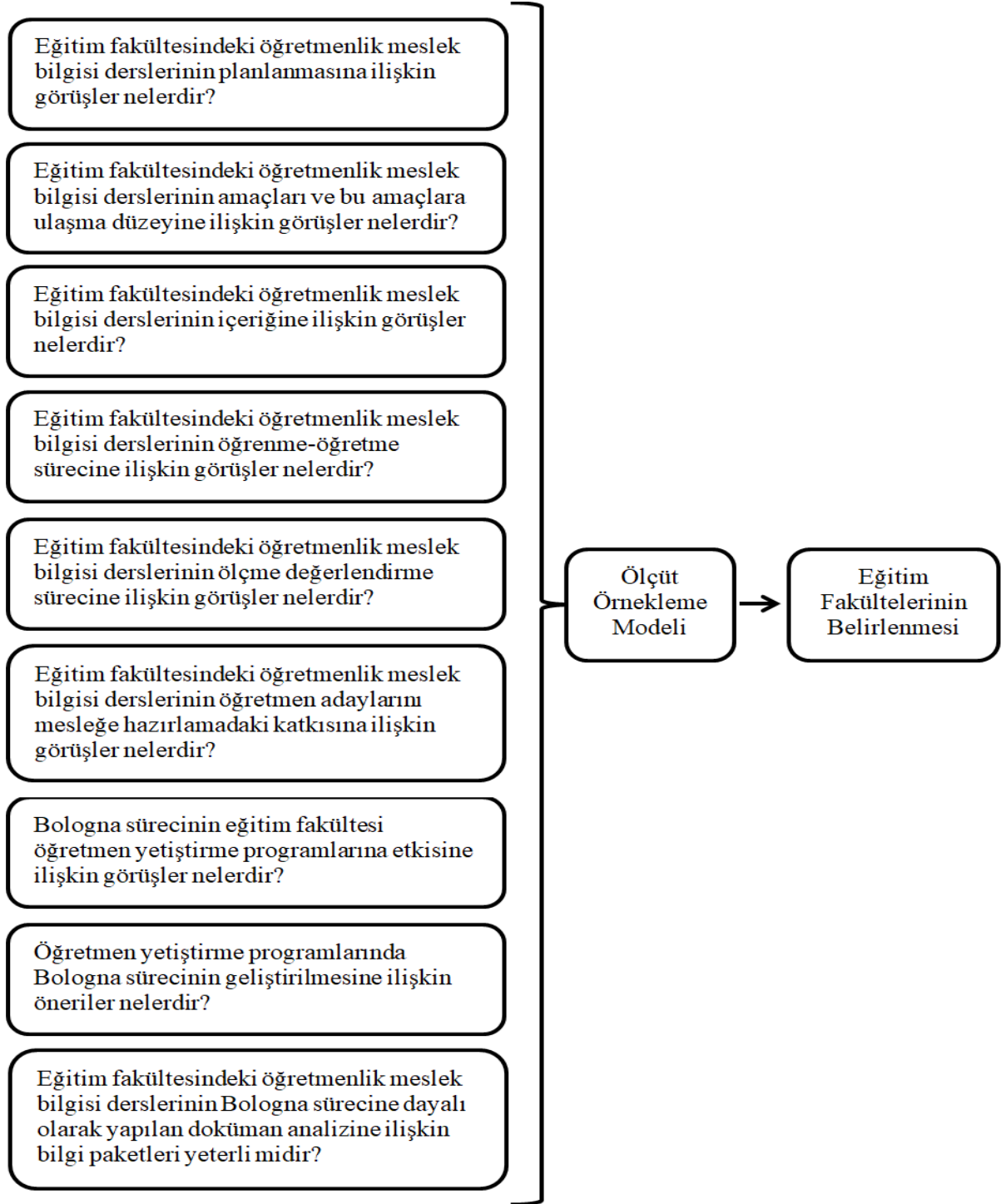
Araştırmanın problem cümleleri, değerlendirme modeli ve araştırma modeli arasındaki ilişki Şekil 15’de gösterilmiştir.



Şekil 15. Araştırmada kullanılan değerlendirme modeli ve araştırma modeli arasındaki ilişki

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirmek için tüm alt problemlere yönelik çalışma gruplarını belirlemede, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma gruplarını belirlemede temele alınan ölçütler; İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (The Nomenclature of Territorial Units for Statistics-NUTS), fakültelerin kuruluş tarihleri ve fakültelerde ortak dört anabilim dalının bulunmasıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.114; Patton, 2014, s.238). Bu ölçütlere dayalı olarak, çalışmada yer alan eğitim fakülteleri belirlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri ve kullanılan örnekleme modeli Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. Çalışmanın alt problemleri ve örnekleme modeli

Çalışma gruplarını belirlemede kullanılan ölçütlerden ilki, İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (The Nomenclature of Territorial Units for Statistics-NUTS) olmuştur. Bu sınıflama Avrupa Birliği İstatistik Bürosu (EUROSTAT) tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflamaya göre; Türkiye on iki bölgeden oluşmaktadır. Bu bölgeler; İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz,

Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu olarak belirtilmiştir (Eurostat, 2019)

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede dikkate alınan ikinci ölçüt fakültelerin kuruluş tarihleridir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin kuruluş tarihleri dikkate alınarak NUTS bölge sınıflamasındaki on iki bölge, sekiz bölge olarak birleştirilmiştir. Bu yönüyle farklı tarihlerde kurulan eğitim fakültelerinin de karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi belirlemede seçilen fakültelerdeki ortak anabilim dallarına da dikkat edilmiştir. Araştırmada meslek bilgisi derslerinin farklı anabilim dallarında karşılaştırılması hedeflendiğinden, fakültelerde yer alan anabilim dallarında son sınıf düzeyinde aktif eğitim-öğretim yapan anabilim dalları ayrıntılı incelenmiştir. Bu aşamada, araştırmanın örnekleminde temele alınan üçüncü ölçüt, seçilen eğitim fakültelerinin tamamında Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi anabilim dallarının bulunmasıdır.

Bu ölçütlere uygun olarak araştırmanın örnekleminde yer alan fakülterlere ait ayrıntılı bilgiler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Bölgelere ve Kuruluş Tarihlerine Göre Belirlenen Eğitim Fakültelerinin Dağılımı

NUTS-1	Belirlenen Eğitim Fakülteleri	Eğitim Fakültelerinin Kuruluş Tarihleri
TR1.İstanbul	TR11.Yıldız Teknik	2003
TR2.Doğu Marmara TR3.Batı Marmara	TR21.Sakarya	1997
TR4.Ege	TR41.Uşak	2006
TR5.Batı Anadolu TR6.Orta Anadolu	TR51.Gazi	1982
TR7.Akdeniz	TR71.Mersin	1999
TR8.Doğu Karadeniz TR9.Batı Karadeniz	TR91. Tokat Gaziosmanpaşa	1999
TRA.Kuzeydoğu Anadolu TRB.Ortadoğu Anadolu	TRB1. Van Yüzüncü Yıl	1993
TRC.Güneydoğu Anadolu	TRC1. Ziya Gökalp	1982

Tablo 21’de gösterildiği gibi araştırmada sekiz fakülte yer almaktadır. Bu fakülteler kuruluş tarihi birbiri ile aynı olan ya da birbirine yakın tarihlerde kurulan eğitim fakültelerinden iki tane olacak şekilde belirlenmiştir. Seçilen fakülteler; İstanbul, Doğu

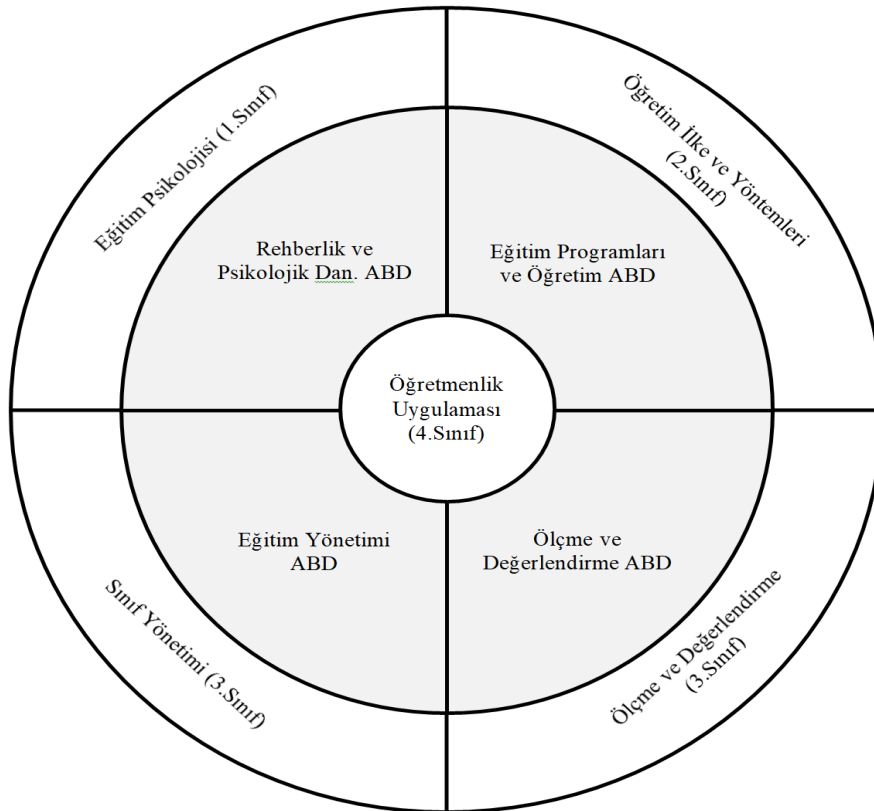
Marmara ve Batı Marmara, Ege, Batı Anadolu ve Orta Anadolu, Akdeniz, Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu bölgelerinden birer fakülte şeklinde dağılım göstermektedir.

Araştırmada, eğitim fakültelerinin seçiminden sonra öğretim elemanları, öğretmen adayları ve dokümanlar belirlenmiştir. Bu süreçte beş meslek bilgisi dersi seçilerek, bu derslere yönelik deneyim sahibi öğretim elemanları ve öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmiştir. Meslek bilgisi dersleri belirlenirken, iki ölçüt temele alınmıştır. Bunlardan birincisi, seçilen meslek bilgisi derslerinin Eğitim Bilimleri Bölümü içinde yer alan anabilim dallarına yönelik olmasıdır. Bu bağlamda *Eğitim Programları ve Öğretim ABD*'den *Öğretim İlke ve Yöntemleri* dersi, *Ölçme ve Değerlendirme ABD*'den *Ölçme ve Değerlendirme* dersi, *Eğitim Yönetimi ABD*'den *Sınıf Yönetimi* dersi, *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD*'den *Eğitim Psikolojisi* dersi seçilmiştir. Bu dersler yanında Eğitim Bilimleri bölümünün ortak dersi olan *Öğretmenlik Uygulaması* dersi de beşinci meslek bilgisi dersi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin asıl seçilme sebebi ise, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içinde uygulama saatinin ağırlıkta olduğu tek ders olmasındandır. Belirlenen dört meslek bilgisi dersi kuramsal ağırlıkta ve uygulama saati olmayan derslerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinde edindikleri mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri deneyimleme fırsatı bulunmamaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının, gerçek sınıf ortamlarında bulunarak deneyim kazandığı tek ders Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dört yıl boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerini uygulamaya nasıl aktardıklarını görmek için Öğretmenlik Uygulaması dersinin de araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Derslerin belirlenmesindeki ikinci ölçüt; her sınıf düzeyinden bir meslek bilgisi dersinin seçilmesi olmuştur. Bu anlamda birinci sınıf derslerinden Eğitim Psikolojisi, ikinci sınıf derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri, üçüncü sınıf derslerinden Ölçme ve Değerlendirme ile Sınıf Yönetimi dersi, dördüncü sınıf derslerinden de Öğretmenlik Uygulaması dersi belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri YÖK (2019e) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

Eğitim Psikolojisi: Psikolojinin ve eğitim psikolojisinin temel kavramları; eğitim psikolojisinde araştırma yöntemleri; gelişim kuramları, gelişim alanları ve gelişim süreçleri; gelişimde bireysel farklılıklar; öğrenmeyle ilgili temel kavramlar; öğrenmeyi etkileyen faktörler; eğitim-öğrenme süreçleri çerçevesinde öğrenme kuramları; öğrenme sürecinde motivasyon. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*: Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar; öğretim-

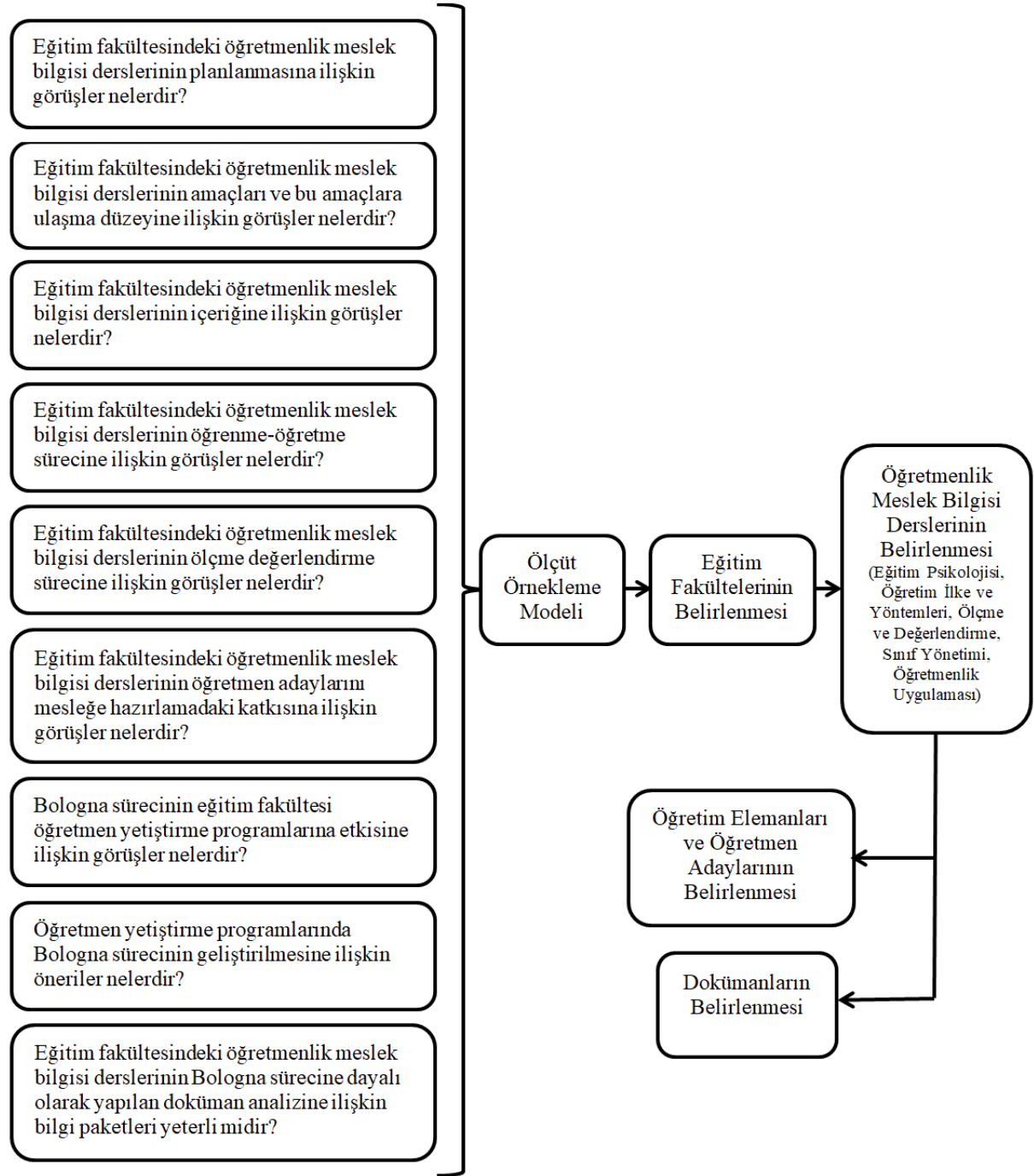
öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri; öğretimde hedef ve amaç belirleme; öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi; öğretim materyalleri; öğretimin planlanması ve öğretim planları; öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar; etkili okulda öğretim, öğrenme ve öğrenmede başarı; sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi. Ölçme ve Değerlendirme: Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi; ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar; ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik) özellikleri; başarı testleri geliştirme ve uygulama; test sonuçlarının yorumlanması ve geri bildirim verme; test ve madde puanlarının analizi; değerlendirme ve not verme. Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar; sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları; sınıf kuralları ve sınıfta disiplin; sınıf disiplini ve yönetimiyle ilgili modeller; sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi, sınıfta iletişim ve etkileşim süreci; sınıfta öğrenci motivasyonu; sınıfta zaman yönetimi; sınıfta bir öğretim lideri olarak öğretmen; öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi; olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması; okul kademelerine göre sınıf yönetimiyle ilgili örnek olaylar. Öğretmenlik Uygulaması: Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin belirlenmesinde dikkat edilen ölçütler Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin belirlenmesi

Belirlenen eğitim fakülteleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine dayalı olarak çalışmanın birinci alt probleminden sekizinci alt problemine kadar olan çalışma grubu öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından oluşurken, dokuzuncu alt problemine yönelik dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu nedenle araştırmada yer alan çalışma gruplarına ilişkin ayrıntılı bilgiler, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak sunulmuştur.



Şekil 18. Araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak çalışma gruplarının belirlenmesi

3.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemden Sekizinci Alt Probleme Kadar Olan Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci alt problemden sekizinci alt problemine kadar olan çalışma grubu öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Seçilen Eğitim Fakültelerinde ÖMB Derslerine Giren Öğretim Elemanları Arasında Görüşme Yapılan Öğretim Elemanı Sayısı

Üniversite / Fakülte	ÖMB Dersi	Görüşülen Öğretim Elemanı Sayısı
Gazi / Gazi Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	3
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Dicle / Ziya Gökalp Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	3
	Eğitim Psikolojisi	1
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Mersin / Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	3
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Van Yüzüncü Yıl / Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	1
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	2
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Sakarya / Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	2
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Yıldız Teknik / Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	1
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Uşak / Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	Ölçme ve Değerlendirme	1
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Tokat Gaziosmanpaşa / Eğitim	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2
	Ölçme ve Değerlendirme	2
	Eğitim Psikolojisi	3
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
TOPLAM		116

Araştırmada yer alan sekiz fakültede, belirlenen anabilim dallarında meslek bilgisi derslerine giren 116 öğretim elemanı örneklemde yer almıştır. Bu öğretim elemanlarının dağılımı fakültelere göre değişim göstermekle birlikte, her fakülteden 13-16 öğretim elemanının çalışmada yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan öğretim elemanları, belirlenen sekiz eğitim fakültesinde ve dört anabilim dalında aktif olarak görev yapan akademisyenlerden oluşmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretim elemanlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Seçilen Eğitim Fakültelerinde ÖMB Derslerine Giren Öğretim Elemanları

Üniversite / Fakülte	Unvan	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Anabilim Dalı
Sakarya / Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	17	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	12	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	14	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	8	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Öğretim Görevlisi*	Erkek	6	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Prof. Dr.	Erkek	18	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	13	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	10	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	20	Türkçe Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	12	Matematik Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	18	Fen Bilgisi Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	12	Sınıf Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	29	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	21	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	14	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tokat Gaziosmanpaşa / Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Doç. Dr.	Erkek	15	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Türkçe Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	15	Matematik Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	12	Fen Bilgisi Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	10	Sınıf Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	11	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	13	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	15	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	12	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	12	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	10	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	17	Eğitim Programları ve Öğretim

Yıldız Teknik / Eğitim	Doç. Dr.	Erkek	17	Eğitim Programları ve Öğretim
	Doç. Dr.	Kadın	12	Eğitim Programları ve Öğretim
	Prof. Dr.	Erkek	30	Eğitim Programları ve Öğretim
	Arş. Gör. Dr.	Kadın	10	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	22	Eğitim Yönetimi
	Prof. Dr.	Erkek	30	Eğitim Yönetimi
	Prof. Dr.	Erkek	16	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	15	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Doç. Dr.	Kadın	20	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	13	Türkçe Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	11	Matematik Eğitimi
	Doç. Dr.	Kadın	14	Fen Bilgisi Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	20	Sınıf Eğitimi
Dicle / Ziya Gökalp Eğitim	Doç. Dr.	Erkek	30	Eğitim Programları ve Öğretim
	Doç. Dr.	Erkek	33	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	7	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Öğretim Görevlisi	Erkek	20	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Öğretim Görevlisi	Erkek	23	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Doç. Dr.	Erkek	27	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	17	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	30	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	30	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	9	Fen Bilgisi Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	18	Matematik Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	20	Türkçe Eğitimi
	Arş. Gör. Dr.	Erkek	8	Sınıf Eğitimi
Gazi / Gazi Eğitim	Doç. Dr.	Erkek	18	Sınıf Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	15	Türkçe Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	20	Matematik Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	10	Fen Bilgisi Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	18	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	15	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Kadın	20	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	20	Eğitim Programları ve Öğretim
	Doç. Dr.	Kadın	21	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	23	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	15	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Prof. Dr.	Kadın	25	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Prof. Dr.	Erkek	25	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Doç. Dr.	Erkek	23	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Doç. Dr.	Kadın	20	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	19	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Uşak / Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	13	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	20	Eğitim Programları ve Öğretim
	Öğretim Görevlisi	Erkek	22	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	14	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	15	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	13	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Arş. Gör. Dr.	Erkek	6	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Arş. Gör. Dr.	Kadın	10	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	14	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	23	Eğitim Yönetimi
	Prof. Dr.	Erkek	26	Türkçe Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Matematik Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	22	Fen Bilgisi Eğitimi
	Arş. Gör. Dr.	Kadın	11	Sınıf Eğitimi
Mersin / Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	12	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	10	Eğitim Programları ve Öğretim
	Doç. Dr.	Kadın	19	Eğitim Programları ve Öğretim
	Doç. Dr.	Erkek	16	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Doç. Dr.	Erkek	16	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Prof. Dr.	Erkek	22	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	12	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	10	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	14	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Doç. Dr.	Kadın	14	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	21	Eğitim Yönetimi
	Doç. Dr.	Erkek	20	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	20	Türkçe Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	7	Matematik Eğitimi
	Doç. Dr.	Kadın	17	Fen Bilgisi Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	18	Sınıf Eğitimi
Van Yüzüncü Yıl / Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	25	Eğitim Programları ve Öğretim
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	7	Eğitim Programları ve Öğretim
	Öğretim Görevlisi	Erkek	5	Eğitim Programları ve Öğretim
	Doç. Dr.	Erkek	16	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	9	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	25	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Prof. Dr.	Erkek	20	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	4	Eğitim Yönetimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	6	Türkçe Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	8	Matematik Eğitimi
	Doç. Dr.	Erkek	12	Fen Bilgisi Eğitimi
	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	6	Sınıf Eğitimi

*13b ile görevlendirilmiş araştırma görevlisidir.

Araştırmanın birinci alt probleminden sekizinci alt problemine kadar olan çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin ayrıntılı bilgiler de Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

Seçilen Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencileri Arasında Görüşme Yapılan Öğretmen Adayı Sayısı

Üniversite / Fakülte	Anabilim Dalı	Görüşülen Öğretmen Adayı Sayısı
Gazi / Gazi Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	9
	Matematik Eğitimi	10
	Türkçe Eğitimi	10
	Sınıf Eğitimi	11
Dicle / Ziya Gökalp Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	10
	Matematik Eğitimi	12
	Türkçe Eğitimi	11
	Sınıf Eğitimi	12
Mersin / Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	10
	Matematik Eğitimi	9
	Türkçe Eğitimi	11
	Sınıf Eğitimi	11
Van Yüzüncü Yıl / Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	10
	Matematik Eğitimi	11
	Türkçe Eğitimi	11
	Sınıf Eğitimi	10
Sakarya / Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	10
	Matematik Eğitimi	9
	Türkçe Eğitimi	12
	Sınıf Eğitimi	9
Yıldız Teknik / Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	10
	Matematik Eğitimi	10
	Türkçe Eğitimi	11
	Sınıf Eğitimi	11
Uşak / Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	9
	Matematik Eğitimi	10
	Türkçe Eğitimi	9
	Sınıf Eğitimi	11
Tokat Gaziosmanpaşa / Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	10
	Matematik Eğitimi	10
	Türkçe Eğitimi	10
	Sınıf Eğitimi	9
TOPLAM		328

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları, sekiz fakültede yer alan dört anabilim dalında öğrenim görmektedir. Her anabilim dalından 9-12 öğretmen adayının katılımı ile toplamda 328 öğretmen adayı araştırmada yer almıştır. Bu öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 25’de yer almaktadır.

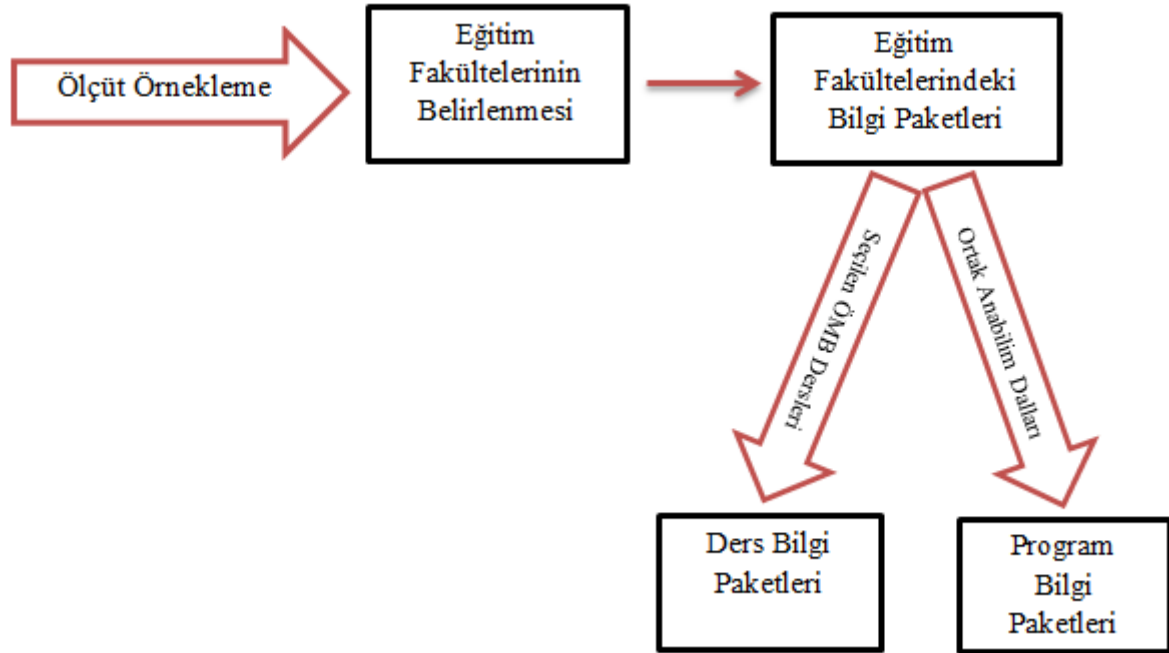
Tablo 25

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adayları

Cinsiyet		Yaş Aralığı
Kız	176	21-24
Erkek	152	

3.2.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Örneklem

Dokuzuncu alt probleme ilişkin örneklem yukarıda belirtilmiş olan NUTS bölge sınıflaması ölçütlerine dayalı olarak belirlenen fakültelerin internet sayfalarında yer alan program ve ders bilgi paketleridir. Araştırmanın dokuzuncu alt probleme ilişkin örneklemi belirleme süreci Şekil 19’da gösterilmiştir.



Şekil 19. Dokuzuncu alt probleme ilişkin örneklem belirlenmesi

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, alt problemlere dayalı olarak veri toplama araçları belirlenmiştir. Çalışmanın birinci alt probleminden sekizinci alt problemine kadar görüşmelerden, dokuzuncu alt problemine yönelik dokümanlardan yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda veriye ulaşmak için sıklıkla gözlem, görüşme ve dokümanlardan yararlanılmaktadır. Veriye ulaşırken bu araçlardan hangisinin uygun olduğuna karar vermek, araştırmacının doğru veriye ulaşmasında önemli bir adımdır. Bu nedenle, araştırmacının amacına uygun olarak en doğru veri kaynağına nasıl ulaşılır düşüncesi ile veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu nedenle veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler, alt problemlere dayalı olarak sunulmuştur.

Tablo 26

Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Alt Problemleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Araçları	Veri Kaynakları
1.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin; 1.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir? 1.2.öğretmen aday görüşleri nelerdir? 1.3.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		
2.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları ve bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin; 2.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir? 2.2.öğretmen aday görüşleri nelerdir? 2.3.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		
3.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin; 3.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir? 3.2.öğretmen aday görüşleri nelerdir? 3.3.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?	-Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formu	-Öğretim Elemanları
4.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin; 4.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir? 4.2.öğretmen aday görüşleri nelerdir? 4.3.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretmen Adayları için Hazırlanan Görüşme Formu	-Öğretmen Adayları
5.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin; 5.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir? 5.2.öğretmen aday görüşleri nelerdir? 5.3.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		
6.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısına ilişkin; 6.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir? 6.2.öğretmen aday görüşleri nelerdir? 6.3.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		

7.Bologna sürecinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin;		
7.1.öğretim elemanı görüşleri nelerdir?	-Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formu	-Öğretim Elemanları
7.2.görüşler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		
8.Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin;		
8.1.öğretim elemanı önerileri nelerdir?		
8.2.öneriler fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		
9.Eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Bologna sürecine dayalı olarak yapılan doküman analizine ilişkin;	-Ders Bilgi Paketleri İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu	-Dokümanlar
9.1.program bilgi paketleri yeterli midir?		(Bologna Ders Bilgi Paketleri ve Program Bilgi Paketleri)
9.2.ders bilgi paketleri yeterli midir?	-Program Bilgi Paketleri İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu	
9.3.bilgi paketleri fakültelere göre değişim göstermektedir midir?		

3.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Sekizinci Alt Problemine Kadar Veri Toplama Aracı

Olgubilim deseniyle geliştirilen bu çalışmada; meslek bilgisi derslerinin planlama, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve öğretmenlik mesleğine katkısı boyutlarında değerlendirilebilmesi için bu derslerle ilgili yaşantı sahibi bireylere ulaşmak gerekmektedir. Aynı zamanda doküman analizi yoluyla dersler hakkında veriler toplanabilir. Derslerin yapısı ve içeriğine yönelik ders planları incelenerek verilere ulaşılabilir. Dokümanlar ile çalışmada elde edilen veriler zenginleştirilebilir (Creswell, 2007, s. 141; Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 222). Bu nedenle, birinci alt problemten sekizinci alt probleme kadar en uygun veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır.

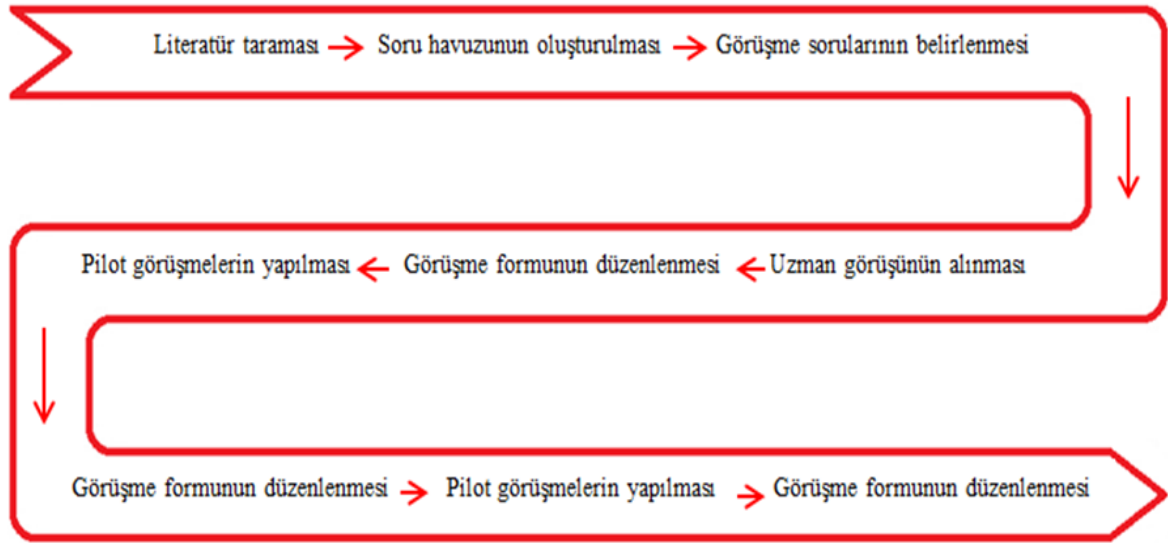
Görüşmeler; doğrudan gözlemleyemediğimiz duyguları, düşünceleri anlamak ve insanların yaşantılarında gerçekleşen olaylara yükledikleri anlamları açığa çıkarmak için kullanılmaktadır. Özellikle olgubilim çalışmalarında, görüşmelerin amacı olguya yönelik bireylerin bakış açısına ulaşmak ve bunları anlamlı hale getirmektir (Patton, 2014, s. 341). Olgubilim çalışmaları için görüşmelerin doğru araç olmasının diğer sebepleri ise; görüşmelerin derinlemesine veri toplamaya olanak sağlaması, birincil veri kaynağından veriye ulaşma imkanı vermesidir (Christensen vd., 2015, s. 59).

Görüşmeler üç farklı yaklaşım altında gerçekleştirilmektedir. Gündelik sohbet tarzında görüşme, mülakat kılavuzu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme şeklinde görüşmeler sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme olarak da adlandırılan gündelik sohbet tarzında görüşmelerde, önceden hazırlanan görüşme soruları yerine o anki

duruma bağılı olarak açık uçlu sorular sorulmaktadır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerde ise, görüşme sorularının önceden belirlenmiş ve sıralanmış olması önemlidir. Özellikle soruların aynı sırada, aynı biçimde sorulmasına dikkat edilmektedir. Yapılandırılmış görüşmeler olarak da bilinen bu görüşmelerde araştırmacının görüşme formuna göre hareket etmesi önemlidir. Mülakat kılavuzu yaklaşımıyla gerçekleştirilen görüşmeler ise, diğer iki yaklaşımın daha dengeli biçimde bir araya getirilmesi şeklinde görülebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme olarak da ifade edilen bu yaklaşımda, araştırmacının görüşme öncesinde hazırladığı görüşme kılavuzu vardır. Bu kılavuz, araştırmacıya görüşmenin amacına yönelik veri toplama ve görüşmenin sınırlarını belirlemede rehberlik etmektedir, ancak araştırmacı bu görüşme formunda yer alan açık uçlu soruları katılımcıya bağılı olarak farklı biçimlerde sorabilme, soruların sırasını değiştirebilme ya da yeni sorular ekleyebilme esnekliğine sahiptir. Bu yönleriyle hem bireysel görüşmelere hem de grup görüşmelerine uygun bulunmaktadır (Patton, 2014, s. 342-344).

Bu yaklaşım ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda; araştırmacının amacına uygun biçimde hazırlanan birincil sorularla birlikte sonda sorular da eklenerek öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına yönelik paralel iki form hazırlanmıştır. Bu görüşme formları, katılımcıya ait mesleki bilgilerin yer aldığı I. Bölüm ve görüşme sorularının yer aldığı II. Bölümden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan görüşme formunun ilk bölümünde unvan, cinsiyet, mesleki kıdem, uzmanlık alanı ve verdiği derse ilişkin bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde dersin planlanması, amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutlarına yönelik sorular yöneltilmiş ve derslerin programlara yönelik benzerliği ve farklılıkları hakkında görüşleri sorulmuştur. Ayrıca görüşme formunda Bologna süreci hakkında öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik sorular da yer almaktadır. Benzer biçimde öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan görüşme formunda da, derslere yönelik paralel sorular yöneltilmiş ancak bu formda Bologna süreci hakkında sorular yer almamıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarına Bologna süreci hakkında herhangi bir bilgi sahip olup olmadıkları sorulmuş, bilgi sahibi olmadıklarını belirttiklerinde diğer sorulara devam edilmemiştir. Bu nedenle öğretmen adayları için hazırlanan görüşme formunda Bologna sürecine ilişkin sorulara yer verilmemesine karar verilmiştir.

Görüşme formlarının hazırlanmasında ve görüşme sorularının belirlenmesinde izlenen aşamalar Şekil 20’de yer almaktadır.



Şekil 20. Görüşme formlarının hazırlanmasında izlenen aşamalar

3.3.1.1. Görüşme Formlarının Hazırlanması

1. *Literatür taraması:* Görüşme formları hazırlanmadan önce ilk olarak ilgili araştırmalar incelenmiştir. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan tezler, makaleler, kitaplar ve online kaynaklar bir araya getirilerek var olan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, araştırmalarda elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.
2. *Soru havuzunun oluşturulması:* Literatür taraması sonucu araştırmanın amacına ve problem cümlelerine uygun taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu aşamada görüşme sorularının açık uçlu olmasına, deneyime dayalı sorular olmasına, odaklı sorular olmasına önem verilmiştir (Patton, 2014, s. 348-360).
3. *Görüşme sorularının belirlenmesi:* Hazırlanan görüşme sorularının araştırmanın problem cümlelerine uygunluğu, katılımcılar tarafından anlaşılabilir olması, yönlendirici ifadeler içermemesi gereklidir (Patton, 2014, s. 348-360). Bu nedenle görüşme formlarında yer alacak soruların belirlenmesinde üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ile belirlenen sorularla öğretim elemanı ve öğretmen adayları için hazırlanan görüşme formlarının ilk hali oluşturulmuştur.
4. *Uzman görüşünün alınması:* Öğretim elemanı ve öğretmen adayı için hazırlanan iki farklı görüşme formu sekiz uzmana e-mail ile gönderilmiştir. Bu uzmanlar Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yer alan öğretmen yetiştirme, program değerlendirme alanlarında araştırmalarını sürdüren öğretim elemanlarından

oluşturulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri yaklaşık dört haftada e-mail ile toplanmıştır.

5. *Görüşme formunun düzenlenmesi:* Uzman görüşleri sonucunda görüşme formunda yer alan bazı sorularda değişiklikler yapılmış ve görüşme formuna yeni sorular eklenmiştir. Hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların bazıları çok odaklı bulunmuş ve bu sorularda sadeleşmeye gidilerek her görüşme sorusunun bir konuya odaklanmasına yönelik düzenleme yapılmıştır. Bu nedenle görüşme sorularının sayısında artış olmuş ve bu soruların sırası yeniden düzenlenmiştir.
6. *Pilot görüşmelerin yapılması:* Düzenlenen ve kontrol edilen görüşme formları ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarına yönelik; Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı, Sınıf Eğitimi bilim dalı ve Eğitim Yönetimi bilim dalından üç öğretim elemanı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler iki hafta içinde tamamlanmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve sonrasında araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Bu görüşmelerde on bir sayfa görüşme dökümü elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik; Sınıf Eğitimi bilim dalından iki öğretmen adayı, Fen Bilgisi bilim dalından iki öğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık bir haftada tamamlanan görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmelerde on dört sayfa görüşme dökümü elde edilmiştir.
7. *Görüşme formunun düzenlenmesi:* Yapılan pilot görüşmeler ve bu görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından tutulan notlar ile görüşme formlarında yer alan bazı soruların düzenlemesi yapılmıştır. Bu düzenlemede “görüşme sorularının belirlenmesi” aşamasında yer alan uzmanlarla yeniden görüşülmüş ve sorularda yapılması gereken değişikliklere birlikte karar verilmiştir. Yapılan düzenlemeler; görüşme sorularının araştırmanın amacına yönelik daha ayrıntılı sorulması, sonda sorularının artırılması şeklindedir. Mevcut sorularla elde edilen verilerin yetersiz olması nedeniyle soruların daha ayrıntılı ve anlaşılır şekilde düzenlemesi yapılmıştır.
8. *Pilot görüşmelerin yapılması:* Görüşme formlarında yapılan değişiklikler nedeniyle ikinci pilot görüşmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Bu görüşmelerde önceki görüşmelerden farklı olarak Psikolojik Danışma ve Rehberlik bilim dalından bir öğretim elemanı ile yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme ortalama 30 dakika

sürmüştür. Öğretmen adaylarına yönelik görüşme formunun denenmesi için ise Türkçe Eğitimi bilim dalından iki öğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

9. Görüşme formunun düzenlenmesi: Yapılan pilot görüşmelerle, hazırlanan görüşme formlarında yer alan soruların araştırmanın amacına uygunluğu, elde edilen verilerin araştırmanın problem cümlelerini karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu kontrolde, görüşme sorularının program geliştirme sürecine uygun bir sırada düzenlenmesine karar verilmiş ve bazı soruların sıralaması değiştirilmiştir.

Görüşme formlarında yer alan soruların yapılan düzenlemelerle nasıl değiştiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler Ek 1 ve Ek 2’de sunulmuştur.

Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilirken öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler, öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının derslere yönelik deneyimleri farklı bölüm ve fakültelere göre öznellik içerdiği ve her öğretim elamanının mesleki ve akademik geçmişinin dersine yansması farklı olacağı için bireysel görüşmelerin yapılması uygun bulunmuştur. Bireysel görüşmeler, zaman ve maliyet açısından dezavantajlı bulunsa da, katılımcının fikirlerini rahatça paylaşması ve kendini rahatça ifade etmesi için ideal görünmektedir (Creswell, 2014, s. 240). Araştırmada yer alan öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, benzer özelliklere sahip katılımcılarla yapıldığında, katılımcılar arası etkileşim sağlayacağından araştırmaya yönelik en doğru cevaplara ulaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2014, s. 240). Bu nedenle, öğretmen adaylarının derslere yönelik düşüncelerini ve deneyimlerini rahatça paylaşmaları, aynı derse yönelik farklı görüşler sunabilmeleri için etkileşimli odak grup görüşmeleri tercih edilmiştir. Hem bireysel görüşmeler hem odak grup görüşmeler gerçekleştirilirken Spradley (1979, s. 3’den akt. Yin, 2011, s. 136-139) tarafından belirtilen temel görüşme kurallarına uyulmaya özen gösterilmiştir. Bu kurallar ve kurallara uygun yapılan görüşmeler Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27

Görüşmeler Gerçekleştirilirken Dikkat Edilen Kurallar

Görüşmelerde uyulması gereken kurallar	Araştırmada uyulan kurallar
1.Görüşme boyunca az miktarda konuşmak.	1.Görüşmelerde araştırmacı dinleyici olarak bulunmuş ve katılımcıların soruları “evet, hayır” gibi kısa cevaplarla yanıtlanmıştır.
2.Görüşme esnasında yönlendirici olmamak.	2.Görüşme boyunca katılımcıların görüşlerine yönelik “olumlu, olumsuz, yanlış” gibi yönlendirici ifadeler kullanılmaktan kaçınılmıştır.
3.Görüşme boyunca tarafsız kalmak.	3.Görüşme boyunca katılımcının tarafsız görüş belirtmesini engelleyecek ifade ve davranışların kullanılmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcıyı huzursuz eden jest, mimik ve beden dilinden uzak durulmuştur.
4.Görüşme yaparken katılımcıya uyumlu davranmak.	4.Görüşme yaparken katılımcının istediği görüşme zamanı ve görüşme mekânına uyum sağlanmıştır. Her görüşme katılımcının önerdiği şekilde kendi ofisinde ve sınıfta yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
5.Görüşmede bir görüşme protokolü kullanmak.	5.Bireysel görüşmelerde hazırlanan görüşme protokolü görüşme öncesi katılımcıya sunulmuş ve araştırmada yer alan her katılımcı bu protokolü imzalamıştır. Odak grup görüşmelerinde ise görüşme protokolü gruba sesli olarak okunmuş ve görüşme için izin alınmıştır.
6.Görüşme yaparken aynı zamanda analiz yapmak	6.Görüşmeler gerçekleştirilirken araştırmaya yönelik önemli bilgilerin detaylandırılması ve örneklendirilmesi istenmiştir. Böylelikle ihtiyaç duyulan veriye daha kapsamlı ya da daha genel ulaşılması sağlanmıştır. Bazı görüşme soruları katılımcının görüşüne göre detaylandırılmıştır.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford.

3.3.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin verilere ulaşmada dokümanlardan yararlanılmıştır. Belirlenen eğitim fakültelerinin web sayfalarından dört programa ait program bilgi paketleri ve meslek bilgisi derslerine ait ders bilgi paketlerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu dokümanların toplanmasında, Ek 3 ve Ek 4’de yer alan belirtke tablolarından yararlanılmıştır. Bu tablolardan ilki program bilgi paketleri için hazırlanan *Program Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu*dur. Bu tablo yirmi satır ve otuz altı sütundan oluşmuştur. Bu tablonun satırlarında program bilgi

paketlerinde bulunması gereken niteliklere, sütunlarında ise eğitim fakültelerine yer verilmiştir. Hazırlanan tablolardan ikincisi ise ders bilgi paketleri için hazırlanan *Ders Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu*dur. Bu tablo ise on üç satır ve kırk beş sütundan oluşmuştur. Bu tablonun satırlarında ders bilgi paketlerinde bulunması gereken niteliklere, sütunlarında ise eğitim fakültelerine yer verilmiştir.

Otobiyografiler, resmi kayıtlar, bireysel mektuplar ya da günlükler gibi çok farklı belgelerden elde edilecek bilgiler nitel araştırmalarda doküman analizi olarak yer almaktadır (Creswell, 2016, s. 160). Geçmişte meydana gelmiş haliyle incelenme olanağının olması, nasıl ve hangi amaçla oluşturulduğuna yönelik bilgi vermesi, kişiler ya da kurumlar hakkında bilgi sağlaması gibi nitelikler doküman analizinin güçlü yönlerini oluşturmaktadır (Christensen vd., 2015, s. 63).

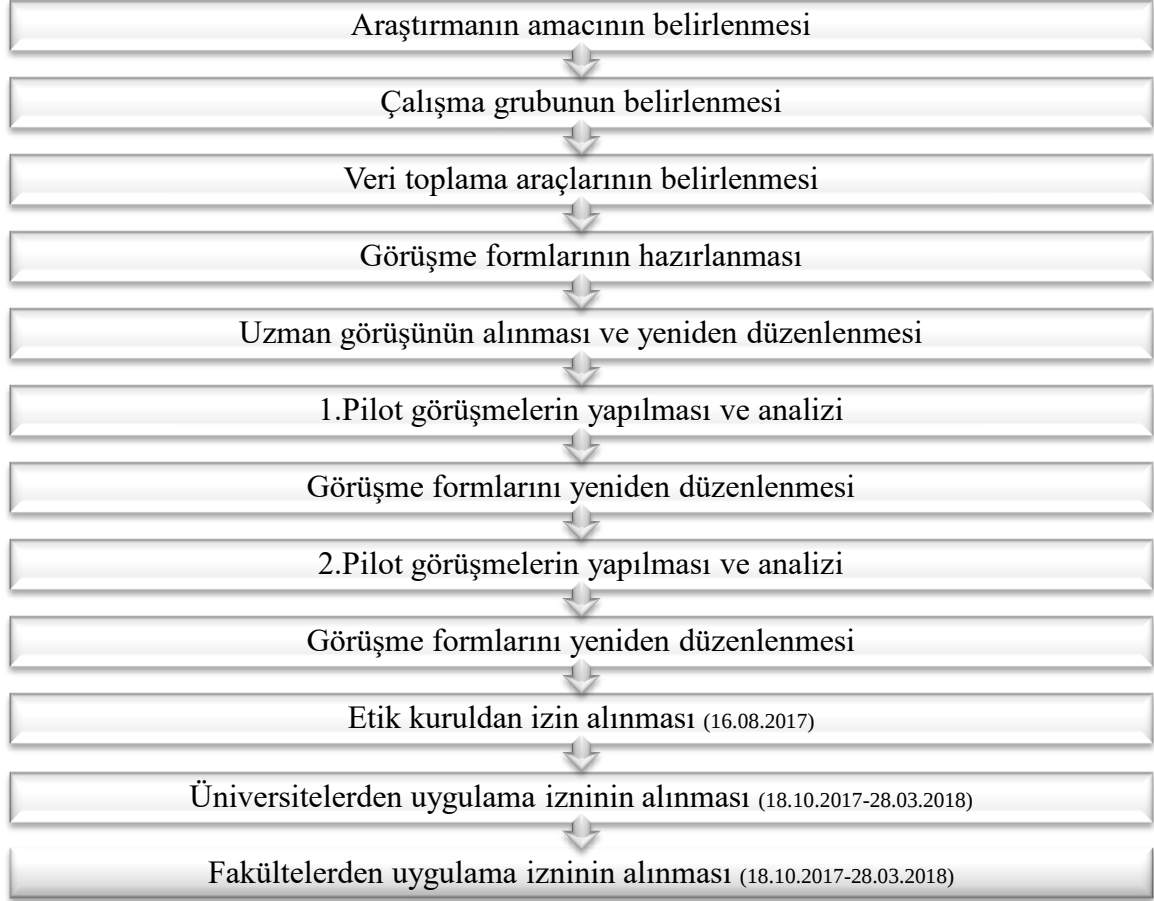
3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanırken, alt problemlere yönelik olarak veri toplama süreci planlanmıştır.

3.4.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Sekizinci Alt Problemine Kadar Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci alt probleminden sekizinci alt problemine kadar verilerin toplanmasında görüşmelerden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formlarının hazırlanması, uzman görüşünün alınması ve yeniden düzenlenmesi, pilot görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve analiz edilmesi, görüşme formlarının analiz sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesi ve ikinci pilot görüşmelerin yapılması ve analizi sonrasında veri toplama aracı olarak kullanılacak görüşme formlarının son haline ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra, araştırmaya yönelik Etik Kurul Yazısı (EK-7) alınmıştır. Etik izin yazısının gelmesinden sonra araştırmada yer alan eğitim fakülteleri ve bağlı bulundukları üniversitelerden araştırma izni almak amaçlanmıştır. Bu süreçte araştırmanın gerçekleşeceği her eğitim fakültesine; araştırmanın amacı ve kapsamı, veri toplama araçları, etik izin yazısı gibi gerekli belgelerle başvuruda bulunulmuştur. Başvuru yapılan sekiz eğitim fakültesinden biri, araştırma izni vermediği için aynı özelliklere sahip farklı

bir eğitim fakültesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Yaklaşık 3 ay süren izin işlemleri sonrasında, tüm fakültelerin araştırma izinleri tamamlanmıştır. Bu süreçle ilişkin bilgilere Şekil 21’de yer verilmiştir.



Şekil 21. Veri toplama sürecine başlarken izlenen aşamalar

Araştırmaya ilişkin izinlerin alınması sürecinde; araştırmada yer alan sekiz fakültenin akademik takvimleri, sınav tarihleri, ders programları, öğretim elemanı sayıları gibi bilgiler araştırılarak veri toplama sürecine hazırlık yapılmıştır. Elde edilen bilgilerle, taslak bir veri toplama takvimi oluşturulmuştur. Buradan hareketle, görüşme yapılmak istenen öğretim elemanlarına öncelikle elektronik posta yoluyla ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına; araştırma ve araştırmacı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bunun yanında araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve araştırmanın izinleri her öğretim elemanına elektronik posta ile gönderilmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğundan araştırmaya yönelik olumlu cevapların alınması ile bazı öğretim elemanları ile telefonla görüşmeler yapılmıştır.

Telefonla görüşme yapılan öğretim elemanları aracılığıyla, diğer öğretim elemanlarına da ulaşılmış ve görüşmeler için randevu alınmaya başlanmıştır. Her fakülte için aynı süreç izlenmiş ve randevu tarihlerine yönelik bir takvim hazırlanmıştır.



Şekil 22. Veri toplama sürecinde yapılan işlemler

Veri toplama sürecinde bazı eğitim fakültelerinde öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile görüşmeler farklı dönemlerde yapılmıştır. Bazı eğitim fakültelerinde dönem sonlarına yakın görüşme randevusu alınarak öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile görüşmeler aynı dönemde yapılabilmektedir. Görüşmelerin gerçekleştiği tarihler ve görüşmelerin yapılma sırasına ilişkin bilgiler Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Görüşme Yapılan Eğitim Fakültesi	Görüşme Tarihi	Görüşülen Öğretim Elemanı Sayısı	Görüşülen Öğretmen Adayı Sayısı
Ankara Gazi Üniversitesi Gazi	2-9 Ocak 2018	16	-
Mersin Üniversitesi	28-31 Ocak 2018	16	-
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6-8 Şubat 2018	15	-
Uşak Üniversitesi	20-22 Şubat 2018	14	-
İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi	11-15 Mart 2018	16	42
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	19-23 Mart 2018	13	42
Diyarbakır Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp	24-18 Mart 2018	14	45
Sakarya Üniversitesi	17-22 Nisan 2018	15	40
Mersin Üniversitesi	23-24 Nisan 2018	-	41
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	25-26 Nisan 2018	-	39
Ankara Gazi Üniversitesi Gazi	2-4 Mayıs 2018	-	40
Uşak Üniversitesi	7-8 Mayıs 2018	-	39

Görüşmeler gerçekleştirilirken, görüşme yapılan katılımcıların belirlediği zamanda ve mekanda görüşmelerin yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle, öğretim elemanları ile

gerçekleştirilen görüşmeler, öğretim elemanlarının kendi ofislerinde; öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler ise fakültenin fiziksel durumuna göre boş bir derslikte ya da seminer salonunda yapılmıştır. Katılımcıların tamamından görüşmeye yönelik izinler alınmıştır. Bunun yanında çalışmada yer alan her öğretim elemanı gönüllü olur formlarını da imzalayarak yazılı izin vermişlerdir.

Görüşmelerin geneli ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanında ses kaydı ile görüşme yapılmasını istemeyen katılımcılar ile yapılan görüşmeler yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonunda araştırmacı tarafından alınan görüşme notlarına yönelik katılımcıların onayı alınmıştır. Yazılı olarak gerçekleştirilen öğretim elemanı görüşmeleri on yedi, öğretmen adayı görüşmeleri beş tanedir. Öğretim elemanları ile yüz on altı bireysel görüşme; öğretmen adayları ile otuz iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 4 ayda tamamlanan veri toplama sürecinde, öğretim elemanları ile görüşmeler ortalama kırk dakikada; öğretmen adayları ile görüşmeler de ortalama elli dakikada tamamlanmıştır.

3.4.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik dokümanlara ulaşılmıştır. Dokümanlar için eğitim fakültelerinin ya da üniversitelerin resmi Bologna web sayfalarına başvurulmuştur. Buradan fakültelerdeki programların program bilgi paketleri ve derslerin ders bilgi paketleri orijinal haliyle saklanmıştır. Elde edilen bilgi paketleri önce program bilgi paketleri ve ders bilgi paketleri olarak sınıflandırılmış, daha sonra bilgi paketleri derslere, programlara ve fakültelere göre ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Aynı fakültenin program bilgi paketleri ve ders bilgi paketleri karşılaştırılarak dokümanların doğruluğu yeniden kontrol edilmiştir. Dokümanlar, özel kişi ve kurum isimleri saklanarak araştırmacı dışında bir program geliştirme uzmanı tarafından da kontrol edilerek analize hazırlanmıştır (Lincoln & Guba, 2013, s. 101).

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, veri toplama araçlarına dayalı olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın birinci alt probleminden sekizinci alt problemine kadar veriler görüşme yoluyla

toplanmıştır. Bu nedenle görüşme ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik veriler toplanırken dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu süreçte belirlenen eğitim fakültelerinde yer alan programların bilgi paketleri ve meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerine yönelik dokümanlara ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik veri analizi gerçekleştirilirken doküman analizi gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Sekizinci Alt Problemine Kadar Elde Edilen Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi sürecinin bazı aşamaları bulunmaktadır. Nitel veri analizinin aşamaları; verilerin toplanması, verilerin analize hazırlanması, verilerin okunması, verilerin kodlanması şeklinde belirtilebilir (Creswell, 2014, s. 261). Bu süreçte verilerin dökümünün yapılması ve verilerin araştırmaya uygun şekilde düzenlenmesinden sonra kodlama sürecine başlanır. Verilerin kodlanması sırasında verilerin tamamının okunması, verilerin bölümlere ayrılması, 30-40 kodun oluşması, kodların 20'ye düşürülmesi, kodların 5-7 tema şeklinde birleştirilmesi yapılmaktadır (Creswell, 2014, s. 268). Bu şekilde gerçekleşen veri analizi sürecinde araştırmaya uygun şekilde analiz türleri farklılaşmaktadır. Konuşma analizi, anlatı analizi, göstergebilim, tematik analiz, içerik analizi gibi analiz biçimleri nitel veri analizlerinde kullanılmaktadır (Glesne, 2013, s. 256). Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Genellikle gözleme dayalı alan notları yerine görüşme dökümleri, günlükler, doküman gibi metin analizlerinde içerik analizi sıklıkla kullanılmaktadır (Patton, 2014, s. 453). İçerik analizinde temel amaç, araştırma verilerini anlamlı şekilde bir araya getirerek ifade etmektir. Bu noktada verileri anlamlı kodlar haline getirirken üç farklı kodlama stratejisinden söz edilmektedir. Bunlar; önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama şeklindedir (Strauss & Corbin, 1990'dan akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 261). Bu kodlamalar içerisinde araştırmada kullanılan kodlama biçimi, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamadır. Bu kodlamada tümevarımcı analizle, araştırmacı doğrudan verileri okuyarak kodlar üretmektedir. Bu araştırmada, araştırmanın problem cümlelerine yönelik olarak verilerin tamamı okunmuş, verilerden çıkan anlamlara göre kodlar meydana

getirilmiştir. Böylece, verilerin önceden oluşturulan kod çerçevesine göre sınırlandırılması engellenmiştir.

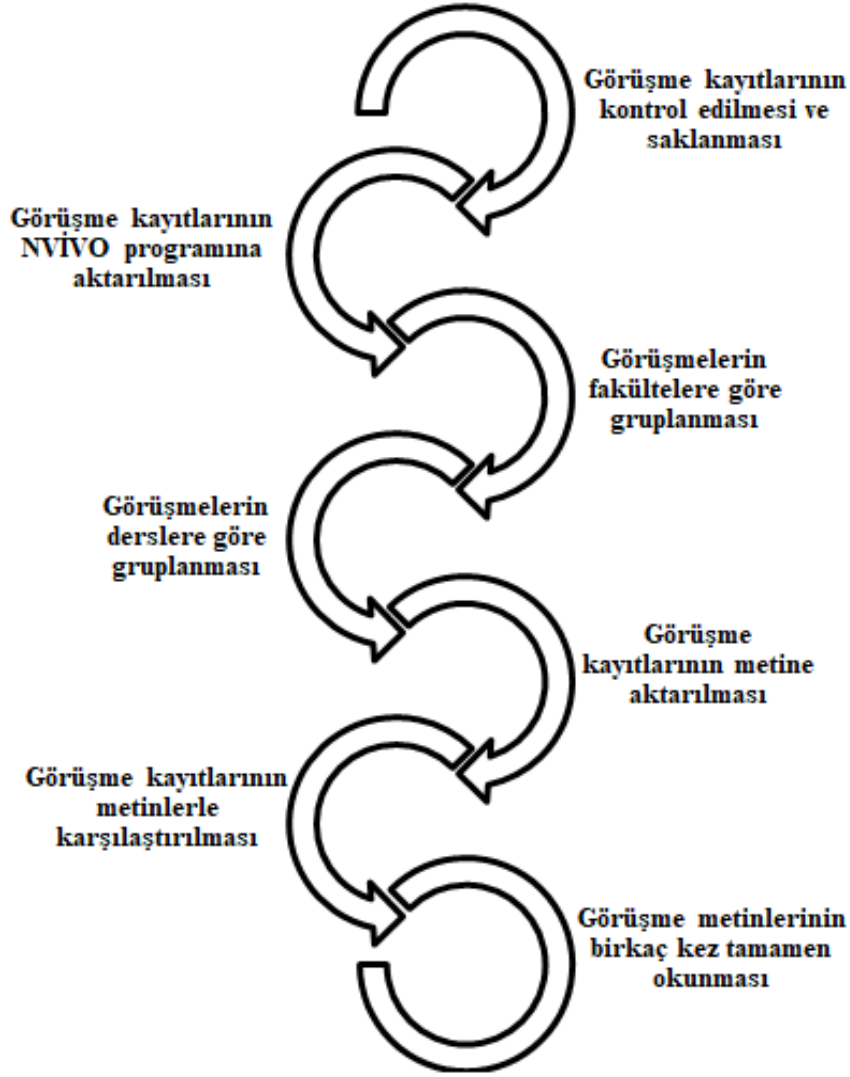
Bu süreçte, nitel analiz aşamalarına uygun olarak tüm görüşme kayıtlarının metin haline dönüştürülmesi için nitel yazılım programlarından QSR NVIVO 10 programından yararlanılmıştır. Verilerin saklanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesinde böyle yazılım programları araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır. Özellikle hiyerarşik sınıflamalar yapma, kodlar arası ilişkileri gösterme, kodlama yapılarını görsel olarak sunma imkanı tanıyan nitel yazılım programları, nitel araştırmalardaki veri yoğunluğunu kontrol etmede işlevsel bulunmaktadır (Glesne, 2013, s. 286).

QSR NVIVO 10 programı ile araştırmada öncelikle tüm görüşme dökümleri bir araya getirilmiştir. Görüşmeler; araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde önce görüşme yapılan fakültelere göre, daha sonra meslek bilgisi derslerine göre düzenlenmiştir. Bu şekilde öğretim elemanı ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sınıflanmış ve daha sonra araştırmacı tarafından kayıt altına alınan tüm görüşmeler metine aktarılmıştır. Yazılı olarak gerçekleştirilen görüşmelerde ise, görüşme metinlerinde yer alan ifadeler programa aktarılmıştır.

Metin haline getirilen nitel verilerin tamamı, araştırmacı tarafından verilere yönelik genel bir öngörü elde etmek amacıyla birkaç kez okunmuştur. Bu süreç, nitel analiz aşamasında özellikle verileri yakından tanımak, verilerdeki genel eğilimleri fark edebilmek ve hatta daha fazla veriye gereksinim olup olmadığına karar vermek için önemlidir (Creswell, 2014, s. 267). Bu aşamadan sonra, araştırmacı tarafından verilerin kodlaması gerçekleştirilmiştir. Oluşan kodlar, kodlama süreci içinde birleştirilerek ya da değiştirilerek azaltılmış ve son olarak belirlenen kodlara dayalı olarak temalara ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan kodlar ve temalar, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak sunulmuştur.

Veriler analiz edilirken; öğretim elemanları için “ÖE”, öğretmen adayları için “ÖA” şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmada yer alan öğretim elemanları ve öğretmen adayları rastgele numaralandırılmıştır. Bunun yanında araştırmada yer alan eğitim fakülteleri “F₁, F₂, F₃, F₄, F₅, F₆, F₇, F₈” kodları ile programlar “P₁, P₂, P₃, P₄” kodları ile ifade edilmiştir. Örneğin; ÖE₅, F₂ olarak ifade edilen katılımcı, araştırmada yer alan F₂ fakültesinde görev yapan bir öğretim elemanını temsil etmektedir. ÖA₁₂, F₄, P₂

olarak ifade edilen katılımcı ise araştırmada yer alan F₄ fakültesinde P₂ programında öğrenim gören bir öğretmen adayını temsil etmektedir.



Şekil 23. Verilerin analiz süreci

3.5.2. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik belirlenen eğitim fakültelerinin resmi web sayfalarından elde edilen Bologna bilgi paketleri incelenmiştir (Schwandt, 2001'den akt. Lincoln & Guba, 2013, s. 97). Elde edilen bilgi paketlerinde doküman analizi gerçekleştirilirken araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tablolarından yararlanılmıştır (Ek 3 ve Ek 4). Doküman analizi sürecinde;

1. Dokümanlara ulaşma,

2. Orijinalligi (özgünlüğü) kontrol etme,
3. Dokümanları anlama,
4. Veriyi analiz etme,
5. Veriyi kullanma

aşamalarının izlenmesi önerilmektedir (Forster, 1995'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 223). Bu aşamalara uygun olarak araştırmada gerçekleştirilen işlemler ise şunlardır:

1. dokümanlara ulaşma aşamasında; eğitim fakültelerinin web sayfalarından ÖMB derslerinin Bologna Bilgi paketlerine ulaşılması,
2. özgünlüğü kontrol etme aşamasında; her üniversitenin resmi sayfasından Bologna bilgi paketlerinin doğrudan alınarak birincil veri kaynaklarının kullanılması,
3. dokümanları anlama aşamasında; aynı eğitim fakültesinin farklı programlarındaki ÖMB derslerinin birlikte incelenmesi,
4. veriyi analiz etme aşamasında; Bologna bilgi paketlerinde yer alan bilgilerin belirtke tablosu ile incelenmesi,
5. veriyi kullanma aşamasında; Bologna bilgi paketlerinden elde edilen verilerin, araştırmada elde edilen diğer verilerle birlikte değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, bilgi paketlerine ilişkin elde edilen dokümanlar analiz edilirken Ek 3 ve Ek 4'de yer alan *Program Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu* ve *Ders Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu* kullanılmıştır. Doküman analizi yapılırken bilgi paketlerinde yer alan nitelikler belirtke tablosunda işaretlenmiştir. Belirtke tablosunda yer almayan özellikler ise fakültelere göre ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Bu şekilde bilgi paketlerinde eksiklikler ya da hatalar bulunan dersler ve programlar, fakültelere göre ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmada doküman analizi gerçekleştirilirken kullanılan belirtke tablolarının hazırlanmasında üç eğitim programı uzmanında görüş alınmış ve tablolarda uzman görüşüne göre düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan belirtke tabloları ile veri analizi gerçekleştirirken dokümanlarda yer alan bilgilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Doküman analizi sürecinde iki eğitim programı uzmanının veri analiz aşamalarına ilişkin görüşlerine de yer verilerek verilerin doğru şekilde analiz edilmesi sağlanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmalarda, veri kaynaklarına doğrudan erişim sağlamak ve verileri mümkün olduğunca ilk elden toplamak önemli kabul edilmektedir. Bu durum nitel araştırmayı yapan araştırmacının veri kaynaklarına yakın olmasını, ilgili kişilerle konuşmasını, ortamı gözlemlemesini, ilgili dokümanları incelemesini ve böylelikle araştırılan konuyu anlamasını sağlamaktadır. Araştırmacının veri kaynaklarına olan bu yakınlığı ve veri toplama sürecindeki deneyimleri, araştırma verilerinin analizinde avantaj olarak düşünülmektedir (Yıldırım & şimşek, 2013, s. 103). Bu araştırmada da kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, denenmesi ve kullanılmasında araştırmacının katılımcı rolünden yararlanılmıştır. Araştırmada ğretim elemanları ile yapılan bireysel görüşmeler ve ğretmen adayları ile yapılan odak görüp görüşmeleri, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler kayıt altında saklanmıştır. Bunun yanında dokümanların toplanması ve incelenmesi süreci de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci araştırmacı gnlğyle kayıt altında tutulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmacının eğitim fakültelerinde bulunduğu süreçte elde edilen araştırma notları ve araştırma günlüğü, verilerin analiz edilmesinde araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Bu süreçte verilerin saklanması ve analiz edilmesi de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirliği sağlamak için farklı stratejilerden yararlanılmaktadır. Bu stratejilerle araştırmada i geçerlik, dış geçerlik, i güvenirlik ve dış güvenirlik hakkında yorumlarda bulunulabilir.

3.7.1. Geçerlik

Yapılan bu çalışmanın geçerliğinin teyit edilmesi, araştırmacının katılımcı teyidi veya veri eşitilmesi gibi stratejilerle bulguların inanılrlığını veya doğruluğunu belirlemesi anlamına gelmektedir (Creswell, 2017, s. 333). Bunun yanında geçerlik çalışmaları i geçerlik (güvenilirlik) ve dış geçerlik (aktarılabirlik) olarak nitelendirilmiştir. İ geçerlik çalışmaları olarak nitel araştırmalarda; eşitilme yapılması (araştırmacı çeşitliliği, yöntem

çeşitliliği, veri kaynaklarının çeşitliliği), katılımcı teyidinin alınması, bulguların anlaşılır olması önemlidir (Denzin, 1978 s. 101; Miles, Huberman & Saldana, 2014, s. 271-274). Bu kapsamda çalışmada iç geçerliği sağlamaya yönelik alınan önlemler şunlardır:

- Çalışmada yöntem çeşitliliğini sağlanarak görüşme ve doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğretim elemanları için hazırlanan görüşme formu ve öğretmen adayları için hazırlanan görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi yönteminde program bilgi paketleri için hazırlanan belirtke tablosu ve ders bilgi paketleri için hazırlanan belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile elde edilen veriler birlikte yorumlanmıştır.
- Çalışmada veri kaynağında çeşitlilik sağlanarak farklı programlarda ve fakültelerde yer alan öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının çalışmada yer alması sağlanmıştır.
- Çalışmanın veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı onay formları, her bir katılımcı tarafından imzalanmıştır. Bu şekilde çalışmada yer alan her katılımcının, çalışmaya kendi isteği ile gönüllü olarak katılım göstermesi sağlanmıştır. Katılımcıların bazılarına kendi görüşmelerinin metinleri gösterilmiş ve ifadelerinin doğruluğuna yönelik teyit alınmıştır.
- Çalışmanın veri analizi gerçekleştirilirken içerik analizi ve doküman analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde, verilerin kodlanması ve temaların belirlenmesinde araştırmacı dışında iki eğitim programı uzmanının görüşlerine yer verilmiştir. Bu süreçte eğitim programı uzmanlarıyla iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda verilere uygun doğru kodlamaların yapılması ve kodlara uygun temaların belirlenmesi araştırmacı ve iki eğitim programı uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın doküman analizi sürecinde de araştırmacı dışında iki eğitim programı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Doküman analizi sürecinde elde edilen dokümanların kontrolü ve analizde kullanılan tabloların hazırlanmasına yönelik araştırmacı ve iki eğitim programı uzmanı ile iki toplantı gerçekleştirilmiştir.

Nitel çalışmalarda dış geçerlik (aktarılabirlik) sağlamak da iç geçerliği sağlamak kadar önemli görölmektedir. Dış geçerliği sağlamak için alınabilecek önlemler arasında; bulguların okuyucular açısından anlaşılır ve ayrıntılı olarak açıklanmış olması, bazı okuyucuların bulguları kendi deneyimleriyle tutarlı olarak görmesi önemli kabul edilmektedir (Miles, Huberman & Saldana, 2014, s. 271-274). Bu önlemlere dayalı olarak çalışmada alınan dış geçerlik tedbirleri şunlardır:

- Çalışmanın her aşaması, gerçekleştirilen süreçlere uygun olarak ayrıntılı ve anlaşılır şekilde raporlanmıştır. Çalışmada veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi süreçleri aşamalarıyla birlikte ayrıntılı olarak okuyucuya sunulmuştur. Bunun yanında veri toplam sürecinde takip edilen adımlar tarihleriyle birlikte verilmiştir.
- Çalışmada elde edilen bulgular, doğrudan katılımcılardan ve dokümanlardan elde edilmiştir. Bu nedenle çalışmada katılımcı olarak yer alan okuyucuların, kendi deneyimlerine ilişkin bulguları çalışma raporunda bulacağı düşünülmektedir. Çalışmada doküman analizi ile edilen verilerin kontrolü de, çalışmada kullanılan dokümanlardan sağlanabilmektedir.

Bunun yanında Creswell (2017) uzman incelemesinin de nitel çalışmalarda geçerliği artırdığını vurgulamıştır. Uzman incelemesi süreci, araştırmada yer almayan bir uzmanın çalışmaya yönelik görüş belirtmesine dayanmaktadır (s. 334). Bu araştırmada, araştırmmanın problem cümlelerinin belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi sürecinde araştırmacı dışında üç program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlerle problem cümlelerinde değişiklikler yapılmasına karar verilmiş ve veri toplama araçlarında (görüşme formlar ve doküman analizinde kullanılan belirtke tablolarında) düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanında bulguların verilere dayalı olup olmadığı, veri analizinde ortaya çıkan kod ve temaların uyumu program geliştirme uzmanları tarafından kontrol edilmiştir.

3.7.2. Güvenirlik

Nitel çalışmalarda güvenirliliği sağlamaya yönelik yapılması önerilen çalışmalar iç güvenirlilik (tutarlılık) ve dış güvenirlilik (doğrulanabilirlik) başlıklarında tanımlanmıştır

(Miles, Huberman & Saldana, 2014, s. 271-274). Bunlardan iç güvenirliği belirlemeye yönelik bu çalışmada alınan önlemler şunlardır:

- *Araştırma sorularının (problem cümlelerinin) açıkça ifade edilmesi ve araştırma tasarımının özelliklerinin araştırma sorularıyla uyumlu olması:* Çalışmanın temel amacı ve problem cümleleri belirlenmiş ve okuyuculara açıkça ifade edilmiştir. Çalışmada belirtilen problem cümlelerine uygun olarak araştırmanın modeli ve yöntemi seçilmiştir. Bunun yanında çalışma grubunun belirlenmesinde seçilen örneklem yöntemi ve veri toplama araçlarının belirlenmesinde problem cümleleri etkin rol oynamıştır.
- *Araştırmacının rolünün ve durumunun açıkça tanımlanması:* Çalışmada araştırmacı rolü hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi aşamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
- *Bulguların veri kaynaklarıyla anlamlı paralellik göstermesi:* Çalışmada verilerin toplanması ve analizine ilişkin süreçler veri kaynaklarıyla ilişkili olarak ayrıntılı açıklanmıştır. Çalışmanın yöntemi veri kaynakları ve veri toplama araçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Çalışmada verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, veri kaynaklarına dayandırılarak sunulmuştur. Bu süreçte doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilerek bulguların veri kaynakları ile ilişkisi gösterilmiştir. Bunun yanında doküman analizi sürecinde kullanılan belirtke tabloları sunularak, elde edilen bulguların dokümanlarla ilişkisi gösterilmiştir.
- *Veri analizinde kodlayıcılar arası uyumun kontrol edilmesi:* Bir araştırmada, iki ya da daha fazla araştırmacı aynı veriyi birbirinden bağımsız olarak analiz ettiğinde benzer sonuçlara ulaşıyorsa, bu durum araştırmanın güvenirliği için güçlü bir kanıt oluşturmaktadır (Wiersma & Jurs, 2005, s. 215). Bu amaçla, araştırmada Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu süreçte, kullanılan kodlama yöntemine göre ilk kodlamalarda kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %70 görülse de, sonra yapılan karşılıklı kodlamalarda bu uyum %80-%90 dolaylarına yükselebilmektedir (Miles & Huberman, 1994, s. 64). Araştırmada bu

yüzdeyi belirleyebilmek adına, araştırmacı dışında bir uzman ile aynı görüşme dökümlerinin kodlaması yapılmış ve ortaya çıkan kod ifadeleri karşılaştırılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Öğretim elemanı ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler için kodlayıcı güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu nedenle, öğretim elemanı görüşme dökümlerinden ve öğretmen adayları görüşme dökümlerinden üçer tane görüşme rastgele seçilmiş ve kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi öğretim elemanları için %88; öğretmen adayları için %85 olarak bulunmuştur.

Nitel çalışmalarda dış güvenirlik (doğrulanabilirlik) önlemlerini almak da oldukça gereklidir. Nitel çalışmalarda dış güvenirliği sağlamak için çalışmanın tüm süreçlerinin ayrıntılı olarak raporlanması gereklidir. Bu ayrıntılı raporlama süreci, çalışmada araştırmacı yanlılığından kaynaklanabilecek olası sorunları önlemek için önemlidir. Bu çalışmada, araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataları en aza indirmek için çalışmanın tasarımı, sürdürülmesi ve sonuçlandırılması sürecinde yaşanan tüm durumlar açıkça anlatılmıştır. Bunun yanında çalışmada gerçekleşen her aşamaya yönelik araştırmacı tarafından kayıtlar tutulmuştur. Çalışmada izlenen aşamalar, okuyucuların ve diğer araştırmacıların anlayabileceği şeffaflıkta açıklanmıştır (Lincoln & Guba, 2013, s. 105).

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya ilişkin elde edilen bulgular, problem cümlelerine dayalı olarak sunulmaktadır.

4.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Planlanmasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.1.1. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin planlamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 29 ve Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 29

Eğitim Psikolojisi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Planlama	KPSS'ye göre planlama	1	1	1	-	1	1	1	1	7
	Önceki yılların planlarını kullanma	-	1	-	1	1	1	1	1	6
	Ders izlencesi hazırlama	1	-	1	1	1	-	1	-	5
	Dersi sürdüren akademisyenlerle görüşerek planlama	1	1	1	-	-	1	1	-	5
	Akademik kitapların içeriğine göre planlama	-	1	1	-	1	1	-	1	5
Toplam		3	4	4	2	4	4	4	3	28

Tablo 30

Eğitim Psikolojisi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Planlama	KPSS'ye göre planlama	2	3	2	-	1	2	2	1	13
	Ders izlencesi hazırlama	2	-	1	2	2	1	2	-	10
	Toplam	4	3	3	2	3	3	4	1	23

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde hem öğretim elemanlarının hem öğretmen adaylarının planlamaya ilişkin görüşlerinin ortak şekilde en çok KPSS ile ilgili olduğuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına göre, gelişim ve öğrenme alanında sınavda çıkan soruların dağılımına göre ders planında bazı konular daha ayrıntılı yer almalıdır. Bu nedenle planlama yaparken içeriğin ders saatlerine göre düzenlenmesinde KPSS etkili olmaktadır. Bunun yanında kuramsal bilgilerin daha önemli hale geldiğini belirten öğretim elemanları, öğretmen adaylarının kuramları anlamaya ve uygulamaya yönelik değil ezberlemeye yönelik öğrendiğini ifade etmektedir. Öğretim elemanlarına göre bu durum, gerçek sınıf ortamında ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar edinmek isteyen öğretmen adaylarının azalmasına neden olmaktadır.

“... Öğrenciler artık çok bilinçli, birinci sınıfta dahi olsa KPSS'ye yönelik düşünerek derse gelenler var. Bu durumda derste neler yapacağımızı konuşurken soru çözmek istiyorlar, KPSS'de sorulan detayları anlatmamı istiyorlar. Halbuki bazı noktalar bazı bölümler gereksiz detay içeriyor,

öğretmen olarak işine yarayacak bilgiler değil ama sınav formatında yer aldığı için derste söz etmem gerekiyor.” (ÖE₉₉, F₇)

“KPSS gerçeğini sevsek de sevmesek de kabul etmemiz gerekiyor. Ama ben kendimce şunu hep söylüyorum öğrencilere, ben sizi sınava hazırlamıyorum mesleğe hazırlıyorum diyorum. Zaten öğretmen olma fikriyle gelen çocukların KPSS ile uzak bir ilişkisi yok, onlar da sınava gireceklerini ve sınavda çıkan eğitim bilimi alanlarını az çok biliyorlar. Ders içinde KPSS kitabı ile gelenler dahi oluyor. Bu nedenle planlama yaparken şuna artık bakıyorum; benim planımda var olanlarla KPSS’de var olanlar neler? Ben bu çocukları hem öğretmen olarak hem de KPSS’nin kazananları olarak nasıl yetiştirmeliyim? Buna yönelik ufak tefek değişiklikler planlamada yapıyorum, yapmak zorundayım.” (ÖE₃₉, F₃)

Öğretmen adaylarının KPSS’ye göre planlamaya ilişkin görüşleri de öğretim elemanlarının görüşlerine paralellik göstermektedir. Öğretmen olmak için KPSS’de başarılı olmaları gerektiğini belirten öğretmen adayları, sınavda önemli yeri olan gelişim ve öğrenme konularına yönelik aldıkları Eğitim Psikolojisi dersinin sınav başarısı için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle ders planlanırken sınava uygun bir düzenlemenin yapılması gerektiğini belirten görüşlere ulaşılmıştır.

“Bazı hocalarımız gerçekten bu anlamda destek oluyorlar bize ama hepsinin böyle olmasını bekliyoruz. Son sınıftayız, atanma kaygımız var, dershaneye ciddi paralar yatırıyoruz. Ama bu dersleri biz burada da almamıza rağmen KPSS’ye hazır olmadığımız için tekrar alıyoruz. Bunun yerine biz bu dersleri KPSS formatında alsak, bu yıl bu kadar okul dersane staj yoğunluğuna düşmeden sınava zaten hazır olsak daha iyi olmaz mı? Dört yıldır biz bu içeriği gördüğümüz halde bu yıl sınava ayrı bir hazırlanma ihtiyacı duyuyoruz. Bence bizim bu dersleri burada da sınava yönelik görmemiz gerekiyor. Hocaların planlaması hem öğretmen olmaya hem sınavı kazandırmaya yönelik olmalı.” (ÖA₁, F₆, P₂)

Eğitim Psikolojisi dersinin planlanmasında öğretim elemanlarının diğer akademisyenlerin görüşlerini alarak planlama yapması da elde edilen önemli bulgulardan biri olmuştur. Öğretim elemanları, dersi sürdüren akademisyenler arasında iletişim ve derse yönelik paylaşım olması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim Psikolojisi dersine ilişkin farklı uygulamalar tasarlayan, farklı yöntem ve tekniklerle dersini organize eden ya da farklı kaynaklardan yararlanan öğretim elemanlarının birbirinden haberdar olması, birbirinin ders planlarına yönelik eleştiri ve yorumlarda bulunması öğretim elemanlarının derse yönelik yeni bakış açıları kazanmasına olumlu katkı sağlamaktadır. Özellikle derse girmeye yeni başlayan öğretim elemanlarına bu durumun oldukça katkı sağladığını belirten öğretim elemanlarına göre, planlamada fikir alışverişi yapmak derslerin niteliğini artırmak için yararlı bulunmaktadır.

“Dönem başında birbirimize planlarımızı atarız kendi içimizde. Ben diğer hocama bu kurama bir hafta ayırsan yeter hocam, öğrenciler bunu biliyorlar derim. O bana sınav son haftaya bu içerikleri bırakma yetişmesi zor oluyor der... Bir şekilde planlarımızı paylaşmak bizim için iyi oluyor. Hem diğer hocamın gözünden eksik noksan yerleri fark edebiliyorum, bazen yeni çıkan kaynakları araştırmaları bana gönderirler, planıma onu eklerim, ona da yer veririm derste.” (ÖE₂₃, F₂)

Öğretim elemanlarına göre, dersin planlanmasında akademik kitapların içeriği de etkili olmaktadır. Öğretim elemanlarının belirlediği akademik kitaplara yönelik planlama yapması, ders planını bu kitapların kapsamı dâhilinde düzenlemesi öğretim elemanlarının bazılarına göre daha doğru bulunmaktadır. Öğretim elemanlarına göre, ders planı içinde haftalık ders akışını, konuların ilişkisini ve derste yapılacak çalışmaları belirlemede alanda yazılan güvenilir bir akademik kitaba yönelik hareket edilmesi gerekmektedir. Dersin çerçevesini belirlemek ve dersi şekillendirmek için kullanılacak kaynakları belirleyerek plan yapmak önemli kabul edilmektedir. Bu yönüyle, ders planının yapılmasında öğretim elemanlarının dersin amaçlarını değil, içeriği yani bilgiyi temele aldığı belirlenmiştir.

“Alanda çok kitap var. Ben bunlardan bir eleme yaptığımda elimde kalan gerçekten bilimsel olduğunda inandığım birkaç kitabım var. Bu nedenle ders planımı da bu çerçevede hazırlıyorum. Çünkü öğrencilere vermek istediklerim, derste yapmak istediğim çalışmalar bu kitaplara yönelik olacak. Bu nedenle ona paralel ilerlemek için seçtiğim bu kitaplara göre kendimi ve ders sürecimi organize ediyorum. Böyle bir yol haritası çizmezsem, bir oradan bir buradan daha karışık oluyor. (ÖE₃₈, F₃)

Eğitim Psikolojisi dersini planlarken elde edilen bulguların, eğitim fakültelerine bağlı olmaksızın öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ortak görüşleri ile ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, dersin planlamasında öğretim elemanlarının farklı noktalara dikkat etseler de çoğunlukla benzer ders planları yaptıklarını göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının dersin planlamasına ilişkin KPSS ve ders izlencesi ile ilgili ortak görüş belirtmeleri, öğrenim gördükleri fakültenin ders planlamasını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin planlamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 31 ve Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 31

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Planlama	YÖK'ün ders içeriklerine göre planlama	1	2	1	2	2	2	1	1	12
	Ders izlencesi hazırlama	2	1	1	1	1	1	1	1	9
	Bireysel notlara ve deneyime dayalı planlama	-	1	-	-	1	1	2	1	6
	Dersi sürdüren akademisyenlerle görüşerek planlama	-	1	1	1	1	1	-	1	6
	Bologna sürecine uygun planlama	1	-	1	-	-	1	1	-	4
Toplam		4	5	4	4	5	6	5	4	37

Tablo 32

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Planlama	Ders izlencesi hazırlama	4	2	3	2	2	-	2	-	15
	Öğretmen adaylarının görüşlerine yer verme	2	1	3	3	-	2	1	1	13
	KPSS'ye göre planlama	1	1	-	1	1	-	1	1	6
	Toplam	7	4	6	6	3	2	4	2	34

Tablolarda yer aldığı gibi, dersin planlamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri oldukça farklıdır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin planlanmasında öğretim elemanlarının en çok dikkat ettikleri nokta YÖK'ün ders içerikleri olurken; öğretmen adaylarının en çok dikkat ettikleri nokta ise ders izlencelerine yönelik dersin planlanması olmuştur. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının planlama yaparken ders izlencesi hazırlamaya önem verdikleri, öğretmen adaylarının da derste izlençe hazırlanmış olmasına dikkat ettikleri bilgisine ulaşılmıştır.

YÖK'ün hazırladığı ders içeriğinde yer alan konu başlıklarına önem vererek derslerini planladıklarını belirten öğretim elemanlarına göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde YÖK'ün hazırladığı içeriğe uygun olarak dersi planlamak ve sürdürmek önemli görülmektedir. Bu içeriğe yönelik ders planlaması yapıldığında, bölüm ya da fakülte bazında öğretmen adayları arasında önemli bir farklılık olmayacağını ve öğretmen

adaylarının derse yönelik benzer yeterliklere sahip şekilde mezun olacağını belirten öğretim elemanları görüşlerine ulaşmıştır.

“YÖK’ün hazırladığı ders içerikleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı gibi değil. YÖK’te esneklik var. YÖK derslerde sadece genel yapıyı veriyor, genel bir kur tanımı veriyor. O açıdan öğretim üyelerinin şansı var. Süreci istediğimiz gibi geliştirebiliyoruz, bazen problem odaklı da geliştirmek istiyoruz ama ortak sınavların yapılacak olmasından dolayı da ortak bir standartta gidebilmek adına YÖK’ün yapısını da takip ediyoruz. Geliştirebileceğimiz noktalarda dersi zenginleştirmek için aynı zamanda ortak bir çizgiyi de takip etmek için YÖK’ün dışına çıkmamaya dikkat ediyoruz.” (ÖE₃₀, F₃)

“Planlarken öncelikle YÖK’ün içeriğine bakıyorum. Çünkü temel noktada neler var bunları görmem buna göre on dört haftamı planlamam gerekli. Bu nedenle YÖK’ü inceledikten sonra kendi planımı genel hatlarıyla hazırlayıp her hafta dersin ilerleyişine göre planımı şekillendiriyorum. Ama temele aldığım nokta, YÖK diyebilirim. Çünkü fakültelerden ya da öğretim elemanlarından kaynaklı farklılıkların olumsuz anlamda yaşanmaması adına bunu gerekli görüyorum.” (ÖE₂, F₁)

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini planlarken, öğretim elemanlarının çoğunluğu derslerini yazılı olarak planladıklarını, haftalık olarak konularını ve derse yönelik çalışmalarını organize ettiklerini belirten görüşlerini paylaşmışlardır. Böylelikle ders sürecini daha iyi yapılandırdıklarını ve öğretmen adaylarının dersi takip etmelerinin daha kolay olduğunu belirten öğretim elemanları, hazırladıkları bu yazılı planı dönem başında öğretmen adaylarıyla basılı olarak ya da online olarak paylaşmaktadır. Ders izlencesi (syllabus) olarak da ifade edilen bu plan çerçevesinde, öğretmen adaylarının derse gelemediği durumlarda kendi öğrenme sürecini takip edebildiği belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları, derse ilişkin hangi çalışmaları yapması gerektiğini bilmekte ve değerlendirmeye ilişkin de bilgi sahibi olmaktadır. Benzer şekilde öğretmen adayları da ders izlenceleri sayesinde derse planlı çalışabildiklerini, derse yönelik motivasyonlarının arttığını ve dersi daha kolay takip edebildiklerini belirtmişlerdir.

“Benim slibeslarım (syllabus) dosyamda duruyor, çünkü hocamız her ders getirmemiz istiyor. Takip ediyoruz sonraki haftayı planlıyoruz. Elimizde bir plan olması tabii ki çok önemli. Genelde her derste ayrı bir slibes (syllabus) var. Kullanacağımız kaynaklar, bizim ödevlerimiz, ara sınavlarımız her şey belirlenmiş oluyor. Buna yönelik kendi programımızı, dershanemizi ya da stajımızı da planlayabiliyoruz. Bu anlamda bizi de planlı olmaya iten bir uygulama aslında. Kendi hayatımızı da planlamış oluyoruz.” (ÖA₆₂, F₃, P₁)

Öğretim elemanlarının bazıları ise, dersi planlamada Bologna sürecine önem verdiğini belirtmiştir. Bologna sürecine yönelik planlama yaptığını belirten öğretim elemanı

görüşlerinin az sayıda olması, öğretim elemanlarının Bologna süreci hakkında ve sürecin derslere yönelik getirdiği düzenlemelere ilişkin yeterli bilgi sahibi olmaması ile ilgili olabilir. Öğretim elemanlarının genellikle derslerini planlamaya yönelik Bologna sürecinden işlevsel düzeyde yararlanmadığı ancak bu konuda bazı öğretim elemanlarının yenilikleri ve güncel gelişmeleri takip ettiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu yönde görüş belirten öğretim elemanları; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini öğretmen adaylarının farklı sınıf ortamlarını ve farklı uygulama örneklerini tanımasına yönelik planlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Bologna süreci kapsamlı bir süreç ve uzun bir süreç aslında. Ben bunu sadece dersimde başaramam ama kendi adıma derste öğrencilerin bakış açısını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapmalarını sağlıyorum. Daha çok onların sınıfta söz sahibi olduğu, eleştirmekten yorum yapmaktan çekinmediği bir ders oluşturmaya çalışıyorum. Hem Türkiye’de hem dünyada eğitimle ilgili neler olduğunu bilsinler, farklı ülkelerden örnekler izlesinler istiyorum. Aynı zamanda Erasmus yapmak için onları teşvik ediyorum. Böyle bir yıllığına farklı ülkelere giden öğrencilerim oldu geçen yıllarda. Onlar geldiğinde mesela dersime davet ettim. Oradaki sınıflarda nasıl ders yapılıyor, orada Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi hangi dersler var, neler dikkatini çekti anlattılar.” (ÖE₃, F₁)

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin planlamasına ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bulundukları eğitim fakültesine bağlı olarak görüşlerinin değişim göstermediği görülmüştür. Her kod altında yer alan görüşlerin genellikle sekiz fakültede dağılım göstermesi, dersin planlamasına ilişkin yapılan çalışmaların ortak olduğunu göstermektedir. Bunlar içerisinde fakültelere göre en az dağılım gösteren bulgu, öğretim elemanlarının planlamaya ilişkin görüşlerinde ortaya çıkmıştır. Dersi planlamada Bologna sürecine uygun şekilde planlamaya yaptığını belirten öğretim elemanlarının görüşleri, diğer görüşlere göre daha az sayıda ve daha az fakültede yer almıştır. Bu durum, Bologna süreci hakkında öğretim elemanlarının yeterince bilgi sahibi olmaması ile ilişkilendirilebilir.

4.1.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersinin planlamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 33 ve Tablo 34’de yer almaktadır.

Tablo 33

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	Var olan planla devam etme	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	YÖK'ün ders içeriklerine göre planlama	-	1	-	2	1	1	2	1	8
	Ders izlencesi hazırlama	1	-	1	1	2	-	1	-	6
Planlama	KPSS'ye göre planlama	1	1	-	1	1	-	1	1	6
	Akademik kitapların içeriğine göre planlama	-	1	1	1	-	1	1	1	6
	Bologna sürecine uygun planlama	1	-	1	1	-	-	1	-	4
	Toplam	4	4	4	7	5	3	7	4	38

Tablo 34

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	KPSS'ye göre planlama	3	2	-	2	3	-	3	3	16
Planlama	Ders izlencesi hazırlama	2	-	2	-	1	1	2	-	8
	Toplam	5	2	2	2	4	1	5	3	24

Her iki tablo birlikte değerlendirildiğinde KPSS'ye göre planlamanın öne çıkan ortak bulgulardan olduğu belirlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin kendilerini KPSS'ye hazırlaması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının olduğunu belirten öğretim elemanları, bu durumun dersin planlamasını etkilediğini belirtmektedir. Bazı öğretim elemanlarına göre bu durum olumsuz olarak değerlendirilse de, bazı öğretim elemanları öğretmen adaylarının bu beklentisini haklı bulmakta ve dersini KPSS'ye yönelik planlamaktadır. KPSS kitaplarını derste kaynak olarak kullanan, içeriğini sınava göre düzenleyen ve uygulamalı örnekler yerine soru çözümü ağırlıklı dersini sürdüren öğretim elemanlarının görüşleri dikkat çekicidir. Benzer şekilde öğretmen adayları da KPSS'ye uygun bir Ölçme ve Değerlendirme ders planının yapılması gerektiğini düşünmektedir. Derste KPSS'ye yönelik soru çözülmesini, sınav içeriğine uygun konuların derste daha fazla yer almasını bekleyen öğretmen adaylarının görüşlerine ulaşılmıştır. Ölçme ve Değerlendirme dersinin planlamasına yönelik elde edilen bu bulgular, Eğitim Psikolojisi dersinin planlanmasında elde edilen bulgularla da benzerlik taşımaktadır. Özellikle

KPSS’ye yönelik dersin planlanmasına ilişkin öğretmen adayları görüşleri benzerdir. Bu durum, KPSS sınavında hem Eğitim Psikolojisi hem de Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin daha fazla sayıda soru bulunması ile ilişkili olabilir. Her iki dersin sınav içindeki ağırlığı, sınav başarısını etkilemektedir. Bunun yanında her iki derste de KPSS’nin olumsuz etkisinden söz eden öğretim elemanı görüşleri bulunmaktadır. Ancak öğretim elemanları, KPSS’nin ders planlamasını olumsuz etkilediğini söylese de bazı öğretim elemanları dersi planlamada KPSS’yi dikkate aldıklarını belirtmiştir.

“Nasıl ifade edelim bu durumu. Öğretmen olmak istiyorlar ve sınavı aşmak zorundalar. Sınavı aşmak için gerçekten Ölçme ve Değerlendirmeyi çok iyi bilmesi lazım. Çünkü belirleyici oluyor, çocukların bazıları bu derste zorlandığı için bu derste başarılı olmak avantaj oluyor. Bu yüzden ölçme aracı geliştirmeden bahsediyorsam mesela, hemen KPSS çıkmış sorular geliyor derse. Onları çözelim istiyorlar. Halbuki ben de bazen şunu istiyorum; hadi bir araç geliştirip uygulayalım değerlendirelim. Böyle olunca çatışıyoruz işte...Makul ölçüde somut olarak da neler olacağını anlatmaya çalışıyorum ama soru çözüyoruz mutlaka öyle istedikleri için. Dolayısıyla planımda mutlaka çıkmış sorularla ilgili örnekler, sınav içeriğinde yer alan Ölçme Değerlendirme konuları, konuların derinliği önemli hale geliyor. Buna uygun planlama yapıyorum.” (ÖE₁₈, F₂)

Bunun yanında öğretim elemanlarının bir bölümü Ölçme ve Değerlendirme dersinin sabit bir planının olması gerektiğini, büyük düzenlemelere müsait, değiştirilebilir bir ders olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle öğretim elemanları, hazırladıkları ve kullandıkları ders planlarını birkaç dönem denedikten sonra güncelleme gereği duymadıklarını, var olan planlarını dönem başında belki ufak tefek değişimler yaparak uygulamaya devam ettiklerini belirtmektedir. Ders içeriğinin, amacın ya da kaynakların çok değişmediğini ifade eden öğretim elemanlarına göre var olan, deneyimlenmiş plan dersi başarılı bir şekilde sürdürmek için yeterlidir. Aynı sayıda görüş belirtilen diğer bulgu ise, YÖK’ün ders içeriklerine göre planlamanın yapılmasıyla ilgilidir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin YÖK’ün belirttiği temel konulardan oluştuğunu ve öğretmen adaylarının eksik bilgi ve beceri ile dersi tamamlamasının önüne geçmek için YÖK’ün bu içeriğine göre hareket edilmesini doğru bulan öğretim elemanlarına göre, içeriğin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi öğretim elemanlarına bırakılmaktadır. İçeriğe uygun şekilde dersin güncel araştırma sonuçlarıyla zenginleştirilmesini gerektiğini de belirten öğretim elemanları, dersin standardını sağlamak adına YÖK’ün içeriğini faydalı bulmaktadır.

“Ölçme dersinde aslında her derste olduğu gibi YÖK’e bakmak gerekiyor. Çünkü öngörülen içerikler ne, bu derste neleri vurgulamalıyım noktasında

YÖK size bir öneri sunuyor. Burada şunu yapmak hata olur; sadece YÖK'e bakarım ve sadece onu dersimde veririm demek doğru değil. Bunu yapan var mı dersiniz çok maalesef. Ama benim YÖK'ten yararlanma şeklim şu; oradaki ifadelerle bakarım, kendi araştırmamı yaparım ve bu iki bilgiyi birleştirip dönemlik olarak dersimi planlarım. Böyle düşünüldüğünde YÖK içeriği oldukça makul ve uygun. Zaten bu içeriğin mantığı da bu. Herkes istediği konuyu anlatmasın, eksik öğrenmeler olmasın diye bir taslak veriyor. Böyle en azından bir asgari şart sağlanıyor. Bu anlamda planlama yaparken bu içeriğe de bakılmasında fayda görüyorum.” (ÖE₉₁, F₇)

Ölçme ve Değerlendirme dersinin planlamasına ilişkin elde edilen bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermemesi, dersin çoğunlukla tüm fakültelerde benzer niteliklere göre planlandığını göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarından elde edilen bulguların ortak olması, eğitim fakültelerine bağlı olmadan Ölçme ve Değerlendirme dersinin planlamasına ilişkin görüşlerin benzer olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi dersinin planlamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 35 ve Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 35

Sınıf Yönetimi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Planlama	YÖK’ün ders içeriğine göre planlama	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Öğretmen ihtiyaçlarına göre planlama	-	1	1	1	1	2	1	-	7
	Öğretmenlik programına göre planlama	-	2	1	-	-	1	1	1	6
	Akademik kitapların içeriğine göre planlama	1	1	1	1	-	1	-	1	6
	Öğrencilerden gelen dönütlere göre planlama	1	-	-	1	1	1	1	-	5
Toplam		3	5	4	4	3	6	4	3	32

Tablo 36

Sınıf Yönetimi Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Planlama	Öğretmen adaylarının görüşlerine yer verme	2	1	1	2	1	2	2	1	12
	KPSS’ye göre planlama	-	2	1	1	2	1	-	1	8
	Toplam	2	3	2	3	3	3	2	2	20

Tablolarda yer alan bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi dersinin planlamasına ilişkin görüşlerinin farklı olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarına göre, Sınıf Yönetimi dersini planlarken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar, YÖK'ün ders içeriği ve öğretmen ihtiyaçlarıdır. Bu bulgulardan YÖK'ün ders içeriğine göre planlama yapma yönünde elde edilen görüşlerin diğer derslerle benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre, YÖK tarafından hazırlanan Sınıf Yönetimi dersinin içeriği öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriyi öğretmen adaylarına kazandıracak yeterlidir. Bu nedenle, içerikte belirtilen başlıklara yönelik bir planlama yapmak öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak adına yeterli görülmektedir.

Diğer taraftan planlama yaparken öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilere yönelik dersin planlanması gerektiğini düşünen öğretim elemanlarının görüşlerine de ulaşılmıştır. Öğretmenlerle görüşen, sınıf ortamlarını gözlemleyen, eğitim fakültesinden mezun olan eski öğrencilerinin görüşlerini değerlendiren öğretim elemanları planlamada güncel eğitim ortamlarının beklentilerine yönelik bir düzenleme yaptığını belirten ifadeler kullanmışlardır. Öğretim elemanlarına göre, ders içeriğinin kullanılabilir olması ve öğretmenlere hitap etmesi önemlidir. Bu nedenle planlamada çoğunlukla gereksinim duyulan bilgilerin verilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“...Çok öğrencim meslektaşım oldu, öğretmen oldu. Pek çoğunu görmüyorum tabii ama her dönemden birkaç öğrencim var telefonlaştığımız, fakültede ziyaretime gelen ya da bir sorun yaşadığında arayan öğrencilerim var. Bunlarla konuşma fırsatımız olduğunda hep tavsiyelerini almaya çalışırım. Sınıf yönetiminde neye ihtiyacın var, nerede zorlanıyorsun derim. Öğrencilerle iletişim kurabiliyor musun, olumsuz davranışlar azaldı mı derim. Bu sohbetler aslında bana hep ipucu veriyor. Kitabımda bak hep bazılarını çizmişim bazılarını kırmızı yapmışım. Bu işaretlemeleri hep böyle yapıyorum. Dersi anlatırken buna çok ihtiyacınız olacak çünkü bak böyle bir durumla karşılaşabilirsiniz siz de diyorum. Gerçek örneklerle onlara gerçekten bilmeleri gerekenleri veriyorum...Bizim sınıf kültürümüze uygun mu, öğrencilere uygun mu bakmadan bunları anlatmak doğru mu? Bizdeki problem ne; Türkçe bilmeyen çocuklar, kalabalık sınıflar, göçle gelen çocuklar. Bunlara çözüm getirecek sınıf yönetimi modeli hangisi, nasıl kullanılacak. Bunlar önemli.” (ÖE₇₈, F₆)

Öğretim elemanlarına göre planlamada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de, programlar arası farklılıklardır. Bu farklılıkların ders planlama sürecine küçük

değişikliklerle yansıtılması gerektiğini belirten öğretim elemanı görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmen olduklarında hangi yaş düzeyine hitap edeceği bu farklılıklardan biri olarak ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarına göre, Sınıf Yönetimi dersini planlarken hangi programda dersin yapılacağına belirlenmesi ve bu programa yönelik dersin planlanması önemlidir. Sınıf Yönetimi içeriğinin kapsamlı olduğunu belirten öğretim elemanlarına göre, içeriğin öğretmen adaylarının sınıflarındaki öğrenci profiline uygun şekilde düzenlenerek planlanması, içerikte bazı konuların ön plana çıkarılması ya da bazı bölümlerin öğretmen adayına yönelik daha ayrıntılı anlatılması daha uygundur. İçeriğin atlanmadan yalnızca planlamanın değiştirilmesi şeklinde yapılan bu düzeltmelerle öğretmen adaylarına daha iyi hitap edileceğini belirten öğretim elemanı görüşleri bu kod altında ifade edilmiştir.

“Sınıf öğretmeni olacak arkadaşlarıma bazı noktaları daha iyi açıklamam lazım. Çünkü somut işlem dönemi, bazı davranışları tepkileri daha büyük yaşlarda anormal karşılansa bu yaşlarda normal karşılanmalı. Onlarla iletişim kurmak, sınıf kuralı belirlemek daha başka. Böyle durumlarda planlamam değişiyor. Bazı yerlere daha çok zaman ayırıyorum, daha çok örnekler veriyorum. Bazı yerlerde tam tersi bahsedip geçiyorum. Ama konu atlamak değil demek istediğim, bu ders her öğretmen adayının temelde alması gerekli ders. Ama zamana göre dersin düzenlenmesinde programa yönelik, programdaki öğretmen arkadaşlarıma yönelik planlamada küçük değişiklikler yapıyorum.” (ÖE₂₁, F₂)

Öğretim elemanları, diğer meslek bilgisi derslerinden farklı olarak Sınıf Yönetimi dersini planlarken öğretmen adaylarının dönütlerine önem verdiklerini de belirtmiştir. Sınıf Yönetimi dersini planlama sürecinde öğretmen adaylarından gelen eleştiri, öneri ya da değerlendirmeleri dikkate alarak planlamasını yapan öğretim elemanlarına göre, dersin amacına ulaşmasında derste yer alan öğretmen adaylarının görüşleri önemlidir. Bu nedenle, her dönem dersinin son haftalarında öğrencilerinden dersini nasıl planlaması gerektiğine yönelik öneriler alan ve sonraki dönemde planlamasını yaparken bu önerilere dikkat eden öğretim elemanı görüşlerine ulaşılmıştır. Planlama yaparken öğretmen adaylarının görüşlerine göre bazı konuların yerlerini değiştirdiğini, ders içindeki ödevleri farklılaştırdığını belirten öğretim elemanları, planlamada dönüt ve düzeltmelerin etkileyici olduğunu belirtmektedir.

“Benim bundan iki yıl önceki ders planımla bu dönemki planımı karşılaştırdığımızda farklılıklar görürsünüz. Bunun tabii çok sebebi var, ben de olgunlaştım, deneyim kazandıkça daha iyisini yapmaya çalıştım ama bir sebep de öğrenciler. Bana yazılı olarak isim yazmadan görüşlerini yazarlar, ben

onlara aslında slibesta (syllabus) nasıl düzenleme olmalı derim. Dönem başında verdiğim slibesta (syllabus) karalama yapıp verenler de olur. Görüşlerini istedikleri gibi yazarlar. Sonra bunları toparım her sınıfı ayrı ayrı saklarım. Bir daha derse gireceğimde önce bunları bir dökerim, okurum, gülerim, hak veririm, şaşırırım. Ama hepsini okurum. Bunu yaptıktan sonra slibesta ben de birkaç karalama yaparım, alın size ders planım. Onların görüşleri öyle değerli ki, ilerde siz de göreceksiniz.” (ÖE₉₄, F₇)

Sınıf Yönetimi dersinin planlamasına ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak, planlamaya yönelik görüşlerin eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği, dersin çoğunlukla tüm fakültelerde benzer niteliklere göre sürdürüldüğü belirlenmiştir.

4.1.5. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik Uygulaması dersinin planlamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 37 ve Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 37

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesi	2	1	2	1	1	1	1	1	10
	Okulların belirlenmesi	1	1	2	1	1	2	1	1	10
Planlama	Öğretmen adaylarının gruplandırılması	1	1	1	1	1	-	1	1	7
	Uygulamanın planlanması	1	-	1	1	1	1	1	1	7
	Toplam	5	3	6	4	4	4	4	4	34

Tablo 38

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	Uygulama boyunca aynı sınıfta bulunma	2	4	3	4	5	5	3	5	31
	Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesi	-	5	3	5	4	3	3	4	27
Planlama	Uygulama boyunca birkaç adayın birlikte sınıfta olması	2	4	4	4	3	3	3	3	26
	Toplam	4	13	10	13	12	11	9	12	84

Tablolar birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin planlanmasında uygulama öğretmenlerine yönelik ortak görüş belirttiği, diğer bulguların farklı olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması dersini planlamanın önemli bir bölümünün öğretmen ve okul seçimiyle ilgili olduğunu belirten öğretim elemanlarına göre, bu süreçte dikkat edilmesi gereken bazı ölçütler bulunmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması'nın hangi okullarda yapılacağına yönelik eğitim fakültesi tarafından Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilen resmi talep sonucunda, öğretmen adayı yetiştirme sürecine uygun bulunan okullara ilişkin listenin fakültelere ve bölüm başkanlıklarına geldiğini belirten öğretim elemanları, daha sonra uygun okullar içerisinde kendileri okul seçebildiklerini belirtmektedir. Bu belirlemede; okulların konumu, ulaşılabilirliği, daha önce öğretmen adayı kabul edip etmediği gibi niteliklere bakılmaktadır. Bunun yanında Milli Eğitim Müdürlüğü'nün doğrudan kendisinin de uygulama okullarını belirleyebildiği durumlar bulunmaktadır. Bu süreçte okulların belirlenmesinden sonra öğretmenlerin seçimi söz konusudur. Genellikle okul müdürlerinin kendi okulundaki öğretmenler içinden öğretmenlik uygulamasına yönelik görevlendirme yaptığını belirten öğretim elemanları, okullardaki uygulama öğretmenlerinin seçiminde eğitim fakültelerinin doğrudan bir etkisinin olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin, uygulamaya yönelik uygulama öğretmenlerini belirlerken daha önce görev alıp almadığına dikkat ettiği, deneyimli bir öğretmeni görevlendirmeye özen gösterdiği belirtilmiştir. Bunun yanında Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek uygulama öğretmenlerini belirlemek isteyen eğitim fakültelerinin de bulunduğu görülmüştür. Bazı dönemlerde, belirlenen okullarda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitime katılmasına, yüksek lisans ya da doktora eğitimi durumuna ya da bireysel olarak bu süreçte olmak istemesine dikkat ederek öğretim elemanları uygulama öğretmenlerini kendileri seçmiştir. Bu uygulamanın çok daha yararlı ve işlevsel olduğu, öğretmen adaylarına gerçekten rol model olabilecek öğretmenlerin süreçte görev alması gerektiği yönünde görüşlere ulaşılmıştır. Böyle bir uygulamanın birkaç kere yapıldığını belirten bazı öğretim elemanları, öğretmen ve okul seçiminde öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilen bir sürecin yaygınlaştırılması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

“Okulları belirlemede çok aktif bir rolümüz bildiğim kadarıyla yok. Her bölümde Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik okul ve öğretmen ihtiyacı belirlenip bildiriliyor. Resmi yazışmalar dahilinde okullar ve okullarda görevli

öğretmenler bize söyleniyor. Daha sonra biz kendi uygulama okulumuz ve öğretmenimizle irtibata geçiyoruz, tanışıyoruz. Aslında bu süreçte çok iyi öğretmenlerle karşılaşabildiğimiz gibi, uygulamada gönüllü görev almayan öğretmenlerle de karşılaşabiliyoruz. Öğretmenlik Uygulaması öğretmen adayları için çok önemli bir süreç. Olumlu deneyimler geçirmesini istiyoruz, iyi uygulamalar görmesini istiyoruz. Bu yüzden istekli, öğrenmeye hevesli, belki yüksek lisans yapan öğretmenlerle çalışmak çok daha yararlı olur.” (ÖE₁₅, F₁)

Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesiyle ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlerle bazı olumsuz deneyimler yaşadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarına rehberlik etmekte zorlanan, adayları sınıf içinde gözlemlemeyen ya da adayları öğretmen olarak kabul etmeyen uygulama öğretmenlerinin olduğunu belirten öğretmen adayları görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde adayların mesleki deneyim kazanmasında uygulama öğretmenlerinin rolü önemlidir. Bu nedenle uygulama sürecinde sorumluluklarını bilen, öğretmen adaylarını doğru şekilde yönlendiren ve öğretmen adaylarını sınıf içinde cesaretlendiren öğretmenlerin seçilmesi gerekmektedir. Uygulama sürecinde öğretim elemanlarından daha çok uygulama öğretmenleriyle bir arada bulunduklarını belirten öğretmen adaylarına göre, öğretmenlerin süreçte istekli ve deneyimli olması adayların olumlu ve başarılı deneyimler kazanmasını sağlamaktadır.

“Benim bu dönem öğretmenim biraz şansına iyi denk geldi. Dersimi dinliyor, değerlendiriyor, eksiklerimi kibarca bana anlatıyor ve gerçekten faydasını görüyorum. Geçen dönem daha farklı bir öğretmenle beraberdik. Ben ders anlatırken sınıfta bile bulunmuyordu, dönem sonunda hepimizin değerlendirme formlarını bile aynı doldurmuştu. O dönem de öyle geçmişti. Ama bu dönem öğretmen o kadar ilgili ki, geçen dönemin boşa geçtiğini düşünüyorum. Bu eksiklerimi geçen dönem görseydim belki bu dönem daha iyi planlar hazırlardım. Öğretmenler o kadar etkili oluyor. Çünkü fakültedeki hocamız bizi her zaman dinleyemiyor, derste göremiyor ama öğretmen altı saat bizimle ve onun söyledikleri bizim için daha önemli. Bu yüzden onların daha bilinçli, daha yol gösterici olması gerekiyor. Nasıl belirleniyor tam bilmiyorum ama öğretmenlere daha çok dikkat edilmesi lazım.” (ÖA₆₅, F₃, P₃)

Öğretmenlik Uygulaması dersinin planlamasına ilişkin bulguların, çoğunlukla her fakülteden öğretim elemanı ve öğretmen adayının görüşüyle desteklenmiş olması, Öğretmenlik Uygulaması dersinin planlanmasının benzer nitelikler taşıdığını göstermektedir. Özellikle bu süreçte yaşanan sorunların ortak olması, Öğretmenlik Uygulaması dersini planlamada dikkat edilmesi gereken noktaların da benzer olduğunu göstermektedir.

Eğitim ve ğretim sürecinde amaca ulaşmak için planlamaların yapılması ve yapılan planların düzenli şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu süreçte zamanı iyi değerlendirmek, kaynakları etkili kullanmak için planlama yapılmasına ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirme sürecinin başarıya ulaşması için de ğretmen yetiştirme programlarının ve programın tüm boyutlarının planlanması önemlidir. Bu noktada ğretmen yetiştirme sürecinin meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi bölümlerinden birini oluşturan meslek bilgisi derslerinin planlı şekilde tamamlanması gerekmektedir (Budak, 2000; Sönmez, 2009). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, Eğitim Psikolojisi ile lme ve Değerlendirme derslerinin planlanmasında KPSS'nin etkili olduğuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak Deryakulu (2011) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar vurgulanmıştır. Bu alışmada KPSS'de Eğitim Bilimleri Testi'nin ağırlıkla Eğitim Psikolojisi (%50) konularından (%10 Gelişim Psikolojisi ve %25 ğrenme Psikolojisi, %15 lme ve Değerlendirme) oluştuğu belirtilmiştir. Bu durum, Eğitim Psikolojisi ile lme ve Değerlendirme derslerinde elde edilen bulguları desteklemektedir. Bunun yanında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin KPSS'ye yönelik kuramsal bilgilerin daha önemli hale geldiği belirlenmiştir. Bu durum, Sezgin ve Duran (2011) tarafından yapılan diğer bir çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada ğretim elemanları, ğretmen adaylarının lisans ders içeriklerine özellikle de öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, öğretmenlik yaşantısına katkı sağlaması anlayışı yerine KPSS'de sorulması olasılığıyla yaklaşmalarının çok vahim olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasında YK'n hazırladığı ders içeriklerinin de etkili olduğuna ulaşılmıştır. Özellikle Sınıf Yönetimi ile ğretim İlke ve Yöntemleri derslerinde YK'n ders içeriklerine göre planlamaların yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında derslerin planlanmasında Bologna sürecinin yeterince etkili olmadığı görülmüştür. Bu durum, ğretim elemanlarının Bologna süreci hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasıyla ilişkili bulunmuştur. Boydak ve Karabatak (2015) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada elde edilen bulgular da destekleyici niteliktedir. Öğretim elemanlarının Bologna sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada ğretim elemanlarının Bologna Süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ğretim elemanlarının çoğunun Bologna Süreci ile ilgili yöneltilen sorulara yorum yok veya bilgim yok şeklinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden ğretmenlik Uygulaması dersinin planlanması hakkında elde edilen

bulgular incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin bulgular dikkat çekicidir. Öğretmenlik Uygulaması dersini planlarken, uygulama öğretmenlerinin seçimi önemli görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersiyle ilgili olarak Gökçe ve Demirhan (2005) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının uygulama okulu ve öğretmenlerinin seçimine özen gösterilmesi gerektiğini belirttiği ifade edilmiş ve öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden yeterli rehberlik alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sılay ve Gök (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının % 66.7'si, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranmasının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen seçimine yönelik Parker (2008) de yaptığı çalışmada uygulama okulunda her öğretmene uygulama öğretmeni olarak görev verilmemesini ve uygulama öğretmenlerinin deneyimli ve öğretmen yetiştirmeye gönüllü öğretmenler arasından seçilmesini vurgulamıştır. Bu konuda MEB (2018) tarafından yayınlanan yeni yönergede uygulama öğretmeni “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikasına sahip, uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilen, uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulamaları / rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik edecek öğretmen” olarak tanımlanmıştır. Buna dayalı olarak, uygulama öğretmenlerinin seçiminde sertifika sahibi herhangi bir öğretmenin görevlendirilmesi yapılabilecektir. Bu durum, araştırmada elde edilen bulguları desteklememektedir.

4.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Amaçları ve Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları ile amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.2.1. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 39 ve Tablo 40’da yer almaktadır.

Tablo 39

Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Öğrencileri gelişimlerine göre tanıma ve anlama	1	1	2	1	1	-	1	-	7
	Öğrencileri öğrenme niteliklerine göre tanıma ve anlama	1	1	1	-	1	-	1	1	6
	Gelişim ve öğrenmeyi bütün olarak kabul etme	1	-	-	1	1	1	1	1	6
	Öğrenme kuramlarına hakim olma	-	1	-	1	1	1	-	1	5
	Öğrenmeyi etkileyen unsurları anlama	1	-	-	-	1	1	1	-	4
	Öğrenci davranışlarının nedenlerini anlama	-	1	1	-	-	1	-	1	4
	Öğretmen olarak kendini tanıma	1	-	1	-	-	-	-	1	3
Toplam		5	4	6	3	5	4	4	5	38

Tablo 40

Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Öğrencileri gelişimlerine göre tanıma ve anlama	3	5	4	4	6	5	4	3	34
	Öğrencileri öğrenme niteliklerine göre tanıma ve anlama	4	2	4	3	4	2	4	3	26
	Öğrenci davranışlarının nedenlerini anlama	2	4	4	2	4	2	2	2	22
	Öğretmen olarak kendini tanıma	1	3	2	-	3	2	3	2	16
Toplam		10	14	14	9	17	11	13	10	98

Eğitim Psikolojisi dersinin amaçlarına yönelik öğretmen elemanlarının görüşleri, öğretmen adayları ile ortaktır. Bunun yanında öğretim elemanları derse yönelik farklı amaçların da olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından ortak görüş belirtilen amaçlardan biri, öğrencileri gelişimlerine göre tanıma ve anlamadır. Öğretim elemanlarına göre, öğretmen adaylarının hitap edecekleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim

dönemlerini bilmesi ve bu gelişim dönemlerinin gerektirdiği davranışları anlaması önemlidir. Öğrencilerle bu gelişim dönemlerine göre iletişim kuran, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayan öğretmenlerin, öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını hazırlamada daha başarılı olduğunu düşünen öğretim elemanı görüşlerine ulaşılmıştır. Bu anlamda Eğitim Psikolojisi dersi ile öğrenme ortamlarını öğrencilerin gelişim özelliklerine göre tasarlayabilen ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen öğretmen davranışları geliştirmek amaçlanmıştır.

“Eğitim Psikolojisi dersi çok iddialı olacak ama bence en önemli ders. Çünkü karşınızdaki öğrenciyi, davranışlarını, gelişimini, vereceği tepkileri her şeyiyle tanımak için bu derse ihtiyaç var. Öğrenciyi tanımazsanız ona ne sunacağınızı, ne öğreteceğinizi, nasıl hitap edeceğinizi bilmezsiniz. Bunları bilmezseniz orada öğrenme olmaz. Somut işlemler dönemine yeni giren bir çocuğa kültür nedir diyemezsiniz ama ben bunu diyen öğretmenler gördüm. O kadar önemli işte bu ders. Öğrenci bu soruya cevap verebilir mi? Niye öğrenciyi böyle bir psikolojiye sokuyorsun o zaman. Bunlar çok önemli noktalar ve bu ders, tekrar ediyorum ama en önemli ders.” (ÖE₃₈, F₃)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarını destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarına göre; Eğitim Psikolojisi dersi öğrencileri gelişimlerine göre tanımayı sağlayan tek derstir. Öğrencilerin bilişsel gelişim dönemlerini anlamak ve bu döneme uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak gerektiğinden söz eden öğretmen adayları, öğrenci-öğretmen iletişimi kurmak adına da öğrencileri yakından tanımak gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin hem gelişim dönemlerini bilmek hem de doğru şekilde öğrencilere nasıl yaklaşımları gerektiğini öğrenmek adına Eğitim Psikolojisi dersini önemli gördüklerini belirtmişlerdir.

“Öğretmen olmak isteyen herkesin alması gereken bir ders bence. Çünkü öğrencileri aslında çocukları bu dersle tanıdığımı düşünüyorum. Çocukların bazı tepkilerini, davranışlarını daha iyi anlayabiliyorum. Onlarla nasıl konuşacağım, nasıl iletişim kurabilirim gibi şeyler. Her davranışın sebebi var aslında, her şeyi etkileyen bireysel durumlar olabiliyor. Çocukların gelişim dönemlerini öğrenince bunları daha iyi anladığımı düşünüyorum. Bu yüzden öğrencilerle iletişim kurmamda, onların davranışlarını anlamamda Eğitim Psikolojisi dersinin katkısı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA₃₄, F₂, P₁)

Eğitim Psikolojisi dersinin amaçları olarak elde edilen bulgulardan diğeri de öğrenme niteliklerine göre öğrencilerin tanınması ile ilgilidir. Her öğrencinin bireysel olarak farklı gelişim özelliklerine sahip olması gibi farklı öğrenme tarzlarına da sahip olduğu kabul edilmektedir. Her öğrencinin nasıl bir öğretim modeli ile daha iyi öğrendiğinin belirlenmesi, öğrenmeye yönelik hangi öğretim araçlarına ya da yöntemlere ihtiyaç

duyduğunun bilinmesi gereklidir. Bu yüzden, etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için her öğrenciye uygun öğrenme modelinin, öğrenme stiline, yöntem ve tekniğin anlaşılması gereklidir. Bu bilgi ve beceriye Eğitim Psikolojisi dersi ile sahip olunabileceğini düşünen öğretim elemanları, bu ders ile öğretmen adaylarının hitap edeceği öğrenci profiline yönelik öğrenme niteliklerini bilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu önkoşul öğrenmeler, hazırbulunuşluk düzeyi sonraki öğrenmeleri etkileyeceği için her öğrencinin öğrenmeye ne kadar hazır olduğunun anlaşılması ve buna yönelik öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarına paraleldir. Öğretmen adaylarına göre öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını fark etmek ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini bilmek gereklidir. Her öğrenciyi öğrenme niteliğine göre tanımak ve buna yönelik öğrenme etkinliklerini düzenlemek için Eğitim Psikolojisi dersinin önemli olduğunu belirten görüşlere ulaşılmıştır.

“Bireysel olarak hepimiz birbirimizden farklıyız. Ailemiz, çevremiz, hayata bakış açımız, ilgi duyduğumuz alanlar, sevdiğimiz yemekler bile farklı. Şimdi bu durumu bir sınıfta düşünün. 30 öğrenci var. Hepsi birbirinden farklı. İlk yapmamız gereken bu durumu kabul edeceğiz. Öğrenciler farklıdır, farklı şekillerde öğrenebilirler, farklı hızda farklı biçimde öğrenebilir. Hepsinin motivasyonu başka düzeyde, ilgisi farklı konuda olabilir. Bir öğretmenin burada yapması gereken şey, bu durumu fark etmesi. Bir konuyu çizerek anlattığınızda anlamayan kaç kişi oluyor. Siz bir şeyler anlattığınızda göz temasını kaç öğrenciyle kurabiliyorsunuz, çünkü sıkılan öğrenci size bakmaz. Bunları fark ettiğinizde artık öğrencilere nasıl hitap edeceğinizi biliyor hale geleceksiniz. Sonrasında da her bir öğrenciye uygun öğrenme fırsatları sunacaksınız. Bu ders ile bunları kazandırmaya çalışıyorum öğrencilerime.”
(ÖE₁₀, F₁)

“Benim yurttaki ders çalışma tarzım bile oda arkadaşımın farklı mesela. Müzik dinleyerek ve not alarak çalışıyor, ben de okurken altını çizmekten hoşlanıyorum. Farklı öğrenme tarzlarımız var. Aynı şekilde öğretmen olduğumuzda da öğrencilerin farklı yollarda öğrendiğini göreceğiz. Bu yüzden onların nasıl öğrendiğini anlamamız çok önemli. Önceden neler bildiğini bilmemiz lazım. Ona göre sınıfı, dersi planlayabilmemiz lazım. Bunu da Eğitim Psikolojisi ile kazandığımızı düşünüyorum. Öğrencileri öğrenme farklılıklarına göre tanımak için bu ders önemli bence.”
(ÖA₅, F₆, P₃)

Öğretim elemanlarına göre; Eğitim Psikolojisi dersi ile öğretmen adayları mesleki bilgi, beceri ve davranış kazanmak yanında gelişim psikolojisinde öğrendikleriyle kendi gelişim dönemini tanımakta, öğrenme psikolojisindeki edindiği bilgi ve deneyimlere dayalı olarak kendine uygun öğrenme kuramlarını ve modellerini fark edebilmektedir. Kendini tanıyan, gelişmeye ve öğrenmeye açık olan öğretmen adayları öğrencilerinin de gelişimlerini

destekleyecek öğrenme ortamlarını hazırlamada daha gerçekçi bir bakış açısına sahip olabilecektir. Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarına paraleldir. Eğitim Psikolojisi dersi ile hitap edeceği öğrencileri gelişim ve öğrenme özellikleriyle yakından tanıyabildiğini belirten öğretmen adayları aynı zamanda kendilerini, kendi gelişim dönemlerini ve kendi öğrenme niteliklerini de keşfedebildiklerini belirtmiştir.

Eğitim Psikolojisi dersinin belirtilen bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 41 ve Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 41

Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabilme	2	1	1	2	2	2	2	2	14
	Amaçlara uygulama düzeyinde ulaşabilme	1	-	2	-	1	1	2	1	8
	Toplam	3	1	3	2	3	3	4	3	22

Tablo 42

Eğitim Psikolojisi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabilme	4	5	4	5	4	4	3	3	32
	Amaçlara uygulama düzeyinde ulaşabilme	2	-	3	2	3	-	3	3	16
	Toplam	6	5	7	7	7	4	6	6	48

Eğitim Psikolojisi dersinin bilgi ve kavrama düzeyinde amaçlara ulaştığını belirten öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına göre; öğrenme ve gelişim olarak iki konu alanından oluşan ders içeriği oldukça yoğun ve kapsamlıdır. Bu nedenle dersin amaçlarının uygulama düzeyinde gerçekleşmesini sağlamak için yeterli zaman ayıramadıkları belirten öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adaylarının görüşleriyle desteklenmektedir. Ders içinde

öğrendikleri bilgilere yönelik yeterli çalışma yapamadıklarını belirten öğretmen adayları, dersin amaçlarına çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabildiklerini ifade etmiştir.

“Aslında öğrendiğim ve benim için iyi geçen bir dersti. Konular çok güzeldi, çok yararlı bir dersti. Ama genelde hocamızın anlatıp bizim dinlediğimiz bir ders olarak geçti. Uygulamaya yönelik derste bir çalışma yaptığımızı hatırlamıyorum, içerik olarak yoğunluğunu aynı zamanda. Her ders dolu dolu geçiyordu ama belki kuramlara yönelik etkinlikler yapsak ya da gelişim psikolojisinde her yaş döneminden birini gözlemlese, canlandırsak daha iyi olabilirdi. O dönem çok iyi bildiğim bazı konuları şu an hatırlamıyorum mesela. Tekrar okumam çalışmam lazım.” (ÖA₆, F₆, P₃)

Bunun yanında dersin amaçlarının uygulama düzeyinde gerçekleştiğini belirten öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri de fazladır. Öğretim elemanlarına göre, ders içeriğinde edinilen bilgiler, öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Öğretmen adaylarının gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları öğrendikçe arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin, insanlara olan yaklaşımlarının olumlu yönde değiştiğini gözlemleyen öğretim elemanları, Eğitim Psikolojisi dersinin hayatla iç içe bir ders olduğunu ve uygulama düzeyinde gözlemlenebildiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Eğitim Psikolojisi dersinin kendilerinde uygulama düzeyinde amaca ulaştığını, kendi davranışlarında ve düşüncelerinde dersin etkilerini fark ettiklerini belirten öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarını desteklemektedir.

“Üniversitede öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa nasıl değişim gösterdiğini bilirsiniz. Arkadaş çevresi, bakış açısı değişir. Yani hepimiz böyleyizdir. Bu ders ile de bunu fark etmek çok daha kolay. Dönem başındaki öğrenci davranışlarında dönem sonunda olgunlaşma oluyor. Sınıf içinde daha iyi iletişim kuruyorlar, arkadaşlarıyla bizlerle diyalogları daha iyi hale geliyor. İnsanları anlamak, dinlemek adına daha hoşgörülü yaklaşabiliyorlar. Bunları birebir gözlemlediğim için rahatlıkla söyleyebiliyorum. Bu ders bana bu fırsatı rahatlıkla sunuyor.” (ÖE₅₃, F₄)

“Keyifli derslerimden biriydi. Hatta ben bu dersi iki kere aldım ama sıkılarak almadım. Çünkü öğrendiğimi, kendimi geliştirdiğimi hissettiğim bir dersti. Bu dersten sonra insanlara karşı kendi davranışlarımı sorguladığım, önyargımı biraz azalttığım bir ders oldu. Öğretmen olarak bize çok şey kattı tabii ama bana bireysel olarak da çok katkısı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA₃₁, F₅, P₄)

Eğitim Psikolojisi dersinin amaçları ve amaçlara ulaşma düzeylerine ilişki öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular fakültelere göre değerlendirildiğinde, bulguların fakültelere göre değişim göstermediği ve bulguların çoğunlukla her fakülteden öğretim elemanı ve öğretmen adayının ortak görüşüyle ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Dersin amaçlarına ilişkin fakültelere göre bir değişimin olmaması,

eğitim fakültelerinde benzer amaçlarla sürdürüldüğünü göstermektedir. Dersin amaçlarına ulaşma düzeyi hakkında bilgi ve kavrama düzeyinde amaçlara ulaştığını belirten öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile uygulama düzeyinde amaçlara ulaştığını düşünen öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının farklı eğitim fakültelerinden olması, amaçlara ulaşma düzeyinin fakültelerle ilişkisi olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 43 ve Tablo 44’de yer almaktadır.

Tablo 43

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Ders planı yapabilme	2	1	0	0	1	2	2	1	9
	Öğretim ilkelerini bilme	1	1	2	1	2	1	1	0	9
	Öğrenciler için en uygun yöntemi seçme	1	0	1	1	1	1	1	2	8
	Öğrencileri öğrenme sürecine katma	2	1	1	1	1	1	0	0	7
	Hedefe uygun doğru yönetime karar verme	0	1	1	1	1	1	1	1	7
	Yöntem bilgisini kendi alanıyla ilişkilendirme	1	1	1	1	0	0	1	1	6
	Eğitim programının temel öğelerini kavrama	2	0	0	1	1	0	1	1	6
	Öğrenciyi temele alan bir anlayış benimseme	1	1	1	0	0	0	1	1	5
Toplam		10	6	7	6	7	6	8	7	57

Tablo 44

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Ders planı yapabilme	3	3	2	-	4	2	3	2	19
	Öğrenciyi temele alan bir anlayış benimseme	3	2	3	2	2	1	2	1	16
	Yöntem ve teknikleri bilme	2	2	2	2	2	1	3	2	16
	Öğrenciler için en uygun yöntemi seçme	2	2	2	-	3	3	2	-	14
	Yöntem bilgisini kendi alanıyla ilişkilendirme	1	1	2	2	2	1	2	2	13
	Toplam	11	10	11	6	13	8	12	7	78

Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçlarında ortak görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bunlardan ders planı yapabilme, hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları tarafından en çok görüş belirtilen amaç olmuştur.

Öğretim elemanlarına göre, öğretmen adaylarının bu derste mutlaka ders planı yapmayı öğrenmesi ve bunun için derste plan hazırlayarak yöntem ve teknik bilgisini ders planıyla ilişkilendirmesi gerekmektedir. Ders planı hazırlamanın gerekliliği, ders planının kullanımının anlaşılması adına Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin temel amaçlarından biri ders planı hazırlayabilmektir.

“Bu derste mutlaka öğrencilerden plan hazırlamalarını isterim ve onları tek tek okurum, düzeltirim. Öğrencilerin ders planı yapmasını öğrenmesi gerekiyor. Plan yaparak yöntemini yerleştirmesi, ders içindeki zamanını ayarlaması için ders planı hazırlamak önemli. Bunu da Öğretim İlke ve Yöntemleri dersiyle kazanması gerekiyor, diğer derslere bakınca en uygun ders yine bu ders aslında.” (ÖE₈₉, F₇)

Benzer şekilde, öğretmen adayları da dersin temel amaçlarından birinin ders planı yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ders planı yaparak, yöntem ve tekniklerin ders planı içinde nasıl kullanılacağını öğrendiklerini ifade eden öğretmen adaylarına göre plan hazırlamak ve plandan nasıl faydalanılması gerektiğini anlamak dersin amaçlarındandır.

Elde edilen ortak bulgularla ifade edilen bir diğer amaç, öğrenciler için en uygun yöntemi seçebilmek olarak ortaya çıkmıştır. Bu amaç ile öğretim elemanları sınıf içinde öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerine uygun, öğrenme ortamında kullanılabilir, kolay ulaşılabilir malzeme ve materyaller ile hazırlanan yöntem ya da tekniklerin belirlenip kullanılması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu yönüyle derste öğretmen adaylarının yalnızca strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenme sürecini öğrencilere ve sınıf ortamına göre düzenlemeye yönelik beceriler kazanması gerektiğini vurgulamışlardır.

“Öğrenciler farklı farklı özelliklere sahip ama bu çevresel olarak da böyle yani kırsal kesimde öğrencilerin gelişimi farklı, hayata bakışı farklı, öğrenme tarzı farklı. Şimdi buralara yönelik de öğrenmeyi iyi organize edebilmesi lazım öğretmenlerin. Çok çeşitli yöntemler, teknikler anlatıyoruz bu derste. Ama sınıf küçükse, kalabalıksa, birleştirilmiş sınıfsa nasıl yöntemler kullanmak lazım. Ya da öğrencilerin fiziksel rahatsızlığı olabilir, dersi geriden takip eden öğrenciler olabilir. Böyle durumlarda öğrenme ortamını nasıl hazırlamak lazım, nasıl

teknikler kullanmak lazım. Bunları da bizim bu derste kazandırmanın lazım.”
(ÖE₃₂, F₃)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının görüşleri ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarına göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi çeşitli yöntem ve teknik bilgisini içeren zengin bir derstir. Bu yöntem çeşitliliği içinde öğrencilere uygun doğru yöntemi seçebilmek, iyi bir öğretmen olmak için önemli görülmektedir. Bu nedenle yöntemleri iyi bilmek gerektiğini belirten öğretmen adayları, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğretmen eğitiminde önemli bir ders olduğunu düşünmektedir.

“Çok değişik yöntemler öğrendiğimizi hatırlıyorum derste. Balık kılçığı, altı şapka, istasyon gibi çok yöntem öğrendik. Aslında bakınca bu kadar yöntemi neden öğreniyoruz diye düşünmüştüm ama her konuya, her öğrenciye aynı yöntemin kullanılmadığını anladığımda dersin çok önemli olduğunu anladım. Staja giderken derse göre, öğrencilerin ilgi alanına göre en uygun yöntemi seçmeye çalışıyorum şimdi ve derste öğrendiklerimin çok yararını görüyorum diyebilirim.” (ÖA₆₂, F₃, P₁)

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin belirtilen bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular ise Tablo 45 ve Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 45

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara kavrama düzeyinde ulaşmakta	1	1	1	1	2	1	1	2	10
	Amaçlara uygulama düzeyinde ulaşmakta	1	2	1	1	0	0	1	0	6
	Toplam	2	3	2	2	2	1	2	2	16

Tablo 46

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara kavrama düzeyinde ulaşmakta	5	5	6	5	6	6	5	5	43
	Amaçlara uygulama düzeyinde ulaşmakta	6	4	6	3	6	4	6	3	38
	Toplam	11	9	12	8	12	10	11	8	81

Tablolar değerlendirildiğinde, dersin ifade edilen amaçlara ulaşmasının kavrama ve uygulama düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin belirtilen amaçlara ulaşmada çoğunlukla kavrama düzeyinde kaldığını düşünmektedir. Uygulamaya yönelik çalışmaların yeterli düzeyde yapılamaması bu durumun en büyük nedeni olarak görülmektedir.

“3 saatlik dersi düşünürsek tüm bunlarda ben öğrenciyi Bloom taksonomisinde kavrama düzeyine ancak getirebiliyorum. Bazen getiremiyorum belki, sadece öğrencileri yöntem ve tekniklerle ilgili haberdar edebiliyorum. Çok güzel çok eğlenceli tekniklerden bahsediyorum sınıfta ama bunu nasıl uygulayalım. Bunun için ya içeriğimi hafifleteceğim, beş yerine bir yöntemden bahsedeceğim ve uygulayacağız bunu. Ya da hepsine yer verince uygulamayı geçip böyle devam edeceğiz. Seçim yapmayı istemediğim için önemli önemsiz ayırmak istemediğim için ben uygulamayı eksik bırakıyorum.”(ÖE₁₀₄, F₈)

Öğretmen adayları ise, uygulamaya yönelik kendilerine yeterli fırsat sunulmadığı için dersin amaçlarına kavrama düzeyinde ulaştıklarını ancak uygulama düzeyinde kendilerini değerlendiremediklerini belirtmişler ve uygulamaya yönelik çalışmaların artırılmasını istemişlerdir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçlarına yönelik elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşlerinin fakültelere göre benzer dağılım gösterdiği ve fakültelere göre dersin amaçlarında herhangi bir değişimin olmadığına ulaşılmıştır. Bu durum, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin temel amaçlarının her eğitim fakültesinde çoğunlukla aynı kabul edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde dersin amaçlara ulaşma düzeyi hakkında elde edilen bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermemesi, dersin amaçlara ulaşmasında yaşanan sıkıntıların fakültelerden kaynaklanmadığını ve dersin amaçlara ulaşma düzeyini etkileyen ortak sorunların bulunduğunu göstermektedir.

4.2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 47 ve Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 47

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Doğrudan Amaçlarla İlişkili	Ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini anlama	1	2	-	1	2	-	1	1	8
		Ürün odaklı değil süreç odaklı düşünme	-	1	1	1	1	1	1	-	6
		Ölçme sonucunu doğru yorumlama	1	-	1	-	1	1	1	1	6
		Hedefe ulaşılp ulaşılmadığını belirleme	1	2	1	1	-	-	-	1	6
		Ölçme aracı hazırlama	-	1	-	1	1	1	1	-	5
		Öğrenciye geri bildirim verme	1	1	-	1	1	-	1	-	5
	Ara Toplam		4	7	3	5	6	3	5	3	36
	Dolaylı Olarak Amaçlarla İlişkili	Ölçme aracını disiplin aracı olarak kullanmama	1	1	-	1	-	-	1	-	4
		Ölçme ve değerlendirmeyi intikam aracı olarak kullanmama	-	1	-	1	2	-	1	-	5
		Ara Toplam		1	2	-	2	2	-	2	-
Genel Toplam		5	9	3	8	8	3	7	3	45	

Tablo 48

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Doğrudan Amaçlarla İlişkili	Ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini anlama	4	4	2	3	4	2	4	3	26
		Ölçme sonucunu doğru yorumlama	3	3	2	4	4	2	4	2	24
		Ölçme aracı hazırlama	3	4	-	5	4	-	5	-	21
	Ara Toplam		10	11	4	12	12	4	13	5	71
	Dolaylı Olarak Amaçlarla İlişkili	Ölçme ve değerlendirmeyi intikam aracı olarak kullanmama	2	3	2	4	2	2	2	3	20
		Ara Toplam	2	3	2	4	2	2	2	3	20
	Genel Toplam		15	14	6	16	14	6	15	8	91

Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaçlarına yönelik öğretim elemanlarından ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular, doğrudan amaçlarla ilişkili ve dolaylı olarak amaçlarla ilişkili şeklinde iki alt tema altında toplanmıştır. Doğrudan amaçlarla ilişkili amaçlar değerlendirildiğinde, öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından ortak ifade edilen bazı amaçların olduğu görülmektedir.

Bunlardan ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini anlama şeklinde ifade edilen amaç, öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından en çok görüş belirtilen bulgulardandır. Öğretim elemanlarına göre; ölçmeye, değerlendirmeye neden ihtiyaç olduğunu, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin öğretmen için neden önemli olduğunu bilmek bu dersin öncelikli amacıdır. Ölçme ve değerlendirme; var olan durumu en doğru haliyle tespit etmek, eğitimsel sorunlara doğru çözüm yolları üretmek ve eğitimin niteliğini artırmak için önemlidir.

“Ölçme ve değerlendirme eğitimin kalite kontrol sistemidir. Dolayısıyla eğer bir süreç yürütülüyorsa ve bunun kalite kontrolü yapılmıyorsa, o zaman o süreçle ilgili hiçbir şey söylenemez. Yani sürecin ne olduğuyla ilgili hiçbir şey söylenemez. Sonuçta bu kalite kontrolü yapılmadıktan sonra eğitim sürecinin verimi ya da verimsizliği, eksiklikleri ya da fazlalıkları tespit edilemez. Bu nedenle eğitim sürecinin istenilen düzeyde ilerlemesi için, hedeflere ulaşılması için, kaynakların doğru kullanılması için ölçme neden yapılıyor bunu oturtmak lazım, değerlendirme neden ihtiyaç bunu bilmek lazım.” (ÖE₆₁, F₅)

Aynı şekilde eğitimin önemli bir parçası olarak ölçme ve değerlendirmenin gerekli olduğunu belirten öğretmen adaylarının görüşleri, öğretim elemanlarını desteklemektedir. Öğretmen adaylarına göre, bu dersin öncelikli amacı ölçme ve değerlendirmenin öğretmen olarak neden gerekli olduğunu anlamaktır. Doğru bir ölçme yapmanın, ölçme sonucunu doğru yorumlamanın nitelikli bir öğretmen olmak için gerekli olduğunu belirten öğretmen adaylarına göre, Ölçme ve Değerlendirme dersi en önemli derslerden biridir.

“Aldığımız dersler içinde en önemli derslerden biri kesinlikle Ölçme ve Değerlendirme. Çünkü doğru ve adaletli bir değerlendirme yapmadığınızda, öğrencinin derse karşı ilgisini, motivasyonunu olumsuz etkileyebilirsiniz. Öğrenmeye karşı hevesini kırabilirsiniz. Bu nedenle hem doğru değerlendirme yapmak hem de soru nasıl hazırlanır, nasıl puanlanır bunun bilmek gerektiğini düşünüyorum.” (ÖA₄₉, F₈, P₂)

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleriyle ortaya çıkan ders amaçlarından en dikkat çekici olanı, ölçme ve değerlendirmeyi intikam aracı olarak kullanmama olarak ifade edilen amaçtır. Öğretim elemanlarına göre, öğretmenlerin bazıları sınıfta öğrenciyi cezalandırmak ya da korkutmak amacıyla sınavlar yapmaktadır. Böyle durumlarda ölçme

aracının amacının saptığı ve öğrencilerin korku, stres gibi duygularla sınav kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretim elemanlarına göre, öğrenciler üzerindeki bu olumsuz etkiyi olumlu hale dönüştürmek için sınavların yapılma amacının iyi anlaşılması gereklidir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerden intikam almak ya da onları cezalandırmak için kullanılmaması gerektiğinin anlaşılması dersin amaçlarından biri olarak ifade edilmiştir.

“Neden ölçme yapıyoruz, öğrencilerin neyi öğrenip öğrenemediğini belirlemek ve öğrenemediği noktada çözüm üretebilmek için, kabaca böyle özetleyelim. Bu noktada sınav yapılıyor, öğretmenler sınav kağıdı ile formal değerlendirmeyi daha çok tercih ediyor doğal olarak. Burada da sorun yok. Ama asıl sorun ne biliyor musunuz? Ben öğretmenleri gözlemlediğimde bunu fark edebiliyorum. Bazı öğretmenlerde, kesinlikle herkes böyle değil tabii. Sınıftaki sorunu halletmek, öğrencilerin gürültü yapması, derse yeterince katılmaması her ne olursa sınıftaki öğrenme ortamı kaybolmaya başladığında size bununla ilgili sınavda soru soracağım demek, yarın sınavınız var demek. Bunu başka boyutta eğitim fakültesinde de yapıldığını görebilirsiniz maalesef ama ölçme değerlendirme öğrencilere vereceğiniz bir ceza değil, ödül de değil. Bunu böyle düşünmek hataya götürüyor. Aynı zamanda bir disiplin aracı değil sınavlar. Bunu biz asla yapmamalıyız, bunu burada da yani dersimizde de vurgulamalıyız. Yoksa sorudan korkan, hata yapmaktan korkan, düşük not almaktan korkan ve başarılı olmak için stres içinde boğulan çocukları yetiştirmiş olacağız.” (ÖE₄₇, F₄)

Öğretim elemanlarının bu görüşlerine destek olarak öğretmen adayları da benzer ifadeler kullanmışlardır. Hem staj boyunca gözlemledikleri bazı öğretmen davranışlarına dayalı olarak hem de eğitim fakültesinde öğrenci olarak yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak, ölçme değerlendirmenin bazı derslerde öğrenmeyi değerlendirmenin dışında kullanıldığını belirtmişlerdir. Çoğunlukla öğretmenlerin sınavları kullanarak sınıfta yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmaya çalıştığı ifade edilmiştir. Özellikle sınıfta çok konuşan, derste gürültü yapan öğrencilere yönelik ya da sınıf kurallarına uyulmayan durumlarda öğretmenler sınavlara başvurmaktadır. Bazı öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının sınavdaki soru sayısını artırdığı, soru tarzını haber vermeden değiştirdiği ya da aniden sınav yapmaya karar verdiği belirtilmiştir. Böyle durumların yaşanmaması için ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeye yönelik doğru amaçlarla kullanılmasının önemli olduğunu belirten öğretmen adayları görüşlerine ulaşmıştır.

“Lisede mesela sınavla bizi korkutan öğretmenim olduğunu hatırlıyorum. İngilizce derslerinde sınıfta herhangi bir kargaşa olduğunda ya da öğretmen kontrolü kaybettiğini düşündüğünde quiz olurduk. Neredeyse her hafta bazen haftada iki kere quiz olduğumuzu hatırlıyorum. O dönem ben de ciddi bir kaygı

bozukluğu yaratmıştı bu durum, İngilizceden de nefret etmiştim. O dönemden sonra hala İngilizceye karşı önyargım var, öğrenemiyorum mesela. Bu yüzden sınav yapmanın amacını, gereğini gerçekten öğretmenlerin anlaması çok önemli. Sinirlenince ya da sınıfa kızdığında sınav yapıyorum diyen bir öğretmenin ölçme değerlendirmeyi anlamadığını düşünüyorum.” (ÖA₇₀, F₂, P₄)

Ölçme ve Değerlendirme dersinin belirtilen bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular da Tablo 49 ve Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 49

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabilme	1	2	1	2	2	1	2	1	12
	Toplam	1	2	1	2	2	1	2	1	12

Tablo 50

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabilme	4	6	4	6	5	4	4	5	38
	Toplam	4	6	4	6	5	4	4	5	38

Tablolara göre, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının Ölçme ve Değerlendirme dersini bilgi ve kavrama düzeyinde amaçlara ulaşan bir ders olarak ifade ettiğine ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına göre, dersin uygulama düzeyinde amaçlara ulaşılamamasının sebepleri, ders içeriğinin yoğunluğu ve dersin uygulama saatinin olmayışıdır. Uygulama düzeyine yönelik olarak yapılan istatistiksel hesaplamalar dışında; ölçme aracı hazırlama, hazırlanan ölçme aracını uygulama ve elde edilen sonuçları değerlendirme sürecinin gerçekleşemediğini belirten öğretim elemanları görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerine paralel şekilde öğretmen adayları da gerçek sınıf ortamlarında ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme ve kullanma fırsatı bulamadıkları için uygulama düzeyinde amaçlara ulaşılamadığını belirtmektedir. Her iki

görüşe dayalı olarak, ders içinde uygulamaya yönelik yeterli çalışma yapılamamasının, uygulama düzeyinde amaçlara ulaşmayı etkileyen sebeplerden biri olduğu belirlenmiştir.

“Ölçme ve Değerlendirme dersi hem kuramsal hem uygulamalı bir ders. Yani bir test maddesi nasıl hazırlanır bunu tartışmalıyız, sonrasında bir test maddesi geliştirmeliyiz ki gerçekten öyle mi oluyor bunu görelim. Bu noktada biraz sorunumuz olduğunu kabul ediyorum. Ders süremizi uygulamaya dönük kullanamıyoruz, çünkü bir yandan da öğrencilere bu dersle ilgili temel noktaları vermem gerekiyor. Çünkü Ölçme ve Değerlendirme dersi, bu anlamda öğrencilerimizin aldığı tek ders. Diğer derslerde bu eksiklerini kapatması çok zor, bu dersi bu ders içinde öğrenmesi gerekiyor. Böyle olunca ben ödevlerle uygulama yapmalarını istiyorum, yaptıklarını ve öğrendiklerini de görüyorum ama bu tam bir deneyim kazanmak olmuyor. Gerçek durumda gerçek sınıflarda bunu denemeleri en anlamlı olanı. Ben bu düzeyde biraz daha konuya ve yapmaları gerekenlere hakim olmalarını sağlayabiliyorum.” (ÖE₁₉, F₂)

“Sanırım bizim en sıkıntılı dersimiz, alanımız bu. Çünkü pratikte sınav sorusu hazırlama, sınav için cevap anahtarı hazırlama gibi temelde sınav yapmayı bile çok iyi bilmiyoruz bence. Stajda öğretmenlerin de çok ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgisinin olduğunu düşünmüyorum. Yani çok temel bir ders, çok da önemli bunu düzgün yapmak ama uygulamaya çok geçiremedik biz burada. İstatistikle ilgili temel şeyleri bildikten sonra kavramları da çalışıp dersi geçtik. Uygulama yapmaya vakit kalmıyordu sanırım o yüzden yapamadık ama yine de bir sınav nasıl hazırlanır bunu yaparak görmeliydik diye düşünüyorum.” (ÖA₄₁, F₈, P₄)

Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaçları ve amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular, eğitim fakültelerine göre değişim göstermemektedir. Bu durum Ölçme ve Değerlendirme dersinin eğitim fakültelerinde ortak amaçlara dayalı olarak sürdürüldüğünü göstermektedir. Diğer taraftan amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşıldığını belirten öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşlerinin fakültelerde ortak dağılım göstermesi, dersin üst düzey basamaklarda amaca ulaşmasını engelleyen sorunların fakültelerden kaynaklı olmadığını göstermektedir.

4.2.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi dersinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 51 ve Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 51

Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Yönetimsel Becerilerle İle İlişkili Amaçlar	Öğrencilerle iyi iletişim kurma	1	1	1	1	-	1	-	1	6
		Sınıf yönetiminin temel ilkelerini anlama	1	1	-	2	1	-	1	-	6
		Zamanı etkili kullanma	1	-	1	-	1	1	1	1	6
		Sınıf sorunlarına etkili çözüm önerileri üretme	1	-	1	-	1	-	-	1	4
	Öğrenme İle İlişkili Amaçlar	Ara Toplam	4	2	3	3	3	2	2	3	22
		Öğretimin etkililiğini artırma	1	1	-	1	-	-	1	-	4
		Öğrenmeye uygun sınıf iklimi oluşturma	-	-	2	1	2	1	1	-	7
		Eğitim lideri olma	-	2	-	-	-	1	1	1	5
		Ara Toplam	1	3	2	2	2	2	3	1	16
		Genel Toplam	5	5	5	5	5	4	5	4	38

Tablo 52

Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Sınıf sorunlarına etkili çözüm önerileri üretme	4	3	3	2	5	5	3	3	28
	Öğrencilerle iyi iletişim kurma	2	4	4	4	3	3	2	2	24
	Sınıf kurallarının belirlenmesi	2	2	3	2	2	3	2	1	17
	Toplam	8	9	10	8	10	11	7	6	69

Sınıf Yönetimi dersinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri, yönetimsel becerilerle ilişkili amaçlar ve öğrenme ile ilişkili amaçlar olarak iki alt temada toplanmıştır. Yönetimsel becerilerle ilişkili amaçlar alt temasında yer alan bulgular, öğretmen adaylarının da görüş belirttiği ortak bulgulardan olmuştur. Öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına göre öğrencilerle iyi iletişim kurmak ve sınıf sorunlarına etkili çözüm önerileri üretmek Sınıf Yönetimi dersinin önemli amaçlarından.

Öğretim elemanlarına göre, öğrenme ortamı olarak sınıfta öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimleri sınıf iklimini doğrudan etkilemektedir. Bu iletişim içinde öğretmenin sınıfla etkili bir iletişim kurması, öğrencilerin görüşlerine önem vermesi ve onları dinlemesi gereklidir. Beden dilini etkili kullanan, jest ve mimiklerle öğrencilerle etkili iletişim kurabilen öğretmenlerin sınıfta daha az sorun yaşayacağını düşünen öğretim elemanlarına göre bu süreçte aynı zamanda öğrenci ve öğretmen arasında güvene dayalı bir bağ kurulmaktadır. Bu bağ, öğrenme ortamına olumlu yansımakta ve öğrencilerin sınıfı daha çok benimsemesine ve öğrenme sürecinde aktif olarak daha çok yer almasına katkıda bulunmaktadır.

“Bir grupta, bir toplulukla bir arada bulunduğumuzda ya da birkaç kişi diyelim, iletişim kurmaya ihtiyaç duyarız. Konuşmaya, bakışmaya, el kol hareketleri falan bir iletişim yolu ararız. Bu sınıfta da böyle. Ama burada farklı olarak bir öğretmen ve çok sayıda öğrenci var. Öğrenciler kendi içinde iyi iletişim kurabilir ama öğretmenle bu o kadar rahat ve kolay olmaz. Bu noktada topluluk olarak sınıf içinde rahat iletişim kurulabilir bir ortam yaratmak gerekir. Öğretmen bu noktada çok önemli. Öğrencileri dinlemesi, onlarla diyalog kurması, göz teması yakalaması, gülümsemesi hepsi iletişim aslında. Çünkü şöyle düşünün. Bir ortamda paylaşımda bulunmanız için iletişim gerekiyor ve sınıf bir öğrenme paylaşımı, bir eğitim ortamı. Öğretmenin öğrencilerle iletişimi güçlendikçe, sınıf daha çok sınıf gibi hareket edecek. Öğrenmeler daha gerçekçi hale gelecek. Öğrenci kendisini dinleyen bir öğretmene güvendidikçe onunla daha güçlü bağ kuracak ve onunla daha çok şey konuşmak için daha çok öğrenmek isteyecek. Bu süreç hep birbiriyle ilişkili aslında.” (ÖE₃₅, F₃)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarına paraleldir. Öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen iletişiminin öğrenci açısından etkili olduğunu düşünen öğretmen adayları, hem olumlu bir sınıf iklimi yaratmada hem de öğrencileri öğrenmeye yönelik motive etmede öğrenci-öğretmen iletişiminin etkili olduğunu belirtmiştir.

“Sınıf yönetmek gerçekten zor. Öğrencilerin bir arada tutmak, hepsine hitap edebilmek, bir yandan da bir şeyler öğretmeye çalışmak. Bunların hepsini bir arada yapmak zor. Bunu başarmak için bence iyi bir iletişim ortamı sağlamak gerekiyor. Benim öğrencileri dinlemem lazım ki, onlar da beni dinlesin, benim söylediklerime değer versin. Bu yüzden sınıf içinde öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Sınıf Yönetimi dersinde de bundan çok bahsetmiştik, bence dersin en çok katkısı bize bu oldu. Nasıl iletişim kurmak gerekli, nasıl bir sınıf ortamı yaratmak gerekli. Bunun için dersin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (ÖA₂₇, F₁, P₃)

Yönetimsel beceriler ile ilişkili amaçlar alt teması altında yer alan sınıf sorunlarına etkili çözüm önerileri üretme amacıyla ilgili olarak da öğretim elemanları ve öğretmen

adaylarının görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına göre, sınıftaki öğrenme ortamını kontrol altında tutmak ve sınıf iklimini olumsuz etkileyecek durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğini bilmek önemlidir. Böyle durumlarda öğrenciye karşı doğru davranışı sergilemek, sınıftaki olumsuz duruma doğru müdahalede bulunmak Sınıf Yönetimi dersinin temel amaçlarından biri olarak ifade edilmiştir.

“Sınıf Yönetimi dersi teorik yönü güçlü bir ders. Aslında çok önemli bilgiler veriyoruz öğretmen arkadaşlarımıza. Bunlardan ilki benim için önemli olanlardan biri, sınıfta yaşanan sorunlara nasıl yaklaşmak lazım, nasıl tavır takınmak lazım, nasıl caydırıcı olmak lazım gibi konular. Her öğrenci aynı değil, her sınıf iklimi de aynı değil. Bu yüzden benzer davranışlar karşısında bile aynı müdahaleyi yapamazsınız. Burada öğretmenin öğrencilerini iyi tanıyıp, onlara uygun şekilde davranması çok önemli. Bunun teorik olarak alt yapısında da sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve modellerini bilmesi gerekiyor tabi. Sorunların olmadığı sınıf hiç olmayacak ama azaltılması bizim elimizde.” (ÖE₃₆, F₃)

Sınıf Yönetimi dersinin belirtilen bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 53 ve Tablo 54’de yer almaktadır.

Tablo 53

Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabilme	2	1	1	1	2	2	2	1	12
	Toplam	2	1	1	1	2	2	2	1	12

Tablo 54

Sınıf Yönetimi Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşabilme	4	3	4	4	3	4	4	3	29
	Toplam	4	3	4	4	3	4	4	3	29

Tablolarda yer alan bulgulara göre, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının dersin amaçlara ulaşma düzeyini bilgi ve kavrama düzeyinde gördükleri belirlenmiştir. Öğretim

elemanlarına göre, Sınıf Yönetimi dersinin diğer meslek bilgisi derslerine göre ders saatinin daha az olması uygulamaya dönük çalışmaların yapılması için dezavantaj oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarını destekler niteliktedir. Ders içeriğinin ders saatine göre yetersiz olduğunu ifade eden öğretmen adayları, dersin yoğunlukla kuramsal olarak tamamlandığını ve bu nedenle derse yönelik amaçların bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığını belirtmiştir. Uygulamaya yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu belirten öğretmen adaylarına göre, derse yönelik edindikleri bilgi ve beceriler kuramsal düzeyde kalmaktadır.

“Dersimiz 2 saat. 2 saatlik bir Sınıf Yönetimi dersini hem kuramsal hem uygulamalı olarak nasıl yapabiliriz. Gerçekçi olalım yapamıyoruz. Elbette benden de ya da hocalardan da kaynaklanan durumlar oluyor ama uygulamaya dönük bir eylem gerçekleştirmemiz çok mümkün değil. Bunu maalesef bu ders saatiyle yaptığımızda da birkaç haftada bir yapabiliyoruz. Dersin geri kalanı yine kuramsal devam ettiği için, derse yönelik öğrencilerin bilgi edindiğini, dersin içeriğini bildiğini, kavradığını; dersi anladıklarını söylesem de çok iyi uygulamaya geçirirler diyemiyorum.” (ÖE₇₉, F₆)

“Aslında gidip bir sınıfı gözlemleyebileceğimiz ya da bir öğretmenle görüşüp deneyimlerini dinleyebileceğimiz bir ders Sınıf Yönetimi dersi. Sınıf kuralı oluşturmayı sınıfta kural oluşturarak öğrensek daha keyifli olurdu. Ama derste bu anlamda hiçbir şey yapmadık. Hocamız anlattı, biz dinledik, ezberledik, sınava girdik ve ders bitti. Açıkçası bu kadar.” (ÖA₁₉, F₇, P₄)

Sınıf Yönetimi dersinin amaçları ve amaçlarına ulaşma düzeyi hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği görülmektedir. Sınıf Yönetimi dersinin eğitim fakültelerinde ortak amaçlarla gerçekleştirildiği ve dersin her fakültede aynı düzeyde amaçlara ulaştığı söylenebilir. Dersi sürdüren öğretim elemanları farklı olsa dahi her fakültede dersin amaçlarına bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşılması, uygulama yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını ve ders saatinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

4.2.5. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 55 ve Tablo 56’da yer almaktadır.

Tablo 55

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Kuramsal bilgilere yönelik deneyim kazanma	1	1	1	2	1	1	1	1	9
	Gerçek sınıf ortamıyla karşılaşma	1	1	-	1	2	2	1	1	9
	Mesleğe yönelik duyuşsal beceriler kazanma	1	1	1	1	1	1	2	-	8
	Öğretmen olarak kendi eksiklerini fark etme	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	MEB programlarını tanıma	1	-	1	1	-	2	1	1	7
	Sınıf ve okul psikolojisini tanıma	1	1	1	1	1	-	-	1	6
	Okul yönetimine ilişkin bilgiler kazanma	1	1	-	-	1	-	-	1	4
	Materyal geliştirmeyi ve kullanmayı öğrenme	-	-	1	-	-	1	1	1	4
Toplam		7	6	6	7	7	8	7	7	55

Tablo 56

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaç	Kuramsal bilgilere yönelik deneyim kazanma	5	5	4	5	5	5	4	5	38
	Gerçek sınıf ortamıyla karşılaşma	3	2	4	4	3	2	4	3	25
	Öğretmen olarak kendi eksiklerini fark etme	4	-	4	3	4	3	3	-	21
	Sınıf ve okul psikolojisini tanıma	2	4	-	4	-	2	3	3	18
	Mesleğe yönelik duyuşsal beceriler kazanma	2	-	2	-	3	2	3	2	12
	Toplam	16	11	14	16	15	14	17	13	114

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin çoğunlukla ortak olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarına sahip olduğu bilgilere yönelik deneyim kazanma fırsatı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarına göre; öğretmen adaylarının aldıkları meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin tamamına yönelik uygulama fırsatı sunan bu ders, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarıyla karşılaşmasını sağlayan en önemli derstir.

Öğrencilerle doğrudan sınıf ortamını paylaşan öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve beceriyi kullanma fırsatı bulmaları, öğretmen adayları için oldukça öğretici bir deneyimdir. Özellikle meslek bilgisi derslerinde uygulamaya yönelik çalışmaların yeterli düzeyde yapılamaması, Öğretmenlik Uygulaması dersini daha değerli kılmaktadır.

“Öğretmenlik Uygulaması teorik bilgilerin pratiğe aktarıldığı bir ders olarak çok önemli. Bu yönde uygulama yapabilecekleri maalesef başka ders yok programda. Ama bu ders ile hem alan bilgisini ölçebiliyor, hem mesleki deneyim kazanıyorlar. Dört yıl boyunca aldıkları eğitimi test etme fırsatı buluyorlar ashında. Bu yönüyle deneyim kazanmak en büyük kazançları.” (ÖE₅₅, F₄)

Benzer şekilde Öğretmenlik Uygulaması dersini öğretmenliğin provasını olarak gördüklerini ifade eden öğretmen adayları, öğretmen olarak bu derste kazandıkları deneyimleri oldukça değerli bulmaktadır.

“Öğretmenlik Uygulamasına başlayalı bayağı oldu, bu dönem başladık. Ama keşke daha önce başlasaydık. Öğretmenliğin ne olduğunu, hem zor hem de çok keyif veren bir meslek olduğunu stajla tanıdım. Yöntemler, sınıf yönetimi, materyal geliştirme, plan yapma her şey aslında burada anlamlı hale geliyor. Yaptığım planın gerçekleşemediğini, sınıfın düşündüğüm gibi bir yer olmadığını burada anladım. Çünkü öğrenciler farklı farklı ve onlara hitap etmek kolay değil. Bildiğimiz şeyler burada deneyince olurunun olmadığını gördüm. Eksikimi yanlışımı gördüm, yani staj çok etkili oluyor.” (ÖA₅₂, F₄, P₃)

Öğretmenlik Uygulaması dersinin belirtilen bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular ise Tablo 57 ve Tablo 58’de yer almaktadır.

Tablo 57

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara uygulama düzeyinde ulaşabilme	2	3	2	2	1	1	2	2	15
	Toplam	2	3	2	2	1	1	2	2	15

Tablo 58

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Amaçlara Ulaşma Düzeyi	Amaçlara uygulama düzeyinde ulaşabilme	6	7	6	8	7	8	7	8	57
	Toplam	6	7	6	8	7	8	7	8	57

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde hem öğretim elemanları hem öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersini uygulama düzeyinde amaçlara ulaşan bir ders olarak ifade etmişlerdir. Diğer meslek bilgisi dersleriyle karşılaştırıldığında amaçların yalnızca uygulama düzeyinde gerçekleştiği tek dersin Öğretmenlik Uygulaması olduğu görülmektedir. Bu durumun Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama saatinin fazla olması ve dersin gerçek sınıf ortamlarında gerçekleşmesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlik Uygulaması çok önemli bir ders ama öneminin çok daha iyi anlaşılması lazım. Yani daha fazla dönemde yer alması lazım, önceki sınıflarda az da olsa başlaması lazım. Tabii burada sorun sadece dersin süresi değil. Bizim de buna zaman ayırmamız lazım. Şu an olması gerektiği gibi değil. Ama buna rağmen, çocukların keşke daha önce okula gitseydik dediği bir ders. Öğretmenliği bu dönem anladım dediği bir ders. Bu yüzden öğretmenliğe çok katkı sağladığını düşünüyorum.” (ÖE₂₇, F₂)

Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçları ve amaçlara ulaşma düzeyi hakkında elde edilen bulguların, fakültelere göre değişim göstermediği ve her fakülteden öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşüyle desteklenen ortak görüşlere dayalı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu nedenle Öğretmenlik Uygulaması dersinin eğitim fakültelerinde benzer amaçlara dayalı olarak gerçekleştirildiği ve dersin her fakültede uygulama düzeyinde amaçlara ulaşan bir ders olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının amacını belirlerken hangi bilginin daha değerli olduğuna karar vermek, geleceği tahmin etmek, hangi değerlerin öğrenileceğini seçmek ve hangi becerilerin kazandırılacağına karar vermek gerekmektedir. Bu sayede, öğretmen olarak görev yapacak bireylerin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve davranışlara yönelik programların amacı belirlenmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerden öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin de amacını belirlemek hem derslerin hem de öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarına ulaşmasında önemlidir. Bu nedenle meslek bilgisi derslerinin amaçlarının belirlenerek, bu amaçlara uygun şekilde içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme faaliyetlerinin düzenlenmesi gereklidir (Ellis, 2015, s. 11-15). Bu araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, derslere yönelik farklı amaçların olduğu belirlenmiştir. Bu derslerden Eğitim Psikolojisi dersinde öğrencileri gelişim göre ve öğrenme niteliklerine göre tanıma ve anlama dersin önemli amaçlarından biri olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, Camadan, Kahveci ve Olgun Kılıç (2018) tarafından yapılan çalışma elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Bu çalışmada öğretmenlere Eğitim Psikolojisi dersinin kazandırması

gereken bilgi ve beceriler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin en çok “öğrencinin doğru tanınması” ifadesinde görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Aynı çalışmada etkili öğrenme için öğrencilerin gelişim dönemleriyle tanınmasının önemli olduğu ve bu nedenle Eğitim Psikolojisi dersinin öncelikli amacının öğrencileri gelişim özellikleriyle birlikte tanımak olduğu vurgulanmıştır. Diğer taraftan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçları içinde ders planı yapabilme öne çıkan bulgulardan olmuştur. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçlarına ilişkin elde edilen bu bulgu, Kablan (2012) tarafından da desteklenmektedir. Kablan (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ders planı hazırlama becerisinin, ders planı uygulama becerisi üzerinde aracı değişken rolüyle önemli bir etkiye sahip olduğuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, ders planı hazırlama konusunda kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yapılmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaçlarına ilişkin elde edilen bulgularda, ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini anlamanın dersin temel amaçlarından biri olduğuna ulaşılmıştır. Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin Çobanoğlu Aktan ve Çepni (2010) tarafından öğretmenler ve ölçme değerlendirme uzmanlarıyla gerçekleştirilen benzer bir çalışmada elde edilen sonuçlar da destekleyici niteliktedir. Bu çalışmada uzman ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularının öğretmenlerin meslek hayatlarındaki gereklilikleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en yüksek oranla gerekli bulduğu konular test hazırlama ve soru türleri (%88) ile standartlar (%86) olurken; uzmanların genel olarak bütün konuları gerekli gördüğüne ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi dersinin amaçlarına ilişkin elde edilen bulgularda öğrencilerle iyi iletişim kurma öne çıkan amaçlardan biri olmuştur. Konuyla ilgili olarak Demirtaş ve Kahveci (2010) yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri, arkadaşları ile rahatça iletişim kurabilecekleri, onlarla işbirliği yapabilecekleri, öğretmenlerinden geribildirimler alabilecekleri bir sınıf ortamına ihtiyaç duyduğunu vurgulamış ve böyle bir sınıf ortamının oluşmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Hoşgörür (2014) sınıf içindeki iletişimin hem sınıf yönetimi açısından hem öğrenme ortamı açısından olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmiş ve öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrencilerin olumlu davranışlarının arttığını vurgulamıştır (s. 167). Ada (2014) da öğretmenlerin, öğrencilerin davranış sorunlarından dolayı dersin

amacını gerçekleştirmede zorlandıklarını ve davranış sorunlarını ortadan kaldırmak için zamanlarının %20'sini harcadıklarını belirtmiştir (s. 315). Bu nedenle, sınıfta karşılaşılan herhangi bir sorunun nedenini anlamak, sorunun kaynağına yönelik çözüm üretmek etkili bir sınıf yönetimi sağlamada önemli noktalardan biri olarak görülmektedir. Meslek bilgisi derslerinden Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak ise, dersin amaçları kuramsal bilgilere yönelik deneyim kazanma ve gerçek sınıf ortamıyla karşılaşma olarak belirlenmiştir. Atmış (2013) de bu ders ile öğretmen adaylarının olumlu deneyimler kazandıklarını; özellikle öğrencileri yakından tanıma ve onlarla iletişim kurabilme, üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgi ve becerileri gerçek okul ortamında uygulayabilme, sınıf yönetimi, mesleki yeterlik gibi konulardaki eksiklerini görüp fark edebildiklerini belirtmiştir. Bunun yanında Koç (1998), Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının kendi eksiklerini görmek ve tamamlamak adına fırsat sunduğunu da belirtmiştir. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut (2012) da yaptıkları çalışmada; öğretmen adaylarının yaklaşık %30'unun Öğretmenlik Uygulaması dersini mesleki yeterliklerinin kazandırılmasında en önemli ders olarak gördüklerini belirtmiştir. Benzer bir çalışma ise Aslan ve Sağlam (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da Öğretmenlik Uygulaması dersi; kuramsal bilgileri uygulama, gerçek okul ortamında bulunma, öğrencilerle etkileşimde bulunma ve mesleğe hazırlama yönüyle öğretmen adayları tarafından işlevsel bulunmuştur.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçlara ulaşma düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, derslerin genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde amaçlara ulaştığı belirlenmiştir. Özellikle Sınıf Yönetimi ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinde amaçlara bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşıldığı görülmüştür. Eğitim Psikolojisi ile Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinde ise hem bilgi ve kavrama düzeyinde hem de uygulama düzeyinde amaca ulaşılmaktadır. Uygulama düzeyinde amaca ulaşan tek ders ise Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Derslerin amaçlara ulaşma düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde genellikle meslek bilgisi derslerinin uygulama saatinin bulunmamasının, ders içeriklerinin yoğun olmasının uygulama düzeyinde amaçlara ulaşmayı engellediği belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda elde edilen bulgular da destekleyici niteliktedir. Camadan, Kahveci ve Olgun Kılıç (2018) tarafından çalışmada Eğitim Psikolojisi dersinde kazanılması beklenen bilgi ve becerilerin kazanılamamasının en büyük nedeni “derslerin teoride kalması” olarak belirlenmiştir. Kahramanoğlu (2010) tarafından öğretmenlerle

yapılan çalışmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin daha çok kuramsal olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntılara sebep olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlik meslek bilgisinin derslerinin, etkili ve verimli bir şekilde daha çok uygulamaya yönelik verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde Demir (2012) tarafından Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik yapılan çalışmada da uygulamaya yönelik çalışmaların artırılması vurgulanmıştır. YÖK (2018) tarafından öğretmen yetiştirme programlarında yapılan son düzenlemede ise, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin saati azaltılmıştır. Yeni programlarda iki saatlik kuramsal bir ders olarak tanımlanan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, uygulama saatine yer verilmeden ders saatinin azaltılmış olmasının, dersin amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Derste uygulamaya yönelik çalışmaların yapılabilmesi, teori ve uygulama dengesinin sağlanabilmesi için uygulama saatinin eklenmesi gereklidir. Ancak yapılan bu düzenleme ile dersin amaçlarına uygulama, analiz, sentez basamağında ulaşılabilmesi mümkün görünmemektedir. Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştiremediklerini belirtmiş ve bunun temel nedeni olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında ölçme ve değerlendirme alanında temel bilgi ve becerileri kazanmayı sağlayıcı ders ve uygulamaların yeterli olmamasını göstermiştir. Bunun yanında Akdağ Gürsoy (2015) tarafından yapılan çalışmada ise alan ile ilişkilendirilmiş ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığına ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretim elemanlarına, sadece kuramsal veya sadece uygulamalı yöntemlerden oluşan bir öğretimden daha ziyade, ikisinin zaman dilimi yönünden dengelendiği ölçme ve değerlendirme derslerinin yürütülmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaçlara ulaşmasında uygulama çalışmalarından yararlanmak gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan YÖK (2018) tarafından programlarda yapılan yeni düzenleme ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden olduğu gibi Ölçme ve Değerlendirme dersinde de ders saati azaltılmıştır. Yeni programlarda iki saatlik kuramsal ders olarak tanımlanan Ölçme ve Değerlendirme dersinin, hem ders saatinin azaltılması hem de uygulama saatinin eklenmemesi dikkat çekicidir. Öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi derslerine yönelik yapılan bu düzenlemelerin dersin amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Kapsamlı bir içeriğe sahip böyle bir dersin uygulamaya yönelik çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Ancak ders saatinin artırılmak yerine azaltılması, dersin yalnızca bilgi ve kavrama düzeyinde devam edeceğinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Özay Köse (2010) de Sınıf Yönetimi dersine ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi dersiyle ilgili yeterli kuramsal bilgiye sahip olduklarını ancak uygulamada kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte Şahin Taşkın (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca, sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları için öğretmenlerden destek bekledikleri belirtilmiştir.

4.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İçeriğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.3.1. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 59 ve Tablo 60’da yer almaktadır.

Tablo 59

Eğitim Psikolojisi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	İçeriğin güncel olmaması	1	1	1	-	1	1	-	1	6
	Eklenmesi önerilen yeni konular	1	-	1	-	1	1	1	1	5
	İçerikteki öncelikli konular	-	-	-	1	1	1	1	-	4
	Akademik kaynakların seçimi	1	2	1	1	1	1	1	1	9
	Diğer derslerle ilişkisi	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Genel Toplam		4	4	4	3	5	5	4	4	32

Tablo 60

Eğitim Psikolojisi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	Ders içeriğinin ikiye bölünmesi	2	2	3	2	3	2	2	2	18
	Dersin dönemi	2	-	3	3	2	2	2	-	14
İçerik	Akademik kitaplardan yararlanma	-	1	1	1	2	2	1	2	10
	İçeriğin güncel olmaması	-	1	2	2	1	1	1	1	9
	Toplam	4	4	9	8	8	7	6	5	51

Tablolarda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının içeriğe ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı ancak birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre; Eğitim Psikolojisi dersinin içeriği ile ilgili vurgulanması gereken temel nokta, içeriğin güncelliğidir. Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğinin günümüz öğrenme ortamlarına göre yeterince güncellenmediğini ve öğretmen eğitimi sürecinde ders içeriklerinin genellikle aynı kaldığını belirten öğretim elemanlarına göre temel sorun, dersin kapsamının günümüz koşullarına uygunluğunun değerlendirilmemesidir. Öğretim elemanlarına göre, psikoloji ve öğrenme alanında yapılan ulusal ve uluslararası pek çok nitelikli çalışmanın sonuçlarının derse yansıtılması ve derste gelişim ile öğrenme kavramlarına yeni bakış açısı getirilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle tıp ve biyoloji alanında yapılan beyin araştırmalarının, öğrenmeyi ve dolayısıyla öğrenme kuramlarını oldukça etkilediğini belirten öğretim elemanlarının görüşlerine göre, var olan yeni bilimsel bulguların Eğitim Psikolojisi ders içeriğine yansıtılması gerekmektedir.

“Eğitimde, sınıfta ya da okulda bahsedilen pek çok yeni alan var. Öğrencilerin sınıf ortamından ve öğretmenlerden beklentisi değişiyor. Değişmeli de zaten, hepimiz bir değişim içindeyiz... Öğrencinin hala 7-11 yaş aralığında somut işlemler döneminde olduğunu bana kim savunabilir? Bu yaş aralığı değişeli çok oldu. Çocukların zihinsel gelişimi, algısı, çevreyle ilişkisi bambaşka boyutta. Bu nedenle bu farklılıkların bilincinde olmamız gerekiyor. Okuma yazmayı 4-5 yaşında öğrenen çocukların sayısı artık birkaç tane değil. O halde gelişim ve öğrenmeye yönelik yeni bilgilere ihtiyacımız olduğunu kabul etmeliyiz. Ama Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğine bakın, kaç yıldır aynı. Konular işlevsel mi ihtiyaç mı sorgulamıyoruz. Resmiyette olmuyorsa da bizim

bu yenilikleri eğitim fakültesine taşımamız gerekiyor, bundan sorumluluk duymamız gerekiyor.” (ÖE₆₇, F₅)

Aynı şekilde, gelişim psikolojisine yönelik günümüzde gelişim dönemlerinin değiştiğini ve çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini etkileyen faktörlerin ders içerisinde daha ayrıntılı yer alması gerektiğini belirten öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adayları tarafından da desteklenmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme kuramlarının daha çok kullanıldığını belirten öğretmen adaylarına göre, davranışçı kuramlar ders içeriğinde azaltılmalıdır. Günümüzdeki öğrenci profilinin ve özelliklerinin çok hızlı değiştiğini belirten öğretmen adayları, öğrenme ve gelişim kuramlarının öğrenci ve sınıf profilleriyle ilişkilendirilerek anlatılmasını, içerikte daha çok örneklere yer verilmesini beklemektedir.

“Dersle ilgili şöyle bir sıkıntı var mesela. Örneğin; Pavlov’un deneyinin anlatılması. Klasik koşullanmaya uygun bence çok örnek var yani biz bile örnek olabiliriz aslında. Ama hep aynı örneği vermek biraz sıkıcı oluyor. Bir yandan da klasik koşullanmayla öğretmiyorsak bunu öğrenmemiz gerekli mi diye düşünüyorum. Öğrenci merkezli anlayışı savunuyoruz, bilişsel öğrenme diyoruz. Belki içerik günümüze göre, öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre değiştirilebilir.” (ÖA₅₆, F₄, P₁)

Ders içeriğine ilişkin öğretmen adaylarının içeriğin ikiye bölünmesi şeklinde öne çıkan görüşleri de dikkat çekicidir. Eğitim Psikolojisi dersine çoğunlukla severek katıldıklarını belirten, ders içeriğinin ilgi çekici olduğunu düşünen öğretmen adayları aynı zamanda içeriğin kapsamlı ve yorucu olduğunu düşünmektedir. Eğitim Psikolojisi dersini genellikle birinci yarıyıl da aldıklarını belirten öğretmen adayları, ders içeriğinin Gelişim ve Öğrenme ya da Eğitim Psikolojisi-I ve Eğitim Psikolojisi-II olarak bölünerek ilerleyen dönemlerde yer almasının daha yararlı olacağını düşünmektedir.

“Ben dersin öğrenme kısmını daha çok hatırlıyorum açıkçası. Çünkü öğrenme kuramlarını biraz Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde de görmüştük, daha iyi oturtabildim onları. Ama gelişim bölümü de çok önemli. Dersi ilk dönem almıştık ve açıkçası üç yıl geçtiği için ne kadar önemli olduğunu bilsem de hatırlayamıyorum. Bence böyle bir ders bu yıl da olmalıydı. Öğrenciyi tanıma, bireysel farklılıklarına göre öğrenme ortamı yaratma bunlar şimdi bizim için daha önemli. Çünkü hem öğretmenliğe daha yakınız hem de stajda bunları uygulamalı görebiliyoruz. Bu anlamda aldığımız tek ders de bu ders, bu içeriğe benzer başka ders olmadığı için dersin bir ve iki olarak bölünerek yapılması daha iyi olabilirdi. Hem ders daha rahat geçerdi bizim için, konular ikiye bölününce daha rahat olurdu yani.” (ÖA₂₂, F₁, P₄)

Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği söylenebilir. Özellikle ders içeriğine yönelik yapılan önerilerin farklı eğitim

fakültesinde yer alan öğretim elemanları tarafından desteklenmesi, içeriğin yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

4.3.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 61 ve Tablo 62’de yer almaktadır.

Tablo 61

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	Önkoşul gerekliliği	2	1	3	2	2	1	2	2	15
	Kitapların niteliği	1	-	1	1	1	1	1	1	7
	Kaynak seçimindeki ölçütler	1	1	1	1	1	-	1	-	6
İçerik	Eklenmesi önerilen konular	1	1	1	1	1	1	-	1	7
	Öncelikli konular	1	-	1	1	1	-	1	-	5
	Dersin dönemi	1	1	1	1	1	1	-	-	6
	Toplam	7	4	8	7	7	4	5	4	46

Tablo 62

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
	KPSS ile dersin ilişkisi	-	3	2	1	2	2	-	-	10
	İçeriğin yoğunluğu	1	1	1	1	2	1	2	1	10
İçerik	Kitaplardan yararlanma	1	-	1	1	-	2	1	1	7
	Dersin dönemi	-	1	1	1	1	1	-	-	5
	Toplam	1	5	5	5	5	6	3	2	32

Tablolarda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriği hakkında bazı görüşlerinin farklı olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının ders içeriği hakkında öne çıkan görüşleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin önkoşul gerektiren bir ders olmasıyla ilgilidir. Öğretim elemanlarına göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce mutlaka Program Geliştirme dersinin olması gereklidir. Eğitim programı, program geliştirme, eğitim programının temel öğeleri hakkında temel kavramlara ilişkin önbilgiye sahip olan öğretmen adaylarının, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde daha başarılı olacağını düşünen öğretim elemanlarına göre bazı programlarda seçmeli ya da zorunlu olarak Program Geliştirme dersi bulunmasına rağmen genellikle programlarda böyle bir ders açılmamaktadır. Bu nedenle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğine geçmeden Program Geliştirme dersinin temel kavramlarından bahsettiklerini belirten öğretim elemanları görüşlerine ulaşılmıştır.

“Neden olduğunu bilmediğim şekilde Program Geliştirme dersi yok. Yani eğitim derslerinin temelidir Program Geliştirme, hepsinden önce onun alınması gerekir. Hem Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce hem de diğer meslek bilgisi derslerinden önce. Çünkü bir temel atılması lazım. Şu an bu temel çocuklarda olmadığı için, bunu biz Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yapmaya gayret ediyoruz. Yapmazsak olmaz çünkü. Eğitim programında öğrenme öğretme sürecinin yerinden bahsetmeden, bu sürece yönelik strateji ve yöntemlerden nasıl bahsedebilirim. Başı yokmuş gibi ortadan anlatılmaz ki bu ders. Öğretmen olacak her çocuğun bunu bilmesi ve bu dersi zorunlu alması gerekiyor. Umarım bu konuda bir düzenleme olur.” (ÖE₃, F₁)

“Önkoşul dersler programlarda çok fazla kullanılmıyor ama olması lazım. Diğer dersleri bilemem ama kendi dersim için şunu rahatlıkla söyleyebilirim; Program Geliştirme bu dersten önce alınmak zorunda. Bu dersi tamamlamalı, başarılı olmalı ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine gelmeli. Bu iki ders birbirini tamamlayan, bütünleyen dersler. Şu an biz bu iki ders Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde harmanlayıp veriyoruz, kim ne kadar başarılı oluyor bilmiyoruz. Program Geliştirme dersi ile başlayan kadar emin olun doğrudan strateji, yöntem diye başlayan da vardır. Ama böyle bir ardışıklık olsa buna da imkân vermemiş olacağız.” (ÖE₃₁, F₃)

Öğretim elemanları tarafından Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğine yönelik dikkat çeken diğer bulgu, ders içeriğinde yararlanılan kaynaklarla ilgilidir. Çoğunlukla Öğretim İlke ve Yöntemleri başlığı ile yazılan kitapları derste kullandıklarını belirten öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adaylarının görüşlerine paraleldir. Derste kitap kullanımını zorunlu tutmayan öğretim elemanları, seçtikleri kitapları öğretmen adaylarına önermekte ve kitap alma kararı öğretmen adaylarına bırakılmaktadır. Öğretmen adayları, bu konuda öğretim elemanlarının tutumunu desteklemektedir. Ancak öğretim elemanlarının kitapların niteliğine ilişkin görüşleri önemli bulunmuştur. Öğretim elemanlarına göre; kitaplarda bazı sorunlar bulunmaktadır. Bunlar; kitapların görsel açıdan

zayıf olması, içerikte uygulamaya dönük örneklerin yetersizliği, çeviri kitapların anlaşılır olmaması ve yazılan kitapların çoğunluğunun benzer konu başlıkları ve içeriğe yer vermesi şeklinde belirtilmiştir. Bu nedenle kitap seçerken dikkat edilmesi ve alan uzmanları tarafından yazılan kitapların kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

“Eğitim bilimleri alanında ve bizim Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde genel sorunlardan biri, her dönem 10-15 yeni kitap basılması. Öğretim üyelerinin kitap yazma isteği. Üretken olmak harika ama farklıysan, bir adım ileride bir şey sunabiliyorsan. Şuraya 10 tane kitap koyayım ve bana bu kitapların farkını bulun desem eminim bir ya da iki şey çıkar ya da çıkmaz. Hatta bazı Öğretim İlke ve Yöntemleri kitaplarında başlıklara kadar aynı olduğunu görüyorum. Bu akademik anlamda kötü bir durum. Yenilikleri içeren farklı bir tavır olan kitap üretmemiz lazım. Eğer yoksa var olan kalsın o zaman.” (ÖE₉₀, F₇)

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulguların eğitim fakültelere göre değişimi incelendiğinde ise, bulguların fakültelere göre değişim göstermediği anlaşılmaktadır. Hem öğretim elemanlarının hem öğretmen adaylarının içeriğe ilişkin görüşlerinin çoğunlukla benzer olması, eğitim fakültelerinin ders içeriğini etkilemediğini göstermektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları farklı olsa da, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinden benzer bir içerikle sürdürüldüğü söylenebilir.

4.3.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 63 ve Tablo 64’de yer almaktadır.

Tablo 63

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	Kitapların niteliği	1	1	-	2	2	-	1	-	7
	Kaynak seçimindeki ölçütler	1	-	-	1	1	-	1	-	4
	KPSS	1	-	1	-	-	1	1	1	5
	Dersin işlevselliği	-	1	-	1	1	-	1	1	5
	Ders saati	-	1	1	1	1	1	2	-	7
	Önkoşul gerekliliği	1	1	1	-	1	1	1	-	6
	İçeriğe ilişkin öneriler	-	1	1	1	1	-	-	1	5
	Toplam	4	5	4	6	7	3	7	3	39

Tablo 64

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	Akademik kitaplardan yararlanma	2	-	2	1	2	-	1	-	8
	KPSS kitaplarından yararlanma	1	1	-	-	1	-	1	-	4
	İçeriğin KPSS'ye yönelik olmaması	2	1	1	2	-	2	-	1	9
	Dersin dönemi	-	1	1	1	2	2	1	1	9
	İçeriğin gerçek sınıf ortamlarına uygun olmaması	1	-	2	2	-	1	1	-	7
Toplam		6	3	6	6	5	5	4	2	37

Tablolarda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, derste kullanılan kaynakların ve KPSS'nin ders içeriğini etkilediği belirlenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme dersinde kaynak kullanımında genellikle kitaplardan yararlandıklarını belirten öğretim elemanları, yazılan kitapların seçimine ilişkin önemli noktalara değinmiştir. Ölçme ve Değerlendirme uzmanları tarafından yazılan kitapların derste kullanılması gerektiğini belirten öğretim elemanlarına göre; kitapların görsel açıdan zengin olması, analizle ilgili örneklerle yer vermesi, akademik ve terimlere dayalı bir dille yazılması önemlidir. Bunun yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konularına yer veren kitapları daha çok tercih ettiklerini belirten öğretim elemanları görüşlerine ulaşılmıştır.

“Genel olarak üniversite düzeyinde kitaplarda görsel kullanmaktan çekiniliyor. Kitapta resim, karikatür olması ya da biraz göze hitap eden, renkli biçimler olması sanki kitabın ciddiyetini bozuyor. Elbette böyle düşünenler de olabilir. Ama mesela bana böyle kitaplar düz ve sıkıcı gelebiliyor. Böyle düşündüğümde derse yönelik ilgi uyandıracak, merak uyandıracak, öğretmen olduklarında bu ölçme tekniğini kullanma isteği uyandıracak şeyler göstermek çok istiyorum. Lütfen renkli bir ölçme kitabı yapılsın. Bu ders gerçekten zevkli bir ders çünkü. Elbette içerik çok önemli, o başka bir boyut. Geçerli güvenilir bilgiler yer almalı. Ama görsel olarak da göze biraz hoş gelmeli diye düşünüyorum.” (ÖE₉₂, F₇)

Ölçme ve değerlendirme dersinde kitapların kullanılması yönünde öğretim elemanlarının görüşlerini destekleyen öğretmen adayları ise, derste KPSS kitaplarının da kullanılmasını beklemektedir. Özellikle KPSS alanındaki soru kitaplarından bazı derslerde

yararlandıklarını ifade eden öğretmen adayları, KPSS kitaplarını kullanmanın kendilerine oldukça yarar sağladığını düşünmektedir.

KPSS ile ilgili olarak öğretim elemanlarından elde edilen önemli bulgulardan biri ise, KPSS'nin ders içeriğini olumsuz etkilediği ile ilgilidir. Öğretim elemanlarına göre, öğretmen adaylarının dersten beklentisi bu dersin kendilerini sınava hazırlanması yönündedir. Bu nedenle, ders içeriğinde sınavda çıkan konuların ve soru tarzlarının yer almasını isteyen ve derste soru çözümü yapılmasını bekleyen öğretmen adayları bulunmaktadır. Öğretim elemanlarına göre bu durum dersin içeriğini oldukça etkilemektedir. Ölçme ve Değerlendirme dersinde; gerçek sınıf ortamlarına yönelik ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini öğretmen adaylarına kazandırmak isteyen öğretim elemanları ile sınava yönelik dersten kuramsal düzeyde beklentileri olan öğretmen adaylarının görüşleri bazen uyuşmamaktadır.

“...Benden derste KPSS sorusu çözmemi istiyorlar. Konu bitince çıkan soruları yapalım istiyorlar. Bunları haklı buluyorum çünkü her öğrencim dershaneye giderek sınava hazırlanamıyor ve bu derste bilgisi onu sınava da hazırlamalı. Bu yüzden dersimde planımı yapınca öğrencilerle sorulara bakıyoruz, çözüyoruz, tartışıyoruz. Bu iyi. Ama bazen benim çok önem verdiğim, öğretmen olarak meslekte çok lazım olacak bir şeylerden bahsetmek istediğimde aynı öğrenciler şunu diyor, hocam bu sınavda çıkıyor mu, geçsek olur mu? Olmaz. Sınavda çıkmazsa sınıfta karşına çıkacak diyorum. Ama bu durum sanki bizi biraz çelişkiye düşürüyor. Yani KPSS içeriğine müdahale ediyor maalesef.”
(ÖE₉₃, F₇)

Öğretmen adaylarına göre, ders içeriğinin KPSS'ye yönelik olmaması onlar için bir dezavantajdır. Ölçme ve Değerlendirme dersinin, KPSS için önemli olduğunu belirten öğretmen adayları, bu ders içinde KPSS'ye yönelik soru tarzlarının yer almasını, KPSS soru çözümlerinin yapılmasını beklemektedir. Bu durum, öğretim elemanlarına göre içeriği olumsuz etkilese de öğretmen adaylarına göre içerikte olması gereken bir düzenlemedir.

“Ben kitap almadım ama KPSS kitaplarım vardı. Yani sınavda bu dersten de sorular çıktığını biliyordum. Ama sınavda mesela şu an sorumlu olduğumuz ölçme konularının hepsini biz derste görmedik. Görmeliydik aslında sonuçta hepimiz dershaneye gidemiyoruz ve bu sınavı geçmeden öğretmen olamıyoruz. Eğitim fakültelerinin sınava hazırlama görevi olması gerektiğini de düşünüyorum.” (ÖA₂₉, F₁, P₄)

Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların eğitim fakültelerine göre

bir değişim göstermediği, Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin yaşanan sorunların öğretim elemanları ve öğretim adaylarının ortak görüşleri olduğu söylenebilir.

4.3.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretim adaylarından elde edilen bulgular Tablo 65 ve Tablo 66’da yer almaktadır.

Tablo 65

Sınıf Yönetimi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	Kitaplardan yararlanma	2	1	1	1	1	1	1	1	9
	Dersin dönemi	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Eklenmesi önerilen konular	-	2	1	-	1	1	2	-	7
	Önkoşul gerekliliği	1	-	-	1	1	1	2	-	6
	Toplam	4	4	3	3	4	4	6	2	30

Tablo 66

Sınıf Yönetimi Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	KPSS’ye uygun içeriğe sahip olma	2	1	1	2	-	1	1	1	9
	Kitaplardan yararlanma	-	1	1	1	1	1	1	1	10
	Dersin dönemi	2	-	1	-	1	1	2	-	7
	Eklenmesi önerilen konular	-	1	2	1	1	-	1	1	7
	Toplam	4	3	5	4	3	3	5	3	33

Tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine eklenmesi önerilen konular dikkat çekici bulunmuştur. Öğretim elemanlarına göre; içeriğinin en çok güncellenmesi gereken derslerden biri Sınıf Yönetimi dersidir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin niteliklerinin, ihtiyaçlarının çok hızlı değiştiğini ve böylelikle sınıf ortamlarının da farklı yaklaşım ve modellere ihtiyaç duyduğunu belirten öğretim

elemanlarının önerdiği konu başlıkları; dijital sınıf ortamları, rahat ve özgür öğrenme ortamlarının oluşturulması, dijital bozgunculuk, akran zorbalığı, göç durumunun sınıfa yansımaları, sosyal medya ve internet odaklı sınıf yönetimi şeklinde sıralanmıştır. Özellikle sanal ortamların yaygınlaşması ile sosyal ağlar üzerinden sanal öğrenme ortamlarının yaratılması, sanal içerikler oluşturularak öğrenme modüllerinin ulaşılabilir hale gelmesi öğrencilerin pek çok yeni öğrenme ortamlarıyla tanışmasını sağlamıştır. Bu öğrenme ortamları ile gerçek sınıf ortamlarının bağının kurulması için Sınıf Yönetimi dersinin değişen öğrenme ortamlarına hitap etmesi gerekmektedir. Bunun için içeriğin güncellenmesi, yeni yaklaşım ve modellerin takip edilmesi ve öğretmen adaylarının bu gelişmelerden haberdar edilmesi gerektiği yönünde görüşlerini paylaşan öğretim elemanları bulunmaktadır.

“Öğrenci profili nasıl değiştiyse, öğretmen profili de, sınıf profili de değişti. Çocuklar kitaptan değil internetten öğrenmeyi daha çok seviyor. Arkadaşıyla ödev yaparken bir arada bulunmuyor, online olarak görüşüyor, birbiriyle ödevlerini paylaşıyorlar. Böyle bir ortamda öğrenciyi sınıfta tutmak için, seni dinlemesini istemen için onunla aynı dili konuşman lazım. Onunla sınıf ortamını paylaşman lazım. Öğrenci sınıfa ait olmalı. Öğrencinin nasıl öğrendiğini, ilgi alanlarının neler olduğunu bilmek gerekiyor. Sanal öğrenme ortamlarına öğrenciyi çeken ne varsa öğretmen de bunu bilmeli. Hatta o da gerekli olduğunda internetten, sosyal ağlardan, öğrenme portallarından yararlanmayı öğrenmeli.” (ÖE₂₀, F₂)

İçeriğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının görüşlerine paraleldir. Sınıf ortamlarında sosyal medyanın, sanal öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerinde güçlü etkileri olduğunu belirten öğretmen adayları, Sınıf Yönetimi dersinin içeriğinin bu başlıklarla güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında Öğretmenlik Uygulaması dersini alırken sınıf yönetiminde sıklıkla yaşadıkları sorunlardan bahseden öğretmen adayları; sınıf kuralları belirleme, sınıf kurallarını uygulama, öğrenci davranışlarına müdahale yaklaşımları gibi konuların Sınıf Yönetimi ders içeriğinde daha fazla yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Sınıf Yönetimi içeriği yönüyle çok güzel şeyler öğretiyor. Sınıf iklimini nasıl olumlu oluşturacağımızı bize öğretiyor. Ders içinde daha çok hoca anlatıyor bize, kuramlardan bahsediyor. Ama kuramlardan daha çok öğrenciye yönelik şeyleri öğrenmemiz daha iyi olur. Öğrenciyle iletişim kurmada, davranışlara müdahale etmede, kural koymada daha çok konuşmamız gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenlerin sınıfta bunlara daha çok ihtiyacı var. Sınıfta kural koymak çok önemli ve yeterince bahsetmedik diye hatırlıyorum.” (ÖA₆₆, F₃, P₂)

Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermemesi, ders içeriğine ilişkin yapılan olumlu ve olumsuz eleştirilerin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından bağımsız ortak görüşler olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının içeriğe ilişkin görüşlerinin de benzer olması, Sınıf Yönetimi dersinin eğitim fakültelerinde çoğunlukla ortak içerikte sürdürüldüğünü göstermektedir.

4.3.5. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 67 ve Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 67

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	Sadece telefonla iletişim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Birkaç kere yüz yüze iletişim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Her hafta yüz yüze iletişim	-	-	1	1	1	-	1	-	4
	Dersin dönem sayısı	1	2	2	1	2	2	1	2	13
	Okul Deneyimi dersi ile ilişkisi	2	1	1	2	2	1	2	1	12
	İçeriği oluşturan konular	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Toplam	6	6	7	7	8	6	7	6	53

Tablo 68

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
İçerik	Sadece telefonla iletişim	2	4	3	3	3	4	3	4	26
	Birkaç kere yüz yüze iletişim	3	3	2	2	4	4	2	2	22
	Her hafta yüz yüze iletişim	2	1	3	3	2	2	3	1	17
	Dersin dönem sayısı	4	5	5	6	6	5	5	4	40
	İçeriğin yeterliği	4	4	5	5	5	5	5	3	36
Toplam		15	17	18	19	20	20	18	14	141

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğiyle ilgili kuramsal ders saatine ilişkin bulgular dikkat çekici bulunmuştur. Hem öğretim elemanlarının hem öğretmen adaylarının dersin teorisine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, elde edilen bulguların birbirinden farklı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama ağırlıklı ancak hem uygulamalı hem kuramsal bir ders olduğunu belirten öğretim elemanlarına göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğine ilişkin en önemli konu dersin kuramsal saatlerinin yapılamamasıdır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin sahip olduğu kuramsal ders saatlerinde, diğer meslek bilgisi derslerinin kuramsal ders saatinin yapıldığı gibi ders yapılması ve bu dersin kuramsal saatinin programlara eklenmesi gerekmektedir. Ancak öğretim elemanlarının görüşlerine göre, bu dersin kuramsal saati diğer dersler gibi her hafta düzenli yapılmamaktadır. Fakültelerde Öğretmenlik Uygulaması dersinin kuramsal saatlerine yönelik programlarda bir düzenleme yapılmadığını, bu derse yönelik sınıf belirlenmediğini belirten öğretim elemanlarına göre, Öğretmenlik Uygulaması dersini sürdüren akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu dersi sadece okullarda yapılan uygulama çalışmalarıyla değerlendirmektedir. Öğretim elemanlarının bazıları, öğretmen adaylarıyla telefonla görüşerek ya da dönem içinde birkaç kere yüz yüze toplantı yaparak dersi tamamladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının dersin kuramsal saatini yapması gerektiğini ve her hafta bu dersi gerçekleştirdiklerini belirten öğretim elemanları ise, bu konuda hem öğretim elemanlarının ders yapmamasını hem de programlarda dersin diğer dersler gibi yer almamasını eleştirmektedir.

“... Bu durumun yani teorik olarak dersin yapılıp yapılmamasının dersin hocasının kararına bırakılmaması gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta her bölüm her program öğretmen yetiştiriyor ve hepsi için bu ders çok önemli. Bu derste yaptığını, yapmadığını ya da yapması gerekenleri biz fakültede tartışıyoruz sonra gidip okulda burada konuştuklarımızı deniyorlar. Bu şekilde gitmezse biz ona rehberlik etmezsek dersin anlamı olmuyor. Bu nedenle bu ders teorik ve uygulamalı olarak fakülte ve okulda yapılmalı. Şu an sadece okulda yapılan kısmı ağırlıkta ama bu doğru değil.” (ÖE₁₀₁, F₇)

“Açıkçası kendi ders yüküm ve öğrencilerin KPSS yoğunluğu nedeniyle her hafta görüşemiyoruz. Bunu öğrenciler de yük gibi görüyor. Telefonla sık sık iletişime geçiyoruz, herhangi bir sorun olduğunda yüz yüze görüşmeyi daha çok tercih ediyoruz.” (ÖE₂₉, F₂)

Öğretim elemanlarının görüşlerini destekleyen öğretmen adayları da öğretim elemanlarıyla telefonla ya da birkaç kere yüz yüze görüştiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmen

adayları bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Son sınıfta Öğretmenlik Uygulaması ile birlikte fakültedeki derslerinin yoğun olduğunu ve KPSS'ye hazırlandıklarını belirten öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin öğretim elemanlarıyla kuramsal ders yapılmasının gerekli olmadığını düşünmektedir.

“Dersin teorik olduğunu biliyorum yani transkriptimde öyle çıkıyor ama yani bilmiyorum gerçekten teorik olarak yapılması gerekli mi? Çünkü bizim hocamız da böyle düşünüyor, telefonla her hafta bizi arıyor. Sorun olup olmadığını soruyor ve biz hocayla genelde böyle iletişim kuruyoruz. Fakültede Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili pek görüşmedik. İlk hafta görüşmüştük, beraber okula gitmiştik. Sonra bir araya gelmedik. Ama bence gerek de yok. Çünkü bizim dershanemiz de oluyor, bize uygun zaman hocaya uygun olmuyor. Görüşmemiz de zor olur açıkçası.” (ÖA₂₅, F₁, P₃)

Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriği hakkında elde edilen bulguların, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının genellikle ortak görüşlerine dayandığı belirlenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin elde edilen bulguların fakültelere göre değişim göstermediği ve dersin içeriğine ilişkin yapılan olumlu ve olumsuz eleştirilerin fakültelere bağlı olmaksızın ders içeriğinden kaynaklandığına ulaşılmıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarında, programı oluşturan derslerin içeriklerinin belirlenmesi önemlidir. Derslerin içeriklerini belirlerken öğretmen olarak görev yapacak bireylerin özyeterlik kazanmasına yardımcı olacak, önemli, geçerli ve güvenilir bilgilere dayalı içeriğin oluşturulması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının ilgi duyacağı, öğrenilebilir ve uygulanabilir nitelikte bir içeriğin hazırlanması hem derslerin hem programların amaca ulaşmasında belirleyicidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programında önemli yeri bulunan meslek bilgisi derslerinin içeriği, öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri kazanmalarında kritik öneme sahiptir (Ornsteins & Hunkins, 2014, s. 320-326).

Bu araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak, genellikle ders içeriklerine yeni konuların eklenmesi, içeriğin güncellenmesi, içeriğin güncel örneklerle desteklenmesi gerektiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Kahramanoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular da destekleyici niteliktedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik yapılan bu çalışmada öğretmenler, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilmediğini belirtmiştir. Eroğlu (2012) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada da, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin içeriğinde daha faydalı ve uygulanabilir bilgilere yer verilmesi, içeriğin gerçek hayatı yansıtması

gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Bunun yanında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğine ilişkin elde edilen bulgularda, bu dersten önce Program Geliştirme dersinin önkoşul ders olarak yer alması gerektiği belirtilmiştir. Program geliştirmenin temel kavramları hakkında bilgi sahibi olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almanın, dersin başarısını artıracakları belirtilmiştir. Program Geliştirme dersinin gerekliliğine ilişkin Atik Kara (2012) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular da benzerdir. Bu çalışmada ders içeriğine ilişkin öğretim elemanları genellikle eğitimde program geliştirme, öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğretim ilkeleri ile öğretim yöntem ve teknikleri konuları üzerinde durduklarını belirtmiştir. Program Geliştirme dersinin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce yer alması, hem bu dersin içeriğini hafifletmek hem de dersin başarısını artırmak için önemli görülmektedir. Derslerin içeriklerine ilişkin elde edilen bulgulardan diğeri de içerikte yararlanılan kitaplar hakkındadır. Özellikle Ölçme ve Değerlendirme ile Sınıf Yönetimi derslerinde kitaplardan yararlanılması, ders içeriğinde kitapların etkili olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kitapların niteliği ve seçimi konusu, ders içeriğinde önemli görülmektedir. Bununla ilgili olarak Üstüner (2004) tarafından yapılan tespitler de, bulguları desteklemektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kaynak kitaplarıyla ilgili olarak Üstüner (2004); kitapların çoğunlukla yardımcı doçent unvanlı öğretim üyeleri tarafından yazılmakta olduğunu, yazılış kaygısının da daha çok yükselme ve ileride alınabilecek unvana olası katkısı olarak düşünüldüğü belirtmiştir. Ayrıca durumun yayınevleri açısından bir gelir kaynağı olarak görülmesinin de önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Kaynak kitaplar hakkında Kahramanoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler kitapların alanında uzman kişi ve komisyonlar tarafından hazırlanması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmiştir.

4.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.4.1. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 69 ve Tablo 70’de yer almaktadır.

Tablo 69

Eğitim Psikolojisi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Süreçte Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sunuş yoluyla öğretim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Anlatım	-	1	1	1	1	1	-	1	7
		Soru-cevap	1	-	1	1	1	-	1	1	6
		Drama	1	-	-	1	1	-	1	-	4
		Örnek olay	-	1	1	-	-	1	1	-	4
	Ara Toplam		3	3	4	4	4	3	4	3	29
	Süreci Etkileyen Faktörler	Öğretmen adaylarının dersi anlatması	-	1	1	1	1	2	1	2	9
		İçeriğin yoğun olması	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Sınıfların kalabalık olması	-	1	1	1	1	1	1	1	7
		Ara Toplam	1	3	3	3	3	4	3	4	24
	Süreçte Dikkat Edilen Durumlar	Derse devamlılık	1	2	1	1	1	1	1	1	9
		Günlük hayatla ilişkilendirme	1	-	2	-	2	-	1	-	6
		Görsel materyallerden yararlanma	-	-	1	1	1	1	-	1	5
		Ara Toplam	2	2	4	2	4	2	2	2	20
	Genel Toplam		6	8	11	9	11	9	9	9	73

Tablo 70

Eğitim Psikolojisi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme-Öğretme Süreci	Süreçte Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Anlatım	2	3	3	2	3	2	2	3	20
		Sunuş yoluyla öğretim	2	2	1	2	1	1	1	2	12
		Örnek olay	-	2	2	1	1	2	2	-	10
		Drama	1	-	1	2	2	1	1	-	8
	Ara Toplam		5	7	7	7	7	6	6	5	50
	Süreci Etkileyen Faktörler	İçeriğin yoğun olması	3	2	2	3	2	3	2	3	20
		Öğretmen adaylarının dersi anlatması	-	2	1	2	1	2	1	2	11
		Ara Toplam	3	4	3	5	3	5	3	5	31
	Süreçte Dikkat Edilen Durumlar	Derse devamlılık	3	4	4	3	3	4	4	4	29
		Görsel materyallerden yararlanma	1	1	1	2	2	1	1	2	11
		Ara Toplam	4	5	5	5	5	5	5	6	40
	Genel Toplam		12	16	15	17	15	16	14	16	121

Eğitim Psikolojisi dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tablolar değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların üç alt temada yer aldığı belirlenmiştir. Bu alt temalara dayalı olarak öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşlerinin genellikle ortak ve birbirini destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Süreçte kullanılan strateji, yöntem ve teknikler alt temasına göre, Eğitim Psikolojisi dersinde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim ve anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarına göre, Eğitim Psikolojisi dersi meslek dersleri içinde en yoğun içeriğe sahip derslerden biridir. Bu nedenle, içeriğin doğru şekilde öğretmen adaylarına aktarılması için süreçte kullandıkları sunuş yoluyla öğretim ve anlatım en pratik yöntemlerdendir. Bunun yanında gelişim ve öğrenmeye ilgili temel kavramları henüz kazanmamış olan öğretmen adaylarına temel kavramları vermek, konuya ilişkin genel bir çerçeve sunarak gelişim,

öğrenme, öğretme arasında bağ kurmalarını sağlamak isteyen öğretim elemanları için sunuş yoluyla öğretim derse en uygun stratejidir.

“İçerik yoğun ve kapsamlı olunca açıkçası risk almamak adına ben dersi kendim anlatmayı tercih ediyorum. Bazı haftalar önceden hazırladığım sunumlarımdan yararlanıyorum, bazı haftalar bildiğiniz kalemimi alıp tahtaya çıkarak dersimi anlatıyorum ama genelde derste ben merkezdeyim. Öğrencilere fırsat verilmesi gerekiyor elbette ama buna çok uygun değil bence Eğitim Psikolojisi. Yani kısa soru cevaplarla, küçük tartışmalarla belki dersi hareketlendiriyorum ama genelde konularım belli ve bu konularıma yönelik kendi notlarımı oluşturup dersimi anlatıyorum.” (ÖE₅₃, F₄)

Hem öğretim elemanlarının hem öğretmen adaylarının Eğitim Psikolojisi dersini olumsuz etkilediğini düşündükleri uygulamalar da bulunmaktadır. Özellikle öğretmen adayları kendilerine konu verilerek ders anlatmalarının beklenmesini eleştirmektedir. Öğretmen adaylarını destekleyen öğretim elemanı görüşlerine de rastlanmaktadır. Öğretim elemanlarına göre, ders içeriklerinin öğretmen adayları tarafından anlatılmasını beklemek etkili bir uygulama değildir. Özellikle bilmedikleri bir içerik hakkında araştırma yapmaları güzel bir çalışma şekli olsa da yalnızca kendi konularına ilişkin hazırlık yapmaları olumlu karşılanmamaktadır.

“Çocukları sürece aktif katmak lazım. Yapılandırmacı anlayış bunu gerektirir, öğrenci merkezli olmak bunu gerektirir. Bizim de bunu yapmamız lazım ama öğrencilere konu anlattırarak bu iş olmaz. Çok yanlış bir uygulama bu, eskiden bu kadar yoktu ama çok duyuyorum şimdi çocuklardan. Yani bir öğretim elemanı böyle yaparsa bu çocuklar öğretmen olduğunda kendi öğrencisine nasıl davranacak. Diğer yandan dersi sürdürmek öğretim elemanının görevidir, ders sürecinde planını yaparsın, öğrencilerle birlikte kendi yönteminle yaklaşımınla dersini sürdürürsün. Bu şekilde olması hoş değil ama oluyor.” (ÖE₁₁₁, F₈)

“Mezun olduktan sonra bir daha powerpoint görmek istemiyorum ben açıkçası... Sunum hazırlayıp ders yapıyoruz ya biz hazırlıyoruz ya hocalar hazırlıyor ama illa bir yerde sunum giriyor. Yani birbirimizle konuşmak, tartışmak yerine bir ekrana bakarak ders yapıyoruz. Bunu biz yaptığımızda da durum değişmiyor, kendi konumuzu hazırlıyoruz ve sınıfa anlatıyoruz. Hatta böyle olduğunda aslında daha olumsuz oluyor, çünkü kendi çalıştığımız başlığı öğreniyoruz ve diğer arkadaşlarımızın anlattığı aklımızda kalmıyor.” (ÖA₄₃, F₈, P₂)

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının Eğitim Psikolojisi dersine yönelik çoğunlukla birbirine benzer görüşler ifade etmeleri ve elde edilen bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermemesi, dersin genellikle benzer öğrenme-öğretme süreçleriyle her fakültede devam ettiğini göstermektedir. Hem öğretim elemanı hem öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak örnek olay ve drama gibi yöntemlerin bazı fakültelerde hiç kullanılmadığı bilgisine ulaşılmaktadır. Bu durum, süreçte kullanılan yöntemlerin her

öğretim elemanı tarafından tercih edilmediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında öğretim elemanlarının haftalık ders saatleri ve sınıfların fiziksel durumu, süreçte kullanılan yöntem ve teknikleri etkileyebilmektedir. Öğretmen adaylarının ders anlatmasına ilişkin ise fakültelerinin çoğunluğunda benzer süreçlerin yaşanması dikkat çekicidir. Fakültelere ve öğretim elemanına göre değişim göstermeksizin öğretmen adaylarına konu verilmesi ve ders sürecinde öğretmen adaylarının konuyu anlatması Eğitim Psikolojisi dersinin öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en büyük sorunlardan biri olarak görülmektedir.

4.4.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 71 ve Tablo 72’de yer almaktadır.

Tablo 71

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sunuş yoluyla öğretim	1	2	1	1	1	1	1	1	9
		Anlatım	1	-	1	1	1	1	1	1	7
		Soru-cevap	1	1	-	1	1	1	1	-	6
		Grup çalışması	-	-	1	-	1	-	1	-	3
		Mikro öğretim	1	-	-	-	-	1	1	-	3
		Tartışma	-	1	-	-	1	-	-	1	3
	Ara Toplam		4	4	3	3	5	4	5	3	31
	Dikkat Edilen Durumlar	Derse devamlılık	2	1	1	1	1	2	2	1	11
		Aktif katılım sağlama	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Teori ve uygulama dengesini sağlama	1	-	1	1	1	1	1	-	6
		Ara Toplam	4	2	3	3	3	4	4	2	25
	Sürecini Etkileyen Faktörler	Sınıfların kalabalık olması	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Öğretim elemanının ders sayısı	-	1	1	1	1	1	1	1	7
		Ders saati	1	-	1	-	1	1	1	1	6
		Ara Toplam	2	2	3	2	3	3	3	3	21
	Genel Toplam		10	8	9	8	11	11	12	8	77

Tablo 72

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sunuş yoluyla öğretim	2	4	3	4	4	3	4	4	28
		Anlatım	3	4	4	3	4	3	3	4	28
		Soru-cevap	4	2	3	3	3	2	2	2	21
		Mikro öğretim	1	-	1	-	1	1	2	-	6
		Ara Toplam	10	10	11	10	12	9	11	10	83
	Dikkat Edilen Durumlar	Derse devamlılık	4	5	5	4	4	4	5	5	36
		Aktif katılım sağlama	3	2	2	1	2	1	2	1	14
		Ara Toplam	7	7	7	5	6	5	7	6	50
	Sınıfların kalabalık olması		3	5	4	4	5	3	4	3	31
	Genel Toplam		20	22	22	19	23	17	22	19	164

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler alt temasına ilişkin hem öğretim elemanları hem öğretmen adayları sunuş yoluyla öğretim, anlatım, soru-cevap ve mikro öğretimin sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin anlaşılması için öncelikle derse yönelik temel kavramları ve ilkeleri öğretmen adaylarına sunmak gerektiğinden bahseden öğretim elemanları genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile dersi sürdürürken genellikle sunu hazırladıklarını ve bazı durumlarda bu sunuları öğretmen adaylarıyla da paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi yanında öğretim elemanları tarafından anlatım yönteminin de süreç içinde sıklıkla kullanıldığına ulaşılmıştır.

“Her haftaya yönelik hazırladığım sunularım var. Bu sunuları dersten önce kontrol ederim, eklemem çıkarmam gereken yerler olur. Bu değişiklikleri yaparım. Sunum yaparak dersi sürdürmenin öğrenciler içeriği takip edebildiği

için faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir de benim dersi organize etmem daha kolay oluyor. Her hafta planıma göre hangi konuyu ya da içeriği tamamlamam gerektiğini biliyorum. İsterlerse bazı durumlarda bu sunumları öğrencilerle de paylaşıyorum. Önemli olan dersi içselleştirmeleri, konuyu kavramaları. Sunuyu açıyoruz, oradaki başlıkları ve varsa konuyla ilgili kavramları konuşuyoruz. Sonra bu başlıkları biraz daha detaylandırıyoruz, örneklendiriyoruz. Sunu üzerinde genelde içeriğim yer alıyor zaten. İsteyenler not alıyor. Bu şekilde genel ders sürecimi sunuş yoluyla devam ettirdiğimi söyleyebilirim.” (ÖE₁₆, F₂)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının ifadelerini destekler niteliktedir. Ancak öğretmen adaylarına göre; öğretim elemanlarının sunuş yoluyla ya da anlatımla dersi sürdürmesi onlar için yararlı olmamaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini sunular aracılığıyla ve anlatım yöntemiyle tamamladıklarında, derste öğrendikleri bilgi ve becerilerin kalıcı olmadığını belirten öğretmen adayları derste daha çok öğretmen adayının merkezde olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu şekilde dersi tamamlayan öğretmen adayları kendilerini daha çok dersin içinde hissettiklerini ve derse yönelik motivasyonlarının arttığını belirten ifadeler yer vermişlerdir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin genelinde öğrenci merkezli yaklaşımdan söz edildiğini ancak kendi derslerinde böyle bir anlayışla hareket edilmediğini belirten öğretmen adayları, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecini daha planlı, yaratıcı ve uygulamalı çalışmalarla planlamaları gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

“Ben bu derslerde hep şunu duydum. Öğrenci merkezli olun, yapılandırmacılığa göre hareket edin. Öğrenciler aktif olsun. En iyi öğrenme yaşayarak öğrenme gibi cümleleri her derste duydum hala duyuyorum. Ama bize bu kadar çok şey söyleyen hocaların derste sürekli anlatım yapması, tartışma yapması çok saçma. Yani bizden bekledikleri şeyler, olması gereken şeyler. Kesinlikle katılıyorum ama ben de öğrenciyim, burası da benim sınıfım ve kendisi de benim öğretmenim. Hiçbir farkı yok ki. Bizim de fikrimizin alınmasına, uygulamalı çalışmalar yapmaya, ne bileyim drama yapmaya ihtiyacımız var. Çok yöntem gördük mesela, bir sürü yöntem teknikten konuştuk ama kaç tanesini uyguladık, burada fakülteye sorsak birkaç hoca dışında dersi hareketlendiren hoca bulamazsınız. Yani deney yapmadık, istasyon yapmadık, proje hazırlamadık ki. Neredeyse mezun olacağız artık ve konuştuğumuz şeylerin uygulamaya dökülmediğini görerek öğretmen olacağız.” (ÖA₅₃, F₄, P₁)

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının ders sayısı da, araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri olarak belirlenmiştir. Farklı öğretmenlik programlarında normal öğretim ya da ikinci öğretim sınıflarında derse giren öğretim elemanları, yoğun ders saati nedeniyle ders sürecini yeterince işlevsel sürdüremediklerini ifade etmişlerdir. Derse yönelik daha fazla hazırlık yapmak isteyen, derste öğretmen adaylarıyla daha fazla çalışmalar gerçekleştirmek isteyen

öğretim elemanlarının, ders dışında yeterli zaman bulamadığı ve ders sürecini istedikleri gibi sürdüremedikleri anlaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik ders saatinin yetersiz olduğunu da vurgulayan öğretim elemanları, haftalık üç saatin bu ders için yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ders sayısı artırıldığında ya da uygulama saati ile desteklendiğinde dersin öğrenme-öğretme sürecinin uygulamaya yönelik çalışmalarla destekleneceğini ve öğretmen adaylarının derste daha aktif olacağını belirten öğretim elemanları görüşlerine ulaşmıştır.

“Öğretim İlke ve Yöntemleri servis dersi yani her bölümde her programda olan bir ders ve bu dersi bizim yani program alanında yetişmiş bir hocaların vermesi gerekiyor bana göre. Dersi alan hocalarına vermemek için biz hepsine girmeye çalışıyoruz, bu sefer ders yükümüz artıyor. Benim üç dersim olsa, her derse planım ayrı olur, hazırlığım ayrı olur, uygulamam ayrı olur, değerlendirmem ayrı olur. Dönüt verebilirim öğrencilere. Ama ikinci öğretimle benim ders yüküm bunun iki katı olunca ben bu anlattıklarımın yarısını bile yapamıyorum. Bir plan hazırlıyorum, aynı sırada dersi sürdürmeye çalışıyorum. Ders planlarını bile kontrol edemiyorum. Kırk kişiden üç grup yüz yirmi öğrencinin planı ile iki yüz kırk öğrencinin planı aynı değil, dönüt veremiyorum. Bireysel olarak ödev veremiyorum. Yani süreç dediğimiz kısım tek düze hale geliyor, olması gerektiği gibi olmuyor.” (ÖE₅₈, F₅)

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği ve öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunların her fakültede devam ettiğine ulaşılmaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının farklı fakültelerde dersi sürdürmelerine rağmen olumlu ve olumsuz eleştirilerinin çoğunlukla benzer olması, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

4.4.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 73 ve Tablo 74’de yer almaktadır.

Tablo 73

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Süreçte Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Anlatım	1	1	1	1	2	1	1	1	9
		Soru-cevap	1	1	-	1	1	-	1	-	5
		Sunuş yoluyla öğretim	-	1	1	-	1	1	-	1	5
		Tartışma	1	1	-	1	-	-	1	-	4
		Ara Toplam	3	4	2	3	4	2	3	2	23
	Süreci Etkileyen Faktörler	Öğretim elemanının ders sayısı	2	1	1	1	1	1	-	1	8
		Sınıfların kalabalık olması	-	1	1	1	1	1	1	1	7
		KPSS	1	1	-	-	1	-	1	-	4
		Ara Toplam	3	3	2	2	3	2	2	2	19
	Süreçte Dikkat Edilen Durumlar	Ödevlerden yararlanma	1	1	1	1	2	1	2	-	9
		Aktif katılım sağlama	1	1	-	1	1	-	1	1	6
		Ara Toplam	2	2	1	2	3	1	3	1	15
	Genel Toplam		8	9	5	7	10	5	8	5	57

Tablo 74

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Süreçte Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Anlatım	4	5	4	4	5	5	4	4	35
		Sunuş yoluyla öğretim	1	3	2	2	3	2	1	2	16
		Soru-cevap	4	2	3	2	2	2	3	2	20
		Ara Toplam	9	10	9	8	10	9	8	8	71
	Süreçte Dikkat Edilen Durumlar	Sınıfların kalabalık olması	2	4	3	5	3	3	4	4	28
		Aktif katılım sağlama	3	2	3	2	2	1	1	1	15
		Ödevlerden yararlanma	2	1	1	1	1	1	2	1	10
		Ara Toplam	5	3	4	3	3	2	3	2	25
	Genel Toplam		16	17	16	16	16	14	15	14	124

Her iki tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarına göre, Ölçme ve Değerlendirme dersinde anlatım, soru-cevap ve sunuş yoluyla öğretim stratejisinden yararlanılmaktadır. Ölçme ve Değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının yeterli bilgi sahibi olmadığı bir alan olduğunu ifade eden öğretim elemanlarına göre, bu dersin öğretim elemanı merkezinde sürdürülmesi daha uygundur. Bu nedenle tahtayı ve kalemi kullanarak, genelde kitaplardan ve soru kitaplarından yararlanarak öğretmen adaylarına anlatım yapmayı tercih ettiklerini belirten öğretim elemanlarının sıklıkla sunuş yoluyla öğretim stratejisinden yararlandığına ulaşılmıştır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken sunu hazırladıklarını ve sunu içinde anahtar kavramlar, formüller ve sorulardan yararlanarak derslerini sürdürdükleri belirten öğretim elemanlarına göre, ders sürecini organize etmenin en iyi yolu sunuş yoluyla öğretim stratejisidir.

“Anlatım yöntemi eleştirilir genelde ama bazı içerikler vardır ki anlatmak gerekir. Ölçme ve Değerlendirme dersi de böyle bir içeriğe sahip. Öğretmen adaylarının henüz bir bilgisinin olmadığı, bazılarının da kavram yanılgılarının olduğu bir ders. Bu derste o yüzden daha çok ben merkezdeyim. Ders sürecinde o günkü içeriğimiz hedefimiz neyse ona uygun kendi hazırlığımı yapıp dersimi anlatmayı tercih ederim. Öğrencilerle konuşarak, onlarla göz teması kurarak ve kaynaklara atıfta bulunarak dersi yaptığımda öğrenildiğini düşünüyorum. Onlar varsa sorularını sorarlar, notlarını alırlar ama dersin genelinde ben hakimim. Çünkü bu ders tam olarak öğrenilmesi anlaşılması gereken bir ders. Bu dersi onlara bırakarak dersi sürdüremem.” (ÖE₉₁, F₇)

“... Sunuş yoluyla öğretim yaptığımı söyleyebilirim. Çünkü tımdengelimle dersi şekillendirmeye ve belli kavram ya da olguları kazandırmaya çalışıyorum. Sunuş yoluyla öğretim yaparken konunun gerekli detaylarıyla öğrenilmesi ve konunun dağılmaması için aslında sunumlar faydalı oluyor bana. Çünkü oradan bir çerçeve sunmuş oluyorum. O çerçeve içinde dersi sürdürüyoruz. Geç gelen öğrenci olursa sunum üzerinden ne konuştuğumuzu görüyor ya da not almak isteyenler sunumdan not alıyorlar. İyi bir araç olduğunu düşünüyorum. Sunuş yoluyla öğretim yaparken öğrencilere iyi bir öz sunmak önemli, bunu da sunumla daha kolay yapabildiğim için aslında her dersimde bunu kullanıyorum.” (ÖE₁₈, F₂)

Öğretmen adayları da derste genellikle anlatım ve sunuş yoluyla öğretim yapıldığını belirterek öğretim elemanlarının görüşlerini desteklemektedir. Ancak her ne kadar öğretim elemanları kullandıkları bu yöntemlerin öğretmen adayları için yararlı olduğunu düşünse de, öğretmen adayları bu noktada öğretim elemanlarıyla aynı fikirde değildir. Öğretmen

adaylarına göre, Ölçme ve Değerlendirme dersinde özellikle sunu yoluyla ders anlatılması dersin işlevsiz ve verimsiz geçmesine neden olmaktadır. Uygulamayla desteklenen bir öğrenme öğretme süreci ile Ölçme ve Değerlendirme dersinden daha çok yararlanabileceklerini düşünen öğretmen adayları görüşleri de önemli bulunmuştur.

Ölçme ve Değerlendirme dersinde sınıfların kalabalık olması ve öğretim elemanlarının ders sayısı ise, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde olduğu gibi öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen durumlardandır. Özellikle Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, öğretim elemanlarının ders saatinin fazla olmasına neden olmaktadır. Farklı programlarda zorunlu dersler kategorisinde yer alan bu dersin, hedefine ve içeriğine uygun şekilde tamamlanması için öğretim elemanlarının hazırlıklı olarak derse gelmesi gerektiğini belirten öğretim elemanları, ders yoğunluğundan dolayı derse yönelik bu ön hazırlıkları tam yapamadıklarını ve yeterince öğrenci merkezli hareket edemediklerini ifade etmişlerdir.

“Ölçme ve Değerlendirme alanında genel bir akademisyen sorununuz var. Bu nedenle dersi sürdüren öğretim elemanlarının nicel olarak dersleri artıyor. Yani hem biz girmeliyiz bu derslere hem de daha az girmeliyiz ama bunun şimdilik bir formülü yok. Belki daha çok atama yapılması lazım ya da doktora eğitimi veren enstitüler artırılmalı bilemiyorum ama bu ders önemli bir meslek dersi. Bu dersin tam anlamıyla iyi tamamlanması önemli. Bizim fazla ders yükümüz nedeniyle bu dersin hakkını veremememiz de doğru değil, bunu da kendime bir eleştiri olarak hep söylüyorum. Daha fazla kitap karıştırmam, yayın bakmam, örnek bulmam lazım ama bu tam istediğim gibi maalesef olmuyor.”(ÖE₄, F₁)

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bulguları birlikte değerlendirildiğinde, bulguların fakültelere göre değişim göstermediği belirlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yapılan olumlu-olumsuz eleştirilerin, genellikle her fakülteden öğretim elemanı ve öğretmen adayının görüşüyle destekleniyor olması, dersin fakültelerde benzer şekilde sürdürüldüğünü göstermektedir.

4.4.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 75 ve Tablo 76’da yer almaktadır.

Tablo 75

Sınıf Yönetimi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Süreçte Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sunuş yoluyla öğretim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Anlatım	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Soru-cevap	1	1	1	-	1	-	1	1	6
		Rol oynama	1	-	1	1	-	1	1	-	5
		Örnek olay	-	-	1	1	1	-	1	-	4
		Tartışma	-	-	1	1	1	-	1	-	4
		Ara Toplam	4	3	6	5	5	3	6	3	35
	Süreçte Dikkat Edilen Durumlar	Ödevlerden yararlanma	1	1	1	1	1	1	1	1	8
		Görsel materyallerden yararlanma	1	-	-	1	1	1	1	1	6
		Derse devamlılık	-	1	1	1	1	1	-	1	6
		Ara Toplam	2	2	2	3	3	3	2	3	20
	Süreci Etkileyen Faktörler	Öğretmen adaylarının ders anlatması	-	1	1	1	1	1	1	1	7
		Sınıfların kalabalık olması	1	-	1	1	-	1	1	1	6
		Ara Toplam	1	1	2	2	1	2	2	2	13
	Genel Toplam		7	6	10	10	9	8	10	8	68

Tablo 76

Sınıf Yönetimi Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Süreçte Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sunuş yoluyla öğretim	3	5	3	4	4	5	4	5	33
		Anlatım	3	3	3	4	3	4	3	4	27
		Soru-cevap	3	1	2	1	2	2	1	1	13
		Örnek olay	-	-	2	-	2	-	2	-	6
		Tartışma	1	-	2	1	2	1	1	-	8
	Ara Toplam		10	9	12	10	13	12	11	10	87
	Süreçte Dikkat Edilen Durumlar	Ödevlerden yararlanma	2	3	2	2	3	2	2	2	18
		Görsel materyallerden yararlanma	3	-	1	2	2	2	2	-	12
		Derse devamlılık	1	2	1	1	2	1	2	2	12
	Ara Toplam		6	5	4	5	7	5	6	4	42
	Süreci Etkileyen Faktörler	Öğretmen adaylarının ders anlatması	-	3	2	3	2	3	1	3	17
	Ara Toplam		-	3	2	3	2	3	1	3	17
	Genel Toplam		16	17	18	18	22	20	18	17	146

Tabloda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin birbirine paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Yönetimi dersinin öğrenme-öğretme sürecinde genellikle sunuş yoluyla öğretim, anlatım, soru-cevap, örnek olay ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığını belirten öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri benzerdir. Ancak bu yöntemler içinde örnek olay ve tartışma yöntemlerinin diğer yöntem ve tekniklere göre daha az kullanıldığını belirten öğretmen adayları, ders sürecine öğretmen adayını katan yöntem ve tekniklerin daha çok kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yoluyla konu anlatılması ise öğretmen adaylarının en çok eleştirdiği noktalardandır. Kendilerine ders konularının verildiğini ve bireysel ya da grup çalışması şeklinde derse

yönelik sunu hazırladıklarını belirten öğretmen adayları, dersin bu şekilde sürdürülmesini işlevsiz bulmaktadır.

“Bu sorduğunuz beş dersin ikisini ben böyle geçirdim hocam. Bu da onlardan biri. Sınıfta gruplara ayrıldık, her hafta bir grup konusunu anlattı. Ders sonunda hoca sadece eklemeler yapıyordu, eksik yerler varsa onları söylüyordu bize. Açıkçası kendimiz kütüphaneden, internetten bulduklarımızla konuyu hazırlıyorduk. Yani aslında konuyu araştırırken bayağı öğrendiğimi hatırlıyorum. Şimdi bile hangi konuyu anlattığımızı, hangi örneği verdiğimizi hatırlıyorum düşününce. Ama sonrası sıkıntı bence. Çünkü açık konuşmak gerekirse sadece kendi konumuza çalışıp geliyorduk ve sonra hep dinleme pozisyonunda oturduk derste. Diğer ders anlatan arkadaşların ne anlattığını çok hatırlamıyorum. Bir de şu var; ders anlatıma ve sunuma dayalı olduğu için çok zevkli de geçmiyor açıkçası. Birbirimizi dinleyerek dersi bitiriyoruz. Derste hocanın bir işlevi bence olmuyor. Hatta bence hoca da sıkılıyor ama böyle ders yapmayı da bırakmıyor niyeysen.” (ÖA₄₄, F₈, P₃)

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullandığını ifade eden öğretim elemanlarının görüşleri de öğretmen adaylarını destekler niteliktedir. Sınıf Yönetimi dersinde her hafta konuya yönelik sunu hazırlayan ya da öğretmen adaylarının hazırladıkları sunu üzerinden dersi sürdürdüklerini ifade eden öğretim elemanları, soru-cevap ve tartışma yöntemleriyle desteklediklerinde sunuş yoluyla öğretimin yararlı olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmen adaylarının görüşlerini destekleyen ve dersin öğretmen adayları tarafından anlatılmasını eleştiren öğretim elemanları da bulunmaktadır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisini farklı yöntem ve tekniklerle birlikte kullandıklarını ve dersi kendilerinin anlattıklarını ifade eden öğretim elemanları, öğretmen adaylarının ders anlatmasını süreci olumsuz etkileyen durumlardan biri olarak değerlendirmektedir. Bunun yanında öğretim elemanları tarafından rol oynama tekniğinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanıldığı belirtilirken, öğretmen adaylarının böyle bir görüş belirtmemesi dikkat çekicidir. Bu durum, Sınıf Yönetimi dersine giren öğretim elemanlarının, rol oynama tekniğini sıkça kullanmamasıyla ilgili olabilir.

Sınıf Yönetimi dersinin öğrenme-öğretme süreci hakkında elde edilen bulguların fakültelere göre değişim göstermemesi, ders sürecinde yaşanan sorunların her fakültede benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. Farklı fakültelerde yer alan öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ortak görüşler ifade etmeleri, Sınıf Yönetimi dersinin genellikle benzer şekilde sürdürüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bazı fakültelerde örnek olay ve tartışma yöntemlerinin Sınıf Yönetimi dersinde daha çok tercih edildiği ancak bazı fakültelerde sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatım yönteminin

daha ağırlıkta kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun, Sınıf Yönetimi dersini sürdüren öğretim elemanlarının derse yönelik ön hazırlık yapması, haftalık ders saati ya da yöntem tercihi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

4.4.5. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 77 ve Tablo 78’da yer almaktadır.

Tablo 77

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Uygulama Öğretmeni İle İlişkili Durumlar	Yöntem seçiminde uzlaşamama	1	1	2	1	2	1	1	-	9
		Adayın öğretmen olarak kabul edilmemesi	-	1	-	1	1	2	2	1	8
		Öğretmenin adaya rehberlik etmemesi	1	1	1	-	-	1	1	1	6
	Ara Toplam		2	3	3	2	3	4	4	2	23
	Öğretim Elemanı İle İlişkili Durumlar	Öğretim elemanının adayları yeterince gözlemlememesi	2	2	2	2	3	3	2	2	18
		Öğretim elemanının ders programının uygun olmaması	1	2	1	2	2	2	1	1	12
		Ara Toplam	3	4	3	4	5	5	3	3	30
	Genel Toplam		5	7	6	6	8	9	7	5	53

Tablo 78

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğrenme- Öğretme Süreci	Uygulama Öğretmeni İle İlişkili Durumlar	Adayın öğretmen olarak kabul edilmemesi	2	4	3	4	3	4	3	4	27
		Dersini vermek istememesi	2	3	2	4	4	3	3	4	25
		Öğretmenin adaya rehberlik etmemesi	3	3	2	2	3	4	2	3	22
		Yöntem seçiminde uzlaşamama	2	3	3	2	2	2	2	2	18
		Adayları sınıfta yalnız bırakması	2	3	1	2	2	3	1	1	15
		Ara Toplam	11	16	11	14	14	16	11	14	107
	Öğretim Elemanı İle İlişkili Durumlar	Öğretim elemanının adayları yeterince gözlemlememesi	3	4	5	3	5	5	3	4	32
		Ara Toplam	3	4	5	3	5	5	3	4	32
	Genel Toplam		14	20	16	17	19	21	14	18	139

Tablolarda yer alan bulgular karşılaştırıldığında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşlerinin genellikle ortak olduğu ancak öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının sürece ilişkin farklı görüşlerinin de bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlik Uygulamasının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulguların öğretmen ile ilişkili durumlar ve öğretim elemanı ile ilişkili durumlar olarak iki alt temada toplanmıştır.

Öğretmen ile ilişkili durumlar alt temasında yer alan bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarına göre, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenin yöntem seçiminde uzlaşamaması dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde öğrendikleri farklı yöntem ve teknik bilgileriyle uygulamaya gittiklerini ve ders planlarını farklı çalışmalarla zenginleştirdiklerini ifade eden öğretim elemanları, okuldaki uygulama öğretmenlerinin daha geleneksel ve alışılmış yöntemler kullanarak derslerini yürüttüklerini belirtmektedir. Ders süreci içinde öğretmen adayları ve uygulama öğretmeni arasında yaşanan bu farklılık, öğretmenlerin bir kısmı tarafından olumlu karşılanmamakta ve öğretmen adayları kendi ders planlarını öğretmene göre yeniden düzenlemek zorunda kalmaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının görüşlerini desteklemektedir. Farklı yöntem ve tekniklere dayalı hazırladıkları ders planlarına yönelik olumsuz dönütler alabildiklerini belirten öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerini öğrenme-öğretme sürecinde yeniliklere ve farklılıklara açık olmamaları yönünde eleştirmektedir.

“Öğrencilere ders planı hazırlarken yenilikçi olun, zamanı yakalayın, yeni şeyler denemekten çekinmeyin diyorum hep. Bir konuyu anlatmanın bir sürü yolu var, en eğlencelisini en öğretici olanını siz yapın diyorum. Farklı şeyler deniyorlar, bu anlamda öğrenciler gerçekten çok hevesli. Drama planlıyor, öğretici oyunlar ekliyor. Güzel yöntemler, uygulamalar çıkıyor ortaya. Sonra konuştuğumuzda nasıl geçti diyorum, hocam şunu yapamadık bu olmadı şöyle oldu gibi. Öğretmenlerle görüştüğümde daha pozitiflerdi ama sanırım sınıflarında çok düzenlerinin bozulmasını istemiyorlar. Öğrencilerin de alıştığı belli şeyler olunca, oyun ya da drama yerine şöyle yapalım bence, bu daha uygun olur demeye başlıyorlar. Herkes böyle değil elbette, diğer okulunda bu anlamda daha yaratıcı öğretmenler var. Ama böyle durumlar yaşanabiliyor...”
(ÖE₄₁, F₃)

Bunun yanında uygulama öğretmenleriyle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla karşılaşılan durumlardan biri, öğretmen adaylarının uygulama okullarında öğretmen olarak benimsenmemesiyle ilgilidir. Öğretmen adaylarına abla/abi şeklinde hitap edilmesi, öğretmenler odasına adayların alınmaması, uygulama öğretmenlerinin adaylara öğretmen gibi davranmaması gibi davranışları gözlemlediklerini belirten öğretim elemanlarına göre, bu durum öğretmen adaylarını olumsuz etkilemektedir.

“Öğretmenler odasına kabul edilmeyen öğrencilerim oldu mesela bir dönem. Çok sinirlenmişim yani çocuklara öyle davranmalarına çok üzüldüm ama sonradan bu durumu düzelttik. Ama birkaç hafta bu durumu bu çocuklar yaşadı ve bakar mısınız ilk izlenime, ilk deneyime. Bu dönemde de öğretmenlerden bazıları, dersini vermek istemedi. Çocukların gözlem yapmasını istiyormuş. Yine bu dönemde de gidip konuştum ve o şekilde hallettik. Yani şunu tam oturtamadığımı düşünüyorum; yarım dönem ya da bir yıl sonra atandıklarında mı gerçek öğretmen oluyorlar? Öğretmenlerin gerçekten çocukları öğretmen olarak görmesi, saygı göstermesi, diğer öğretmenlere nasıl davranıyorlarsa öyle davranmaları lazım. Sırf bunun için okulda ayrı bir toplantı istedim ve bunu tüm öğretmenlere söyledim. Yani hepsi değil ama birkaç öğretmenin böyle davranması, çocukların hevesini kırıyor, meslek sevgisini azaltıyor...”(ÖE₁₀₂, F₇)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının görüşlerine paralellik göstermektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersi boyunca okullarda kendilerine öğretmen olarak saygı göstermeyen uygulama öğretmenleriyle karşılaştıklarını belirten öğretmen adayları, öğretmenlerin özellikle sınıfta öğrencilerin yanında kendilerine abla / abi olarak hitap etmesinden rahatsızlık duyduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerden kaynaklanan

sorunlarla ilgili olarak ğretim elemanlarının farkında olmadığı ancak ğretmen adayları tarafından ifade edilen farklı bulgular da bulunmaktadır. Uygulama ğretmenlerinin ğretmen adayını sınıfta yalnız bırakması bunlardan biridir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinden kendilerini gözlemlemesini ve eksik ya da hatalı oldukları noktalarda uygulama ğretmenlerinin kendilerine rehberlik etmesini beklemektedir. Ancak ğretmen adaylarından bazıları, sınıfta yalnız kaldıklarını ve uygulama ğretmenlerinin kendilerine geri bildirim vermediklerini belirtmiştir. Bunun yanında uygulama ğretmenlerinin kendilerine güvenmediklerini ve öğretmenlerin dersini verirken isteksiz olduklarını belirten ğretmen adayları, sınıfta ğretmen rolüne girmekte ve ders anlatmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“Yani hiç bilmediğimiz bir ortam. Öğrencileri yeni görüyoruz, sınıf ortamında ilk defa ğretmen olarak bulunuyoruz. Heyecanlanıyoruz, hata yapıyoruz belki ama bir yandan deneyim kazanmak istiyoruz. Bu anlamda ilk haftayla bu haftayı karşılaştırdığımda biraz hayal kırıklığı görüyorum kendimde. Çünkü ben ilk dersimi anlattığımda, ğretmen beni sınıfta bırakıp öğretmenler odasına gitmişti. O zaman bu bana iyi gelmişti, heyecanlanırsam ğretmen görmez, hata yaparsam görmez diye düşünmüştüm ama sonraki haftalarda da ğretmen gitmeye başlayınca kendimi tekrara düştüm. Aynı şekilde ders anlatmaya başladım, ğrenci merkezli plan yapmaktan biraz uzaklaştım. Çünkü bir tepki alamıyorsunuz, oldu olmadı iyi kötü bir şey yok. Ders planlarımızı fakültedeki hocamız inceliyordu, o bana söyledi. Niye böyle planlar yapıyorsun, bir şey mi oldu dedi. Ben de anlattım ne hissettiğimi, hevesimin biraz kırıldığını. Sonra okulda öğretmenlerle birlikte hocamız toplantı yaptı... Ama yine çok beklediğim gibi bir yönlendirme yapmıyor.”
(ÖA₁₈, F₇, P₃)

Öğretmen adaylarının farkında olmadığı ancak ğretim elemanları tarafından ifade edilen diğer bulgu, ğretim elemanının ders programının ğretmenlik Uygulaması dersine uygun şekilde düzenlenmemesidir. Öğretim elemanlarına göre, ğretmen adaylarının okullara gittiği gün uygulama ğretim elemanlarının fakültede dersinin bulunması ve uygulama ğretim elemanlarının ders programlarının uygulamaya yönelik düzenlenmemesi ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Bu duruma ilişkin ğretim elemanları, ğretmen adaylarının uygulama günlerinin değiştirilmesi ya da kendi ders programlarının ğretmen adaylarına göre hazırlanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Uygulama günleri fakültedeki dersinden dolayı adayları gözlemlemeye gidemediğini ya da dersten sonra gittiğinde bir ya da iki adayı ancak dinleyebildiğini belirten ğretim elemanları görüşlerine göre bu durum, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecinin ğretmen adayı, ğretmen

ve ğretim elemanının ders programlarına yönelik olarak planlanması ve sürdürülmesi gerektiği söylenbilir.

“Bu dönem mesela arşamba günü staja gidiyor öğrencilerim, diğer grup da yle. Başka ğretim elemanlarının grupları farklı günlerde gidiyor olabilir ama. Hepimizin okulu farklı, yarım gün tam gün uygulamaları olan okullar da var. Benim bu dönem arşambamı staja ayırmam gerekiyor ki, adayları dinleyebileyim, ders anlatmalarını izleyeyim. Ancak benim arşamba günü altı saat dersim var. Ve okul ile fakülte arası en az yirmi dakika arabayla. Bu durumda ben birkaç haftadır şöyle yapıyorum; ders aramda okula gidip geliyorum bir adayı izliyorum. Ders bitiminde yetiştiiimde bir adayı dinliyorum. Bir günde iki aday dinlemiş oluyorum. Mesela bu hafta gidemedim. Çünkü yetişemedim ve ders arasında toplantı vardı, ona gittim. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için okuldan günü değiştirelim desem, mesela salı gününe almayı denemiştik biz, ama salı günü fakültede dersi olan öğrenciler var, bu sefer öğrencileri bölmek gerekiyor. Okul da iki gün adayları almak istemiyor. Yani sorun karışık hale geliyor. Bunun en iyi çözümü ben dahil staj grubu olan ğretim elemanlarının ders programını staja uygun düzenlemek. Başka yolu yok açıkçası.” (E₇₀, F₅)

Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin elde edilen bulguların fakültelere göre değişim göstermediği ve her eğitim fakültesinde ğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecinde benzer sorunların yaşandığına ulaşılmaktadır. Fakültelere ve ğretmen adaylarına bağlı olmaksızın, öğrenme-öğretme sürecine yönelik ifade edilen görüşlerin uygulama öğretmenleriyle ve ğretim elemanlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin öğrenme-öğretme süreçleri derslerin amaçları ve içeriğine göre, bazen de ğretim elemanlarının ve ğretmen adaylarının tercihlerine göre değişmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecini sürdürürken derse ve programa uygun şekilde strateji, yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Aynı zamanda yöntem ve tekniklere karar verirken zamana, materyale ve öğrenme ortamına uygun karar vermek yani koşulları değerlendirmek önemlidir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde de derslerin saati, ğretmen aday sayısı, öğrenme araçları yanında dersin amacı ve içeriğine göre yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekmektedir (Bartlett & Burton, 2014, s. 114; Dewey, 2011, s. 33). Bu araştırmada meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak derslerde çoğunlukla sunuş yoluyla ğretim, anlatım, soru-cevap gibi yöntemlerden yararlanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında özellikle Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi derslerinde ğretmen adaylarının da ders anlattığına ulaşılmıştır. Elde

edilen bulgular, benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Açar (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Eğitim Psikolojisi dersine ilişkin konu paylaşımı ve sunum yaparak dersi kendilerinin anlattıklarını ifade eden öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, kendileri konu anlattığında sadece kendi anlattıkları konuları öğrenebildiklerini ve bu yöntemin etkili bir yaklaşım olmadığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretim elemanlarının genellikle kuramsal, düz ve uygulamasız anlatım yaparak dersi sürdürdüklerine yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Atik Kara (2012) tarafından yapılan çalışmada da, öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yararlandıkları araç-gereç ve materyal kullanımı araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının derslerinde sıklıkla sunu materyallerinden yararlandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Eğitim Psikolojisi dersinde öğretim elemanlarının genellikle sunuş yoluyla öğretimi tercih etmesini desteklemektedir. Eret Orhan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları, öğretim elemanlarının derslerinde çok fazla sunum kullanmalarını, kendileri ders anlatmak yerine dersi sürekli öğretmen adaylarına anlattırmalarını, derslerde tartışmalara olanak sağlamamalarını, teknolojik materyalleri yeteri kadar kullanmamalarını ve öğrenci merkezli yaklaşımları tercih etmemelerini eleştirmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemlerine dersine ilişkin Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğrenme-öğretme sürecinde en çok anlatım yönteminin kullanılarak sadece kuramsal bilgilerin verilmesini eleştirdiklerine ulaşılmıştır. Karaca (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları araştırılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarına kuramsal bilgilerini uygulayabilme olanakları sağlanması önerilmiştir. Bunun yanında Akdağ Gürsoy (2015) tarafından yapılan çalışmada da, alan ile ilişkilendirilmiş ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Aynı çalışmada bulgulara dayalı olarak, öğretim elemanlarının kuramsal ve uygulamalı bir Ölçme ve Değerlendirme dersini sürdürmelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmada ise Çobanoğlu Aktan ve Çepni (2010) önemli bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmada Ölçme ve Değerlendirme dersleri daha çok uygulama ağırlıklı işlendiğinde öğretmenlerin bazı ders konularını öğrenme ve mesleklerinde etkin şekilde kullanma olasılıklarının artacağı belirlenmiştir. Açar (2015) tarafından yapılan çalışmada Sınıf Yönetimi dersinin öğrenme-öğretme

sürecine ilişkin öğretmenler en çok derste konuları paylaştıkları ve sunduklarına ilişkin görüş belirtmiştir. Aynı çalışmada konuların öğrenilmesine ilişkin kendi anlattıkları konuları öğrendiklerini belirten öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi dersine ilişkin pek çok konuyu hatırlamadıklarını ve sunumları anlatımla yaptıklarını ifade eden görüşlerine yer verilmiştir. Özay Köse (2010) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular da paraleldir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi dersini kuramsal bilgileri kazandırma yönüyle yeterli buldukları, ancak uygulama yönünde yetersiz gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin elde edilen bulgular ise, diğer derslerden farklıdır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile ilişkili bulunmuştur. Uygulama öğretmeni ile ilişkili bulgular içinde adaya yeterince rehberlik edilmemesi, aday ile öğretmenin yöntem seçiminde uzlaşamaması, adayın öğretmen olarak kabul edilmemesi öne çıkan noktalardan olmuştur. Yeşilyurt (2010) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular da benzer niteliktedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması boyunca en çok karşılaştıkları sorunlar olarak uygulama öğretmenin öğretmeni adayına ve derse önem vermemesi, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum içinde olması belirlenmiştir. Caner (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmenlerinin ders anlatımı noktasında kendilerine pek güvenmediklerini belirtmiştir. Bangir Alpan ve Koç Erdamar (2014) ise yaptıkları çalışmada uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik ederken özgüven, ilgi, bilgi ve beceri eksikleri yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Alpan ve Erdamar (2011) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise öğretmen adayı sayısının Öğretmenlik Uygulama dersi boyunca etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

4.5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.5.1. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 79 ve Tablo 80’de yer almaktadır.

Tablo 79

Eğitim Psikolojisi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	2	1	2	1	2	1	1	2	12
		KPSS sorularını kullanma	-	1	1	1	1	2	2	1	9
		Açık uçlu sorular kullanma	1	2	-	-	1	1	1	1	7
	Ara Toplam		3	4	3	2	4	4	4	4	28
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	2	2	2	1	2	2	1	2	14
		Öğretmen adaylarının dersi veya öğretim elemanını değerlendirmesi	3	-	1	-	2	-	2	1	9
		Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	3	1	-	1	-	-	-	-	5
	Beşli not sisteminden yararlanma		3	-	-	-	-	-	-	-	3
	Ara Toplam		6	1	-	1	-	-	-	-	8
	Genel Toplam		14	7	6	4	8	6	7	7	59

Tablo 80

Eğitim Psikolojisi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	3	4	3	2	4	3	3	3	25
		Açık uçlu sorular kullanma	2	2	1	1	2	2	2	2	14
		KPSS sorularını kullanma	-	-	2	-	2	2	1	-	7
	Ara Toplam		5	6	6	3	8	7	6	5	46
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	3	4	4	3	4	4	3	3	28
		Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	5	2	2	2	1	-	1	1	14
		Beşli not sisteminden yararlanma	3	-	-	-	-	-	-	-	3
		Ara Toplam	6	1	-	1	-	-	-	-	17
	Genel Toplam	Öğretmen adaylarının dersi veya öğretim elemanını değerlendirmesi	1	-	1	-	1	-	1	-	4
		Genel Toplam	15	11	11	7	13	11	10	8	95

Her iki tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, Eğitim Psikolojisi dersine yönelik iki farklı ölçme değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı belirlenmiştir. Ürün odaklı değerlendirme ile süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma alt temaları şeklinde ortaya çıkan bulgulara göre, Eğitim Psikolojisi dersinde süreç değerlendirmenin tek başına kullanılmadığına ulaşılmıştır.

Ürün odaklı değerlendirme alt teması değerlendirildiğinde, KPSS sorularının kullanılarak ölçme araçlarının hazırlanması dikkat çekici bulunmuştur. Eğitim Psikolojisi dersinde öğretim elemanlarının ölçme aracı hazırlarken, çıkmış KPSS sorularından yararlandığı

belirlenmiştir. Daha önceki yıllarda çıkmış sınav sorularına yer vermenin öğretmen adaylarını KPSS'ye hazırlamak anlamında doğru olduğunu düşünen öğretim elemanları, böylelikle geçerli ve güvenilir sorularla ölçme yaptıklarını da belirtmektedir.

“Öğrencileri, dersleri, açıkçası eğitim fakültesini KPSS etkiliyor. Doğrudan ya da dolaylı olarak bunu biliyoruz. Bu anlamda bundan kaçış olmadığını düşünüyorum. Bu öğrenciler de bu sınava girmek zorunda oldukları için, yani öğretmen olarak devlete atanmak isteyenleri kastediyorum, o halde bu çocukların bu sınavla tanışması, bu sorularla karşılaşması gerekiyor diye düşünüyorum. Bazen kendi sorularıyla KPSS sorularını karıştırarak sınavımı yapıyorum ve sınavla değerlendirmeyi gerçekleştiriyorum. Sınav dışında değerlendirme sürecine dahil ettiğim herhangi bir ölçmem ya da çalışmam yok açıkçası.” (ÖE₁₀₃, F₇)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının görüşlerine benzerdir. Ara sınav ve dönem sonu sınavlarında KPSS sorularının yer almasını olumlu karşılayan öğretmen adayları, sınavların kendilerini KPSS'ye hazırlamasını beklemekte ve sınavlarda daha çok KPSS sorularına yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“KPSS'ye çalıştığımız için bizim için test usulü sınav yapılması hatta KPSS sorularının da sınavda yer alması daha uygun oluyor. Bir anlamda deneme gibi oluyor. Çünkü soru tarzlarını görüyoruz, hangi konular ne kadar detaylı yer alıyor onu görüyoruz. Hem derse yönelik hem sınava yönelik çalışmış oluyoruz. Böyle olması bizim için oldukça yararlı bence.” (ÖA₁₂, F₇, P₃)

Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma alt temasında yer alan bulgular değerlendirildiğinde, genellikle bireysel ödevlere veya grup çalışmalarına dayalı değerlendirmeler ile sınavların birlikte kullanıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre, öğrenci çalışmalarının değerlendirme içinde yer alması ve değerlendirmenin yalnızca sınavlara bağlı düşünülmemesi öğretmen adaylarının dersteki motivasyonunu artırmaktadır. Süreç içinde çaba göstermenin önemli olduğunu belirten öğretim elemanları, bu çabanın ve ilginin değerlendirmeye dâhil edilmesini daha doğru bulmakta ve öğretmen adaylarını sınavlarda başarılı olması için değil öğrenmesi için güdülediklerini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarının görüşlerini destekler niteliktedir. Dersi sınav odaklı takip ettiklerinde ya da ders çalıştıklarında kısa süreli öğrendiklerini, genellikle bilgileri ezberlediklerini belirten öğretmen adayları ödevlerle ya da uygulamalarla öğrendiklerini kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Sınavlara yönelik kısa süreli çalışmalar yerine ödev yapmanın daha öğretici olduğunu ve derste daha ilgili olduklarını belirten öğretmen adayları, çalışmalarının değerlendirmeye dâhil edilmesinden memnun olduklarını vurgulamıştır.

“Drama kullanmayı dersimde öncelikle tercih ederim. Çünkü bu ders insan davranışlarını, gelişimini konu alan bir ders ve bunu yansıtmanın en iyi yolu drama yöntemi. Sınıf içinde küçük etkinliklerle bunu gerçekleştiriyoruz. Bu süreçte öğrencilerle konu hakkında fikir alışverişi yapıyoruz, tartışıyoruz, araştırıyoruz. Burada derse katılan, aktif katılım sağlayan öğrencilere değerlendirmede daha olumlu davranıyorum. Bunu da açıkça öğrencilere belirtiyorum; derste aktif katılım sağlamanın önemli olduğunu biliyorlar. Bu anlamda dersi ne kadar başarılı sürdürürsek ne kadar katılımlı devam ettirebilirsek bu aslında, hepsi için olumlu şekilde dönmüş oluyor. Yapılan sınavlar var zaten, orada değerlendirmeler oluyor ama dönem boyunca öğrencilere yönelik aldığım notları sınavlarla birleştirip son değerlendirmeyi öyle yapıyorum.” (ÖE₅₃, F₄)

Süreç ve ürün değerlendirmenin birlikte kullanıldığı beşli not sistemi de öğretim elemanlarına göre; dönem boyunca öğretmen adaylarının çalışmasını destekleyen, öğretmen adaylarını derse yönelik motive eden bir değerlendirme süreci sağlamaktadır. Bir ara sınav, bir dönem sonu sınavı, bir ödev ve iki kısa sınavdan oluşan bu not sisteminde öğretmen adaylarının hem sınav notları hem de ders boyunca hazırladıkları ödev, proje notları birlikte ele alınmaktadır. Böylelikle öğretmen adayları dönem boyunca derse yönelik sürekli bir çalışma içinde bulunmaktadır. Ara sınav ve dönem sonu sınavı dışında gerçekleşen kısa sınavlar ile ders içinde anlaşılamayan ya da eksik kalan konular belirlenebilmektedir. Böylelikle ders içinde tekrar çalışmaları planlanmaktadır. Bunun yanında ödev, proje gibi yöntem ve tekniklerle öğretmen adaylarının derse yönelik uygulamalı çalışmalar yapması sağlanmaktadır. Eğitim Psikolojisi dersine ilişkin her dönem farklı çalışmalar planlayabildiklerini belirten öğretim elemanları, beşli not sistemi içinde öğretmen adaylarının derse daha istekli ve ilgili olduklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttikleri beşli not sistemi hakkında öğretmen adayları da, derslerde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir.

“Derslerimizin bir nevi otokontrolü bu sistem yani. Kısa sınavlarda öğrencilerin ne düzeyde olduğunu görüyorum, süreci kontrol edebiliyorum. Ya da ödevlerde onların zorlandıkları durumları fark edebildiğimizde ders daha anlamlı bir noktaya geliyor. Aslında biz öğrencileri değerlendirirken kendimizi de değerlendirmiş oluyoruz bir yandan. Bir de öğrencilerin sınavlar yaklaşıyor kaygısı azalıyor bence. Çünkü zaten bir öğrenme çabası içinde ve sınavın olması ya da olmaması onu çok etkilemeyecek. Tabii ki sınava ayrı şekilde çalışıyorlar ama biliyorlar ki şu anda da bir değerlendirme notları var, sınav değerlendirmenin bir parçası asla tamamı değil. Bu onlara iyi geliyor, tabii bize de.” (ÖE₈, F₁)

“Bana kattığı ilk şey açıkçası düzenli olmak. Çünkü ders çalışmalarını planlayamazsam grup ödevleri aksıyor, teslim etmemiz gereken süre azalıyor sorun yaşıyorum. Bu nedenle daha düzenli olmayı öğretti bana. Onun dışında da aslında vize ve final dışında diğer fakültelerden farkımız quizler olması. Hocalar bazen haber veriyor ama bazen vermiyor, değerlendirme içinde de belli bir yüzdeliği olduğu için quizleri kaçırmamamız gerekiyor. Bu anlamda derse dönem boyunca hem devam etmemiz hem de düzenli çalışmamız gerekiyor. Bu yönüyle dersin oldukça verimli geçtiğini ve öğretici olduğunu söyleyebilirim.” (ÖA₂₀, F₁, P₂)

Eğitim Psikolojisi dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının çoğunlukla benzer görüşler ifade ettikleri ve ölçme değerlendirme sürecinin fakültelere göre değişim göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim Psikolojisi dersinde genellikle ürün odaklı değerlendirme yaklaşımının yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında bazı fakültelerde süreç değerlendirmeyle birlikte ürün değerlendirmenin yapıldığı ancak yalnızca süreç değerlendirmeye dayalı bir uygulamanın hiçbir eğitim fakültesinde yer almadığı belirlenmiştir. F₁ ise süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte kullanması yönüyle diğer eğitim fakültelerine benzemekte ancak fakültede kabul gören beşli not sistemine dayalı değerlendirme yapması ile diğer fakültelerden ayrılmaktadır.

4.5.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 81 ve Tablo 82’de yer almaktadır.

Tablo 81

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci		Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	3	3	2	3	3	3	3	2	22
		Ara Toplam	3	3	2	3	3	3	3	2	22
	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	1	2	3	2	2	2	2	2	16
		Karışık formda sorular kullanma	1	-	-	1	-	1	1	1	5
		Ara Toplam	2	2	3	3	2	3	3	3	21
	Süreç odaklı değerlendirme	Geri bildirim verme	1	1	1	1	1	1	1	-	7
		Portfolyo oluşturma	1	-	1	-	-	-	1	1	4
		Ara Toplam	2	1	2	1	1	1	2	1	11
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	1	1	1	-	1	1	1	-	6
		Beşli not sisteminden yararlanma	3	-	-	-	-	-	-	-	3
		Ara Toplam	4	1	1	-	1	1	1	-	9
		Öğretmen adaylarının dersi veya öğretim elemanını değerlendirmesi	-	-	1	1	-	-	1	1	4
		Öz değerlendirme yapma	1	-	-	-	1	-	1	1	4
		Genel Toplam	12	7	9	8	8	8	11	8	71

Tablo 82

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	3	4	3	4	3	3	3	4	27
		Karışık formda sorular kullanma	1	-	-	1	-	-	1	-	3
	Ara Toplam		4	4	3	5	3	3	4	4	30
	Süreç odaklı değerlendirme	Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	2	3	2	4	4	2	2	3	22
		Geri bildirim verme	2	2	2	1	1	1	2	1	12
		Portfolyo oluşturma	3	-	2	-	1	-	2	1	9
		Ara Toplam	5	2	4	1	2	1	4	2	21
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	2	1	1	-	1	1	1	-	6
		Beşli not sisteminden yararlanma	4	-	-	-	-	-	-	-	4
		Ara Toplam	6	1	1	-	1	1	1	-	10
		Öğretmen adaylarının dersi veya öğretim elemanını değerlendirmesi	1	-	1	1	-	-	1	1	5
		Genel Toplam	19	10	11	10	9	7	13	10	88

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini destekler nitelikte ortak görüşler olduğuna ulaşılmıştır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak, derste üç farklı değerlendirmenin yapıldığı anlaşılmıştır. Bu değerlendirmeler süreç odaklı değerlendirme,

ürün odaklı değerlendirme ile süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma alt temalarını oluşturmuştur.

Süreç odaklı değerlendirme yaptığını ifade eden öğretim elemanları, böyle bir değerlendirmenin öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini tanımaları açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Ara sınav ve dönem sonu sınavları yerine, dönem boyunca tamamlamaya yönelik çalışmalar planladıklarını ve bu çalışmaların ders sürecine yayıldığı için nitelikli ürünlere dönüştüğünü ifade eden öğretim elemanı süreç değerlendirme yaparken genellikle portfolyolardan yararlandıklarını belirtmiştir.

“Ders planında yapabileceğimiz çalışmaları hazırlayıp öğrencilere sunuyorum. Ders başında bunu konuşuyoruz, hangilerini yapalım, nasıl yapalım, ne zaman yapalım gibi. Bunları planladığımızda dersin değerlendirmesi de belli olmuş oluyor aslında. Onlara değerlendirmeyi bu çalışmalarla yapacağımı söylüyorum, dönem boyunca hem ben onları değerlendiriyorum bazı çalışmalarda hem onlar birbirini değerlendirip puan veriyor... Her dersime isteyerek geliyorlar, her derste hazırlıklı geliyorlar ve süreç içinde gerçekten öğrenmeden giden öğrencim olmadı. Çünkü kendilerini planlarken ders planı yapmayı öğrendiler, yöntem seçerken nelere dikkat ettiklerini öğrendiler, hata yaptılar, bazı çalışmalar iki kere sunuldu ama güzel geçti. Kendilerine küçük küçük portfolyolar hazırladılar mesela...Güzel oluyor, anlamlı oluyor böyle.” (ÖE₃₁, F₃)

“Süreç değerlendirmenin en iyi yanı bana kalırsa düzeltme yapma, dönüt verme. Yoksa ürün değerlendirmeden farkı yok. Çünkü sınav sonuçlarını öğrenciye vermekten başka bir şey yapamıyoruz sınavlarda ve seksen aldıysa neden seksen aldığını, elli aldıysa neden elli aldığını bilemiyor öğrenciler. O yüzden ben süreç değerlendirme yaparak onları görmeyi, izlemeyi seviyorum. Bana rapor veriyorlar arada, çalışmalarına dair. Onları da okuyorum. Dönem sonunda da çalışmalarını gerçek bir ders saatinde gerçek bir sınıfta sunup geliyorlar... Sonuçta ben yine değerlendirme notumu vize ve final notu olarak giriyorum ama değerlendirme sürecini asıl öğrenciler bildiği için sistemde görünen notun bir önemi olmuyor. Rubriklerimi gösteriyorum öğrencilere mesela, nerede neden puan kırıldı biliyorlar, düzeltiyorlar.” (ÖE₄₆, F₄)

Bireysel çalışmalar, grup çalışmaları, sınıf dışı uygulamalar ve gözlem raporlarından oluşan bu portfolyolar üzerinden öğretmen adaylarına geri bildirim verebildiklerini vurgulayan öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adayları tarafından da desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının bazıları dönem boyunca yaptıkları çalışmalar ile değerlendirmelerinin daha gerçekçi ve öğrenmeye dayalı olduğunu düşünmektedir. Zaman içinde ve üzerinde uğraşarak tamamladıkları çalışmalar ile daha iyi öğrendiklerini ve not kaygısı yaşamadıklarını ifade eden öğretmen adayları, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için süreç odaklı değerlendirmenin daha uygun olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan

sınavlara dayalı ürün odaklı değerlendirme yapılmasını destekleyen öğretmen adaylarının da görüşleri dikkat çekici bulunmaktadır. Özellikle çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçlarıyla değerlendirilmenin kendileri için pratik ve kolay olduğunu dile getiren öğretmen adayları, KPSS’de de çoktan seçmeli sorular olduğu için Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çoktan seçmeli sorularla hazırlanan sınavlarla değerlendirilmesini beklemektedir.

“Genellikle teorik bir dersti. Bu nedenle bence çoktan seçmeli sınavların olması daha uygun. Çünkü böyle olduğunda bizim sınava hazırlanmamız açıkçası daha kolay oluyor. Bir yandan da KPSS de de çoktan seçmeli sorular var. Yani bu derslerin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi KPSS’ye de uygun.” (ÖA₄₀, F₈, P₃)

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ölçme değerlendirme sürecinde öğretmen adaylarının dersine ve kendisine yönelik değerlendirme yapmasına önem veren öğretim elemanları da bulunmaktadır. Bunun yanında bazı öğretim elemanlarının dersine yönelik öz değerlendirme yapmayı önemseydiği ve aldığı notlara yönelik derse ilişkin planını, kaynaklarını, öğretim tarzını ve ölçme araçlarını kontrol ettiğine ulaşılmıştır.

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde genellikle benzer ölçme değerlendirme süreçleriyle tamamlandığını göstermektedir. Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan süreç ya da ürün odaklı yaklaşımların fakültelere göre değil, öğretim elemanlarına göre değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ancak beşli not sistemini kullanan öğretim elemanlarının, bulundukları fakülteye bağlı olarak süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte kullandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle bir eğitim fakültesi dışında ölçme değerlendirme süreçlerinin öğretim elemanı kararına bırakıldığı söylenebilir. Beşli not sisteminin yer aldığı eğitim fakültesinde uygulamaya konulan ara sınav, dönem sonu sınavı, ödev notu ve kısa sınav ile değerlendirmenin yapılması derse özgü değil, fakülteye özgü bir durumdur. Bu nedenle F₁’in ölçme değerlendirme sürecinin diğer eğitim fakültelerine göre değişim gösterdiği saptanmıştır.

4.5.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 83 ve Tablo 84’de yer almaktadır.

Tablo 83

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ürün Odaklı Değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	1	2	1	1	2	1	2	1	11
		KPSS sorularını kullanma	-	1	1	1	1	-	1	2	7
		Karışık formda sorular kullanma	1	-	-	1	1	-	1	-	4
	Ara Toplam		2	3	2	3	4	1	4	3	22
	Ölçme Değerlendirme Süreci	Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	2	3	1	3	3	1	3	1	17
		Öğretmen adaylarının dersi veya öğretim elemanını değerlendirmesi	2	1	-	-	1	-	1	-	5
		Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	1	-	-	1	1	-	-	-	3
	Süreç ve Ürün Değerlendirmeyi Birlikte Yapma	Beşli not sisteminden yararlanma	2	-	-	-	-	-	-	-	2
		Ara Toplam	3	-	-	1	1	-	-	-	5
	Genel Toplam		9	7	3	7	9	2	8	4	49

Tablo 84

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	3	4	3	2	2	3	2	3	22
		KPSS sorularını kullanma	2	3	3	2	2	1	2	3	18
		Karışık formda sorular kullanma	3	1	2	1	1	-	2	-	10
	Ara Toplam		8	8	8	5	5	4	6	6	50
	Ölçme süreci	Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	4	3	-	4	2	-	3	-	16
		Öğretmen adaylarının dersi veya öğretim elemanını değerlendirmesi	2	2	-	-	2	1	2	-	9
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	3	1	1	2	3	1	2	1	14
		Beşli not sisteminden yararlanma	3	-	-	-	-	-	-	-	3
		Ara Toplam	6	1	1	2	3	1	2	1	17
	Genel Toplam		20	14	9	11	12	6	13	7	92

Her iki tablo birlikte değerlendirildiğinde Ölçme ve Değerlendirme dersinin süreç odaklı değerlendirilmediğine ulaşılmıştır.

Genellikle ölçme değerlendirme sürecinde sınavlara dayalı ürün odaklı değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Ürün odaklı değerlendirme alt temasında yer alan bulgulara dayalı olarak, ölçme değerlendirme sürecinde KPSS sorularına dayalı olarak ölçme aracının kullanılması dikkat çekici bulunmuştur. Ara sınav ve dönem sonu sınav konularına ilişkin özellikle son beş yılın çıkmış sorularını incelediklerini ve bu soruların da yer aldığı bir ölçme aracı ile öğrencileri değerlendirdiklerini belirten öğretim elemanlarına göre, KPSS sorularını çözmek öğrencilere katkı sağlamaktadır. Öğrencileri hem sınava

hazırlamak hem de sınava yönelik Ölçme ve Değerlendirme alanındaki soru tarzlarını tanımak adına KPSS sorularından yararlanmayı olumlu değerlendiren öğretmen elemanlarının görüşleri, öğretmen adaylarının görüşleriyle benzer niteliktedir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin KPSS’de önemli bir yerinin bulunduğunu ifade eden öğretmen adayları, hem derste başarılı olmak hem de KPSS’ye hazırlanmak adına çıkmış soruların değerlendirmede kullanılmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bu bulgular, Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin elde edilen bulguları da desteklemektedir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriği hakkında öğretmen adayları, ders içeriğinin KPSS’ye yönelik olması gerektiği hakkında görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında derste Ölçme ve Değerlendirme KPSS sınav sorularının çözülmesi gerektiğini ifade eden öğretmen adayları görüşlerine ulaşmıştır. İçerik ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik öğretmen adaylarından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, meslek bilgisi dersleri içinde özellikle Ölçme ve Değerlendirme dersinde KPSS’nin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınava yönelik dersten beklentileri, dersin ölçme değerlendirme süreçlerini etkilemiş ve bazı öğretim elemanları da daha önceki yıllarda çıkmış sınav sorularını değerlendirmede kullanmaya başlamıştır. Bu durum, Ölçme ve Değerlendirme ders içeriğinin KPSS etkisinde şekillendiği şeklinde yorumlanabilir.

“Çoktan seçmeli sorulara dayalı değerlendirme yapan biriyim. Son dört beş yıldır da bu anlamda KPSS sorularından da besleniyorum. Genellikle çıkmış soruları her yıl indiririm, bakarım, hangi konulardan neler var, nasıl sorular var diye. Hem bu soru tarzlarını görmelerini istiyorum, çünkü çoğu sınava giriyor öğrencilerimizin. Tabii bir yandan da dersin değerlendirmesini yapmış oluyorum. Öğrencilere bu şekilde yaptığımda dersin de sınavların da daha çok katkı sağladığını düşünüyorum. Öğrencilerden de çok güzel tepkiler alıyorum bu anlamda.” (ÖE₁₀₇, F₈)

Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte kullanan öğretim elemanlarından bazıları, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde olduğu gibi beşli not sistemine dayalı bir değerlendirme gerçekleştirmektedir. Bir ara sınav, bir dönem sonu sınavı, bir ödev ve iki kısa sınavdan oluşan bu not sisteminde öğrencilerin hem sınav notları hem de ders boyunca hazırladıkları ödev, proje notları birlikte ele alınmaktadır. Ölçme ve Değerlendirme dersi boyunca öğretim elemanı haber vererek ya da haber vermeyerek öğrencileri küçük değerlendirmelere tabii tutmakta ve o güne kadarki öğrenmeleri değerlendirmektedir. Hem öğrencilerin derse yönelik kendi öğrenmelerini görmelerini sağlayan hem de ders sürecine

yönelik öğretim elemanına geri bildirim sağlayan bu sınavlar oldukça yararlı bulunmaktadır. Bunun yanında dönem içindeki ödev, bir grup çalışması olarak proje şeklinde yapılan dönem sonu sınavları ile ortak değerlendirme gerçekleştirilmektedir.

“Bizim fakültemizde kendi değerlendirme sistemimiz var. Her dersimizde buna uygun bir ders planlaması yapmaya dikkat ediyoruz. Özellikle değerlendirme bölümünde bu çok daha önemli. Çünkü öğrencileri aldıkları iki sınav notuyla değerlendirmek yerine dönem boyunca değerlendirmek ve bu derste öğrendiklerinin ne düzeyde olduğuna yönelik bir karar vermek istiyoruz. Bu nedenle genelde şöyle yapıyoruz, vize ve finaller yine oluyor, genel bir değerlendirme sonucu bize verdiği için. Ama kısa sınavlarla bu sonuçlar paralel mi değil mi, rastgele mi öğrendi gerçekten bildiği için mi başarılı oldu yargısına varmamız daha doğru oluyor. Bir de ödev veriyoruz yani bu bazen ödev bazen proje bazen grup çalışması da olabiliyor. Sınav notlarıyla bu başarısı beraber mi değil, sınavda başarılı süreçte bunu yansıtamıyor mu ya da tam tersi mi açıkçası bu değerlendirmeyi de böylelikle yapabiliyoruz. Değerlendirme bölümü bize bırakılıyor aslında, belki gelecek dönem iki ödev bir kısa sınav da yapabiliriz.” (ÖE₁, F₁)

Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre, dersin ölçme değerlendirme sürecinin eğitim fakültelerinde birbirine benzer nitelikte sürdürüldüğüne ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerinin çoğunluğunda sınavlara dayalı ürün odaklı değerlendirme yaklaşımının daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Bunun yanında F₁ değerlendirme sistemi ile diğer fakültelerden ayrılmaktadır. F₁'de uygulanan beşli not sistemi ile her öğretim elemanının dersini ara sınav, sınav, ödev notu ve kısa sınav ile değerlendirmesi beklenmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte kullanmasını gerektirmektedir. Bu değerlendirme sistemine ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının çoğunlukla memnun olduğu belirlenmiştir.

4.5.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 85 ve Tablo 86'da yer almaktadır.

Tablo 85

Sınıf Yönetimi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci		Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	3	3	2	3	2	2	3	2	20
	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	1	2	1	1	2	2	1	2	12
		Açık uçlu sorular kullanma	1	1	1	1	1	1	1	-	7
	Ara Toplam		2	3	2	2	3	3	2	2	19
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	2	-	1	-	1	-	1	-	5
		Beşli not sisteminden yararlanma	3	-	-	-	-	-	-	-	3
		Ara Toplam	5	-	1	-	1	-	1	-	8
	Genel Toplam		10	6	5	5	6	5	6	4	47

Tablo 86

Sınıf Yönetimi Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
			F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ürün odaklı değerlendirme	Çoktan seçmeli sorular kullanma	1	2	1	1	2	2	1	2	12
		Açık uçlu sorular kullanma	1	1	1	1	1	1	1	-	7
	Ara Toplam		2	3	2	2	3	3	2	2	19
	Süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte yapma	Dersin tüm programlarda aynı ölçme aracı ile değerlendirilmesi	2	2	1	2	2	1	3	2	15
		Bireysel ve grup çalışmaları ile sınav notlarını birleştirme	2	-	2	2	2	-	2	1	11
		Beşli not sisteminden yararlanma	3	-	-	-	-	-	-	-	3
		Ara Toplam	5	-	2	2	2	-	2	1	14
	Genel Toplam		9	5	5	6	7	4	7	5	48

Tablolarda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, dersin ölçme değerlendirme sürecinin ürün odaklı değerlendirme ile süreç ve ürün değerlendirmenin birlikte kullanılması şeklinde sürdürüldüğüne ulaşılmıştır.

Ürün odaklı değerlendirme alt teması altında yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme aracı ve açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme aracını kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme dersinden farklı olarak açık uçlu soruların değerlendirmede kullanılması dikkat çekici bulunmuştur. Öğretim elemanlarına göre, üst düzey düşünme becerilerini kullanabileceği sorularla öğretmen adayları kendilerini daha iyi ifade edebilmekte, yorum yapabilmekte ve çözüm önerileri geliştirebilmektedir.

“Bu ders teorik yapıda tanımlanan bir ders. Dolayısıyla ben bu teorik bilgi yapısını çoktan seçmeli sorularla ölçebilirim. Uygulamaya yönelik bir ders olmadığı için, çocuklara bir uygulama ödevi de veremiyorum açıkçası. Bu anlamda kendi sorularımı her yıl saklarım, vize final döneminde soru bankamı

açıyorum ve konularına göre uygun soruları belirleyip bir ölçme aracı oluşturun. Aslında her dönem yeni sorular oluşturmak gerekiyor ama ben bunu yarı yarıya yapıyorum yani biraz yeni sorular hazırlayıp ekliyorum biraz da denenmiş eski sorularımdan katıyorum. Böyle bir değerlendirme şekli sürdürüyorum yıllardır.” (ÖE₁₀₈, F₈)

“Vize sınavlarında konularım da makul seviyede olduğu için açık uçlu sınav yapıyorum ve ben açık kaynak kullanımıyla yapıyorum bu sınavı. Bilgiye ihtiyacı varsa kitaptan baksın öğrenciler, ezberlemesi ya da ezberlememesi beni ilgilendirmiyor ki. Ben sınavda o bilgileri kullanıp özgün bir bakış açısı geliştirmelerini istiyorum. O yüzden açık uçlu sorularla sınav yapmayı tercih ediyorum. Soru sayım da üç ya da dört tane oluyor. Bazen soruların birinde bir örnek olay veriyorum ve onun üzerinden yorum yapmalarını istiyorum. Yani tam bilgi temelli de olmayan ama kendi eğitim felsefelerini de yansıtabildikleri sorular sormaya özen gösteriyorum. Bu anlamda hem vizenin hem finalin gerçek bir değerlendirmeye hizmet ettiğini canı gönülden söyleyebilirim. Ölçme araçlarını bu anlamda iyi kullandığım için başka bir değerlendirmeye gerek duymuyorum. Ödev ya da proje ödevi ben vermiyorum mesela, veren meslektaşlarım var. İlgi duyarlarsa önerdiğim kitaplardan alıyorlar ve okuyarak derse geliyorlar.” (ÖE₃₅, F₃)

Sınıf Yönetimi dersinde bilgiye sahip olmak yanında yorum yapabilmenin de önemli olduğunu belirten öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adaylarının bazıları tarafından desteklenmekte bazıları tarafından desteklenmemektedir. Öğretmen adaylarına göre, kuramsal içeriğin yoğun olduğu Sınıf Yönetimi dersine en uygun ölçme aracı çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme aracıdır. Özellikle KPSS’ye hazırlanan öğretmen adayları, Sınıf Yönetimi dersinin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi istemektedir. Ancak öğretmen adaylarından bazıları, dersin açık uçlu yorum sorularıyla değerlendirilmesini beklemektedir. Öğretmen adaylarına göre, çoktan seçmeli sorularla yapılan sınavlar genellikle ezberleyerek çalıştıkları sınavlardır ve kısa sürede sınava hazırlanabilmektedirler. Ancak böyle sınavların kendilerine yararı olmadığını düşünen bazı öğretmen adayları, sorgulayabildikleri ve yorum yapabildikleri soruların sorulmasını daha doğru bulmaktadır.

“Test olduğumuzda açıkçası ezberleyerek sınava giriyoruz ve sınavdan çıkınca uzun soluklu bir şey öğrenmiyoruz, ama dersi geçmiş oluyoruz. Açık uçlu sorularla sınav olduğumuzda anlayarak, daha çok zaman harcayarak ders çalışmamız gerekiyor. Not almamız, tekrar etmemiz gerekiyor. Böyle olduğunda daha iyi öğreniyorum, aklımda daha çok dersle ilgili bilgi kalıyor. Çünkü sınavda yorum yaparak, düşünerek cevap vermem gerektiği için hatırlayabiliyorum. Her ne kadar zor olsa da bence açık uçlu sorular daha faydalı ve öğretici oluyor.” (ÖA₃₃, F₂, P₁)

Sınıf Yönetimi dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin ortaya çıkan diğer alt tema, süreç ve ürün değerlendirmenin birlikte kullanılmasıyla ilgili olmuştur. Dönem boyunca ders içinde yapılan çalışmalara ve sınavlara yönelik bir değerlendirme yaptıklarını belirten öğretim elemanlarının bir kısmı Sınıf Yönetimi dersi içinde kısa süreli uygulama çalışmaları gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bu çalışmalarla derste istenilen kuram ve yaklaşımların somut hale dönüştürüldüğünü belirten öğretim elemanları, gerçek bir sınıf ortamında gerçekleştiremeseler de örnek olay ve rol oynama yöntemleriyle öğrenme ortamını canlandırabildiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle öğretmen adaylarına mesleki beceri ve yeterlikleri kazanmaları için öğrenme fırsatı oluşturduklarını söyleyen öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adayları tarafından da desteklenmektedir. Dönem boyunca küçük grup çalışmaları yapmayı, sınıf ortamını canlandırarak öğrenci ve öğretmen rolüne girmeyi oldukça eğlenceli ve yararlı bulan öğretmen adayları, uygulama yapabildikleri derslerde öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu düşünmektedir.

Sınıf Yönetimi dersine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bir eğitim fakültesi dışında ölçme değerlendirme sürecinin fakültelere göre değişim göstermediği belirlenmiştir. F₁'de uygulanan beşli not sistemi dışında, eğitim fakülteleri ürün odaklı değerlendirme ile süreç ve ürün değerlendirmeyi birlikte kullanmayı daha çok tercih etmektedir. F₁'de ise süreç ve ürün değerlendirme birlikte kullanılmakta ancak fakültenin uyguladığı değerlendirme sistemi içinde ölçme değerlendirme süreci sürdürülmektedir. Diğer eğitim fakültelerinde dersin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin kararların, öğretim elemanlarına bırakıldığı söylenebilir.

4.5.5. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik Uygulaması dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 87 ve Tablo 88'de yer almaktadır.

Tablo 87

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	MEBBİS aracılığıyla değerlendirme	2	2	3	3	2	3	3	2	20
	Ortak değerlendirme yapma	2	1	3	1	3	1	3	2	16
	Öğretmenlik Uygulaması dosyası ile değerlendirme	1	2	2	2	2	2	2	2	15
	Uygulama öğrencisi değerlendirme formlarından yararlanma	2	1	1	1	2	1	1	3	12
Toplam		7	6	9	7	9	7	9	9	63

Tablo 88

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Ölçme Değerlendirme Süreci	Öğretmenlik Uygulaması dosyası ile değerlendirme	3	6	5	6	5	5	4	5	39
	MEBBİS aracılığıyla değerlendirme	4	5	5	4	5	4	3	3	33
	Toplam	7	11	10	10	10	9	7	8	72

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının ortak görüşlerinin bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin ölçme değerlendirme sürecinde diğer derslerde olduğu herhangi bir ölçme aracı kullanılmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulamaya dayalı gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması dersi, süreç içinde yer alan uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının ortak değerlendirmesi ile tamamlanmaktadır. Bu değerlendirmede, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden öğretmen adaylarının her hafta uygulama öğretmeni tarafından değerlendirmesi yapılmaktadır. Uygulama öğretim elemanının da öğretmen adaylarını gözlemlemesi ve MEBBİS üzerinden uygulama öğretmeni gibi değerlendirme gerçekleştirmesi beklenmektedir. MEBBİS'de yer alan bu değerlendirmede “eksikliği var, iyi yetişmiş, kabul edilebilir” gibi üç farklı düzeyde öğretmen adaylarını değerlendirdiklerini belirten öğretim elemanları aynı zamanda öğretmen adaylarına yönelik yorumlar

yazdıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarını gözlemledikleri günler için uygulama öğretmenleriyle birlikte günlük değerlendirmeler doldurduklarını belirten öğretim elemanları, dönem sonunda da genel değerlendirme şeklinde öğretmen adayları hakkında değerlendirmelerde bulunduklarını belirtmiştir. Bu değerlendirmeleri, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni birbirinden bağımsız gerçekleştirmektedir. Dönem sonunda her öğretmen adayına ilişkin değerlendirmeler MEBBİS üzerinden çıktı alınarak uygulama okullarında ve eğitim fakültelerinde saklanmaktadır. MEBBİS üzerinden gerçekleştirilen bu değerlendirme sürecini olumlu karşılayan öğretim elemanları, her hafta öğretmen adaylarını gözlemlemeye gitmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretim elemanları, her hafta öğretmen adaylarının değerlendirme formlarını dolduramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise sistem üzerinden uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının ortak değerlendirme yapmasını doğru bulmaktadır.

“Milli eğitimin sistemi üzerinden değerlendirme yapılmasının açıkçası ben çok olumlu karşıladım. Artık biliyorsunuz çocukların öğretmen atamalarında öğretmenlik uygulamalarını nasıl geçirdikleri, bu dönemde nasıl yorumlar aldıkları etkili oluyor. Bu yüzden çocukların hak ettiği şekilde, adil şekilde değerlendirmesinin yapılması çok önemli... Bu anlamda yüz veriyorsa neden yüz verdiğini, yetmiş veriyorsa neden yetmiş verdiğini açıklaması gerekiyor. Bir de her çocuğa aynı notu çok veremiyorlar artık, çünkü hepsi birbirinden farklı nihayetinde, hepsinin iyi olduğu ya da başarısız olduğu yerler farklı. Bu nedenle bu sistem aslında çocukların gerçek bir şekilde değerlendirilmesini, izlenmesini sağlıyor. Bu tabii ki bizim için de geçerli, artık öğretim elemanlarının daha sık okula gitmesi, gözlem yapması gerekli. Bu da olması gereken bir şeydi bence, o yüzden bu uygulamayı destekleyenlerdenim.” (ÖE₁₂, F₁)

“MEBBİS öğretim elemanlarının da öğretmenlerin de daha çok sorumluluk almasını gerektirdi. Bu anlamda özellikle öğrencileri izlemeyen öğretim elemanlarının önüne geçilebileceğini düşünüyorum. Aynı şekilde okulda öğrenciler ders anlatırken sınıfta bulunmayan öğretmenlerin ya da değerlendirme formunu istekli doldurmayan öğretmenlerin de artık rolleri değişiyor. Olması gereken aslında geç de olsa oluyor diyebiliriz. Bu uygulama önümüzdeki dönemlerde eminim çok daha iyi ve profesyonel şekilde gelişecek ama bu hali bile Öğretmenlik Uygulamasının niteliğini artıracak.” (ÖE₈₅, F₆)

Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan öğretmenlik uygulaması dosyası da önemli kabul edilmektedir. Öğretmen adayları; dönem boyunca hazırladıkları ders planları, öğretim materyalleri, çalışma kağıtları gibi dokümanları portfolyo dosyası gibi bir araya getirerek öğretmenlik uygulaması dosyası olarak uygulama öğretim elemanına teslim etmektedir. Bu dosyalarla uygulama öğretim elemanının gözlemlemeye gelemediği haftalara ilişkin değerlendirme yapmasının daha kolay olduğunu belirten öğretmen

adayları, uygulama okulunda yaptıkları çalışmalar kadar dosyalarını hazırlamaya da büyük önem verdikleri belirtmektedir. Uygulama öğretim elemanları da okullara gidemedikleri haftalarda öğretmen adaylarını neler yaptığını değerlendirebilmek adına öğretmenlik uygulaması dosyalarını oldukça işlevsel bulmaktadır.

“Dönem sonunda hocamıza dosya teslimi yaptık. Bu dosyada planlarımız vardı, devam çizelgemiz vardı. Bir de hazırladığımız materyallere ilişkin fotoğraflar koyduk. Staj boyunca yaptığımız çalışmalara ilişkin aslında bir dosya bu. Buna göre hocamız not veriyor. Bu dönem sonunda da yine benzer bir dosya teslim edeceğiz. Aslında bir yandan da iyi oluyor, çünkü her hafta hocamız okula gelemiyor ve planlarımızı uygulamada göremiyor. Bu anlamda dosyalarla bizi daha iyi değerlendirebiliyor.” (ÖA₇, F₆, P₁)

Öğretmenlik Uygulaması dersinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak, değerlendirme sürecinin eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği ve genellikle benzer şekilde değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersinin ölçme değerlendirme sürecinde diğer derslerden farklı olarak uygulama öğretmenlerinin de sürece dâhil olması, değerlendirmenin öğretim elemanı ve öğretmenle ortak gerçekleşmesini sağlamıştır. MEBBİS üzerinden gerçekleşen değerlendirme süreci, her eğitim fakültesinde aynı şekilde gerçekleşmektedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan derslerde yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları, derslerin amaçlarının öğrenme-öğretme süreci sonunda öğretmen adaylarına nasıl ve hangi düzeyde kazandırıldığını belirlemek için gerçekleştirilmektedir. Bu ölçme değerlendirme sürecinde genellikle yazılı sınavlardan ya da çoktan seçmeli sorulara dayalı ölçme araçlarından yararlanılarak öğretmen adaylarının dersin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı hakkında karar verilebilir. Ancak derste tutum, değer, beceri gibi amaçlara da yer verilmişse, bu amaçlara yönelik gözlem yapmak, sürece dayalı değerlendirme çalışmalarına yer vermek gerekmektedir (Tyler, 2014, s. 94-96). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına mesleki bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak adına benzer ve farklı amaçları olan meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme süreçlerini değerlendirmek önemlidir. Bu araştırmada meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, derslerin genellikle ürün odaklı değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirildiğine ulaşılmıştır. Bunun yanında derslerde çoğunlukla çoktan seçmeli sorulara dayalı ölçme araçlarından yararlandığı belirlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme ile Eğitim Psikolojisi derslerinde ise çoktan seçmeli sorularla birlikte KPSS sorularının da ölçme araçlarında yer aldığı

görülmüştür. Eroğlu (2012) tarafından çalışmada elde edilen sonuçlar bulguları desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirmesinin KPSS sınavına yönelik olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında Özkan ve Pektaş (2011) yaptıkları araştırmada eğitim fakültelerinde özellikle KPSS kapsamında yer alan derslerde sınava yönelik hazırlığın ön plana çıktığını, öğretmen adaylarının da dersteki başarılarını ikinci plana iterek sınava yöneldiklerini belirtmiştir. Ercoşkun ve Nalçacı (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

4.6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısına İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleğe hazırlamadaki katkısı hakkında öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri derslere yönelik ortak olduğu için, elde edilen bulgular derslere yönelik ayrı ayrı değil ortak bir tabloda sunulmuştur. Öğretim elemanlarından ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 89 ve Tablo 90'da yer almaktadır.

Tablo 89

ÖMB Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğretim programlarını tanıma	Programın öğelerini bilme	2	2	4	3	3	2	4	3	23
	Programın öğeleri arasındaki ilişkiyi anlama	2	1	2	2	2	1	2	2	14
	Ara Toplam	6	4	4	6	4	5	4	4	37
Düşünme becerilerini geliştirme	Yaratıcı olma	2	1	1	1	1	1	1	1	9
	Karar verme	1	1	2	1	1	1	1	1	9
	Empati yapma	1	1	2	1	1	1	1	-	8
	Analitik düşünme	1	-	1	1	2	1	1	1	8
	Ara Toplam	5	3	6	4	5	4	4	3	34
Öğretmenlik misyonu kazandırma	Öğretmenliği benimseme	3	2	1	3	3	2	2	2	18
	Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını fark etme	2	1	2	2	2	2	2	1	14
	Ara Toplam	4	3	4	5	5	3	5	3	32
Bireysel farklılıklara önem verme	Gelişim dönemlerine göre öğrencileri tanıma	1	2	1	2	2	1	1	1	11
	Öğrenme farklılıklarına uygun sınıf ortamı hazırlama	2	-	2	1	1	-	2	1	9
	Öğrencilere yönelik çeşitli öğretim materyallerinden yararlanma	1	1	1	-	2	1	-	1	7
	Ara Toplam	2	5	4	3	2	3	3	5	27
Öğrenme sürecini anlama	Öğrenme sürecinde yer alan öğeleri bilme	2	1	2	2	3	2	2	1	15
	Öğrenmeyi etkileyen unsurları fark etme	1	2	-	2	2	1	2	1	11
	Ara Toplam	3	3	4	3	4	2	3	4	26
Genel Toplam		20	18	22	21	20	17	19	19	156

Tablo 90

ÖMB Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğretmenlik misyonu kazandırma	Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını fark etme	3	2	4	3	3	4	4	2	25
	Öğretmenliği benimseme	2	3	-	3	4	2	3	4	21
Ara Toplam		5	5	4	6	7	6	7	6	51
Öğretim programlarını tanıma	Programın öğelerini bilme	4	3	5	3	5	2	4	4	30
	Ara Toplam	4	3	5	3	5	2	4	4	30
Öğrenme sürecini anlama	Öğrenme sürecinde yer alan öğeleri bilme	2	1	2	-	3	2	3	1	14
	Öğrenmeyi etkileyen unsurları fark etme	-	-	1	2	2	1	1	-	7
Ara Toplam		2	1	3	2	5	3	4	1	21
Bireysel farklılıklara önem verme	Öğrenme farklılıklarına uygun sınıf ortamı hazırlama	1	1	3	2	2	2	3	-	14
	Ara Toplam	1	1	3	2	2	2	3	-	14
Düşünme becerilerini geliştirme	Yaratıcı olma	3	-	2	1	1	-	2	2	11
	Ara Toplam	3	-	2	1	1	-	2	2	11
Genel Toplam		15	10	17	14	20	13	20	13	127

Tablolarda yer alan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarına göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin en büyük katkısı, öğretim programıyla ilgilidir. Öğretim programını tanımak, programın öğelerini ve birbiriyle ilişkisini görmek, öğretmen olarak programa hâkim olmak noktalarında derslerin öğretmen adaylarına katkı sağladığına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Özellikle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğine daha yakın görünse de, her öğretmen adayının eğitim programını anlaması, programdan nasıl yararlanması gerektiğini bilmesi gerekmektedir.

Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla bütün olarak anlaşılması öğretmen adayının meslek bilgisi dersleri arasında da ilişki kurarak öğretmen yeterlikleri kazanmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen eğitiminde meslek bilgisi derslerinin birbirini tamamlayan nitelikte dersler olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan öğretmenlik yeterlikleriyle ilgili çalışmada da benzer noktalar vurgulanmıştır. Bu çalışmada, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları içinde öğretmenin; öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlaması, öğretimi planlaması ve uygulaması, öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izlemesi ve değerlendirmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yeterliklerin öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kazandırıldığını düşünen öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen adayları tarafından da desteklenmektedir.

“Öğretmen yetiştiriyorsak, öğretmenin temel kaynağı programı da tanıtmalıyız öğrencilere. Bu durum biraz eğitim bilimi alanına bırakılan bir konu ama aslında her derste biz mutlaka eğitim programı-öğrenci-öğretmen ilişkisini kurmalıyız. Bir derste programın bir yönü, diğer derste diğer yönü vurgulanıyor ama biz bundan bahsetmeyince öğrenciler derslerle program arası bağ oluşturamıyor. Bu nedenle her dersimde mutlaka eğitim programı nedir, ne değildir bahsediyorum. Bu önemli bir nokta bence. Öğretmenlik mesleğinin temeli öğretim programını ve öğelerini anlamaktan geçiyor diye düşünüyorum.” (ÖE₇₅, F₆)

Öğretim elemanlarına göre meslek bilgisi derslerinin adaylara en büyük katkılarından biri de, onların düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu anlamda öğretmen adaylarının yaratıcı olma, karar verme, empati yapma ve analitik düşünme becerilerinin meslek bilgisi dersleri ile geliştiğini belirten öğretim elemanları, öğretmenlerin 21.yy becerisine sahip öğrenciler yetiştirebilmesi için kendilerinin de bu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Buna yönelik Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının 21.yy öğrenci özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Sarıgöz (2014) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada da öğretmen eğitimi programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada ise öğretmen eğitim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak şekilde geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kürüm, 2002). Keleşoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular da dikkat çekicidir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğu öğretmenlik mesleğinde yaratıcı düşünmenin gerekli

olduğu ifade etmiş ancak, öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca kuramsal ve ezbere dayalı bir eğitim olduğu için yaratıcı düşünme becerilerine herhangi bir katkısı olmadığını belirtmiştir.

“Eğitim değişti, dünya değişti. Bugün eğitim, insanı yaşadığı hayatta özne kılmak demek. Yani yaşamı çok yönlü görebilen, olaylara çok yönlü bakabilen bireyler yetiştirmek demek. Bu temeller üzerine eğitimi kurgulamazsanız; öğretmen adayını sorgulayan, eleştiren, analitik düşünen öğretmenler olarak yetiştirmesiniz bu bireylerin ileride kendi sınıflarında bu düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmesini bekleyemezsiniz. Biz bunu eğitim fakültesinde bu derslerle önce öğretmen adayına kazandıracağız. Ölçme dersiyle, Öğretim İlke dersiyle ve diğerleriyle. Bu dersler öğretmenin kalbidir.” (ÖE₆₃, F₅)

Öğretmen adaylarının görüşleri de öğretim elemanlarını desteklemektedir. Özellikle meslek bilgisi dersleriyle yaratıcılıklarını geliştirdiklerini düşünen öğretmen adayları; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başta olmak üzere diğer meslek bilgisi derslerinin kendilerini farklı düşünmeye sevk ettiğini belirtmiştir.

“Dört yıl boyunca aldığımız dersler ve bu dönem aldığımız dersler içinde farklı düşünmemizin desteklendiği, yeni şeyler yapmamızın beklendiği dersler genelde meslek dersleri. Çünkü diğer dersler daha sabit sanırım, içerikler daha belli. Ama mesela yöntem dersinde çok çeşitli yöntemler, teknikler öğrendik. Eğer öğrenciye uygun değilse, materyal yoksa nasıl bir yöntem kullanabiliriz bunun üzerine düşündük. Bu beni tabii ki daha yaratıcı yaptı. Sınıf ortamında plan yaparken, neler kullanabilir nasıl yöntemler seçebilirim, nasıl materyal geliştirebilirim bunların hepsinde yaratıcılık gerekiyor. Ders planı özgün oluyor çünkü, sınıf başka, öğrenciler başka. Bu durumda özgün şeyler yapmak gerekiyor ve bu da bizi yaratıcılığa itiyor aslında.” (ÖA₇₈, F₅, P₂)

Hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarına göre, meslek bilgisinin sağladığı yararlarından biri de adaylara öğretmenlik misyonu kazandırması olarak belirtilmiştir. Meslek bilgisi dersleriyle adaylara duyuşsal ve psikomotor beceriler kazandırarak öğretmenliğe hazırlamak gerektiğinden söz eden öğretim elemanları; öğretmenliğin yalnızca bilmek ve öğretmek olmadığını, mesleği sevmek, benimsemek gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adayları da meslek bilgisi dersleriyle öğretmenliğe ve öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini; kendilerini öğretmen olarak hissettiklerinde sorumluluklarını daha iyi anladıklarını ifade etmiştir.

“Milli eğitimin belirlediği öğretmen yeterlikleri var. Biz bu yeterlikleri eğitim fakültelerinde öğrencilere kazandırıyoruz, bunun için çabalyoruz. Özellikle mesleki beceriler meslek bilgisi dersleriyle ilgilidir mesela. Öğretmen olacak bireylere öğrenmeyi planlama, yönetme, sürdürme becerilerini bu derslerle kazandırıyoruz ama bunun yanında tutum ve davranışlarla da bizim bir öğretmen tavrı katmamız lazım adaylara. Öğrencilerle nasıl iletişim kurulur, nasıl hitap

edilir, meslektaşlarıyla işbirlikli bir ortamda nasıl çalışılmalı, kendisini öğretmen olarak nasıl geliştirmeli bunları da aktarmamız önemli. Öğretmenlik tavrıyla, konuşmasıyla bütün bir meslek. Bilmek sizi öğretmen yapmıyor. Bunu öğrencilere anlattığımızda daha bilinçli mezun oluyorlar.” (ÖE₆, F₁)

“Öğretmenliğin ne olduğunu staja gittiğimde daha iyi anladım. Çünkü burada çoğunlukla öğrenci konumundayız ve öğretmenliğin ne olduğunu tam anlayamıyoruz. Bazı derslerde tabii ki bununla ilgili çok konuştuk, tartıştık. Bunu da yine bu meslek derslerinde yaptık, alan derslerimiz genelde sadece ders odaklı geçiyordu ama meslek derslerinde öğretmenliğe yönelik konuşmalar yapma fırsatımız oluyor. Bunlar içinde de dediğim gibi Öğretmenlik Uygulaması beni en çok öğretmen hissettiren ders oldu. Aynı zamanda mesleğimi daha çok sevmemi sağladı, sınıfta olmanın, öğrencilerle bir arada olmanın keyfini de yaşattı. Bu anlamda meslek derslerinin bizi öğretmenliğe her anlamda hazırladığına inanıyorum.” (ÖA₁₃, F₇, P₄)

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının genellikle ortak görüşlere sahip olduğuna ve elde edilen bulguların fakültelere göre değişim göstermediğine ulaşılmıştır. Meslek bilgisi derslerinin katkısı hakkında öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinin her fakülteden destekleniyor olması, derslerin öğretmen yetiştirme sürecinde ortak hedeflerle gerçekleştirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Bilgi Paketlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yedinci problem cümlesine dayalı olarak eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Bologna sürecine dayalı olarak doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi ile program bilgi paketleri ve ders bilgi paketlerine ilişkin elde edilen bulgular ile bilgi paketlerinin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir.

4.7.1. Program Bilgi Paketleri

Çalışmada sekiz eğitim fakültesinden dört farklı program yer almıştır. Programların bilgi paketleri incelendiğinde, eğitim fakültelerinin kendilerine özgü standart başlıklarının olduğu görülmüştür. Her eğitim fakültesinde dört programın bilgi paketinin aynı başlıklarla hazırlandığı ve bilgi paketi yapısının birbirinin aynısı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında her fakültenin program bilgi paketlerinde yer alan başlıkların ve başlıkların sıralamasının birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Program bilgi paketlerine ilişkin fakültelerden elde edilen bulgular Tablo 91’de yer almaktadır.

Tablo 91

Program Bilgi Paketlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Program Bilgi Paketi		Programlar																							
		Fen Bilgisi Eğitimi								Türkçe Eğitimi								İlköğretim Matematik Eğitimi							
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈
Program Tanımı (Nicel/Nitel)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Program Yetenekleri		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ders Programı & AKTS Kredileri		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ders-Program Yetenekleri İlişkileri		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kazanımlar Derece		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kayıt Kabul Şartları		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mezunların İstihdam Alanı		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mezuniyet Koşulları		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bölüm Başkanı (ya da Eş değeri)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Akademik Kadro		✓								✓								✓							✓
Kazanımlar Derecesinin Düzeyi		✓								✓								✓							✓
Kazanımlar Derece Gereklikleri ve Kurallar		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Önceki Öğrenmenin Tanınması		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sınavlar, Değerlendirme ve Notlandırma		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Eğitim Türü		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Üst Kademeye Geçiş		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TYTÇ		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

4.7.1.1. F₁'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, sınavlar, değerlendirme ve notlandırma* başlıklarının bulunduğu görülmüştür. Ancak program bilgi paketlerinde *program tanımı, akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi, eğitim türü, üst kademeye geçiş, TYYÇ* başlıklarının yer almadığı belirlenmiştir.

4.7.1.2. F₂'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, eğitim türü, üst kademeye geçiş, TYYÇ* başlıklarının bulunduğu görülmüştür. Ancak program bilgi paketlerinde *akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi; sınavlar, değerlendirme ve notlandırma* olmak üzere üç başlığın yer almadığı belirlenmiştir.

4.7.1.3. F₃'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi, kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, sınavlar, değerlendirme ve notlandırma, eğitim türü, üst kademeye geçiş, TYYÇ* başlıklarından yalnızca *akademik kadro* başlığının bulunmadığı, diğer başlıkların tamamının program bilgi paketlerinde yer aldığı belirlenmiştir.

4.7.1.4. F₄'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan*

derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, eğitim türü, üst kademeye geçiş, TYYÇ başlıklarının yer aldığı belirlenmiştir. Ancak program bilgi paketlerinde akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi; sınavlar, değerlendirme ve notlandırma olmak üzere üç başlığın yer almadığı görülmüştür.

4.7.1.5. F₅'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), , kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, sınavlar, değerlendirme ve notlandırma, üst kademeye geçiş başlıklarının bulunduğu görülmüştür. Ancak program bilgi paketlerinde akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi, eğitim türü ve TYYÇ başlıklarının yer almadığı belirlenmiştir.*

4.7.1.6. F₆'da Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), akademik kadro, kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, eğitim türü, üst kademeye geçiş, TYYÇ başlıklarının bulunduğu ancak kazanılan derecenin düzeyi ile sınavlar, değerlendirme ve notlandırma olmak üzere iki başlığın yer almadığı belirlenmiştir.*

4.7.1.7. F₇'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezunların istihdam alanı, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derecenin düzeyi, kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, sınavlar, değerlendirme ve notlandırma, üst kademeye geçiş başlıklarının yer aldığı görülmüştür. Ancak program bilgi paketlerinde program*

yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders program yeterlikleri ilişkisi, akademik kadro, eğitim türü ve TYYÇ başlıklarının bulunmadığı belirtilmiştir.

4.7.1.8. F₈'de Program Bilgi Paketleri

Program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar incelendiğinde; *program tanımı, program yeterlikleri, ders programı & AKTS kredileri, ders-program yeterlikleri ilişkileri, kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması, sınavlar, değerlendirme ve notlandırma, TYYÇ başlıkları* yer almasına rağmen *mezunların istihdam alanı, akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi, eğitim türü ve üst kademeye geçiş başlıklarının* yer almadığı belirlenmiştir.

Eğitim fakültelerindeki program bilgi paketleri birlikte değerlendirildiğinde, her bilgi paketinde *kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması* başlıklarının bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanında program bilgi paketlerinde en çok *akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi, eğitim türü* başlığının yer almadığı görülmüştür. *Eğitim türü, TYYÇ; sınavlar, değerlendirme ve notlandırma* başlıkları da program bilgi paketlerinin çoğunda yer almayan başlıklardan olmuştur. Program bilgi paketlerindeki eksiklerden bazıları fakültelere göre değişmektedir ancak her fakültenin program bilgi paketlerinde aynı eksiklikler bulunmaktadır. Bu nedenle her fakültenin program bilgi paketlerindeki eksikleri tamamlayarak gözden geçirmesi gerektiği düşünülmektedir.

4.7.2. Ders Bilgi Paketleri

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sekiz eğitim fakültesinde ve dört program içinde yer alan ders bilgi paketlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 92'de sunulmuştur.

Tablo 92

Ders Bilgi Paketlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri																																																		
Ders Bilgi Paketi	Eğitim Psikolojisi								Öğretim İlke ve Yöntemleri								Ölçme ve Değerlendirme								Sınıf Yönetimi								Öğretmenlik Uygulaması																	
	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈																		
Ders Adı, Kodu, Yarıyıl, T-U-K, AKTS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
Dersin Dili, Türü, Düzeyi, Dersin Verilişi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
Dersin Koordinatörü, Veriler, Yardımcıları	✓								✓																																									
Dersin Amacı	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Dersin İçeriği	✓								✓									✓																																
Dersin Öğrenme Kazanımları	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Haftalık Konular (İçerik)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Kullanılan Kaynaklar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Değerlendirme Sistemi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Öğrenme Kazanımları Yeterlilik İlişkisi									✓									✓																																
AKTS / İş Yüklü Tablosu	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

4.7.2.1. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin bilgi paketleri incelendiğinde, bilgi paketlerinde *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verilişi, değerlendirme sistemi* başlıklarının ortak şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanında fakültelere göre bilgi paketlerinde önemli eksikliklerin yer aldığı da görülmüştür. Özellikle dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlığının çoğu programda boş bırakıldığı görülmektedir. Bunun yanında *dersin içeriği* başlığının öğretim yöntem ve teknikleri başlığının altında yer alması ve bu durumun çoğu programda tekrarlanması, bilgi paketlerinde yer alan önemli hatalardan biridir. Ayrıca genellikle her fakültede derse ilişkin bilgi paketlerinin programlara göre farklı eksiklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi programlarında *kullanılan kaynaklar* başlığı boş bırakılmışken, İlköğretim Matematik Eğitimi'nde bu başlıkta bilgi verilmiştir. Tüm fakültelerde; bilgi paketlerine ilişkin bilgilerin yeniden kontrol edilmesi ve programlarda yer alan eksiklerin tamamlanarak bilgi paketlerinin yenilenmesi gerektiği düşünülmektedir.

F₁: Fen Bilgisi Eğitimi'nde dersin bilgi paketinde *kullanılan kaynaklar* başlığı boş bırakılmıştır. İlköğretim Matematik Eğitimi'nde ise *dersin içeriği* ve *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıklarında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Türkçe Eğitimi'nde *dersin içeriği* ve *kullanılan kaynaklar* boş bırakılmıştır. Sınıf Eğitimi'nde ise *dersin amacı, dersin içeriği, haftalık konular, kullanılan kaynaklar, öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi, AKTS tablosu* başlıklarında herhangi bir bilginin yer almadığı tespit edilmiştir.

F₂: Dört programda *dersin yardımcıları* başlığı altında herhangi bir bilgi paylaşılmamıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin içeriğinin* öğretim yöntem ve teknikleri başlığında yazıldığı görülmüştür. Fen Bilgisi Eğitimi'nde *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisine* yer verilmemiştir.

F₃: Dört programda *dersin yardımcıları* ve *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıklarında herhangi bir bilginin yer almadığı görülmüştür.

F₄: Dört programda *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığında verilmiştir. Bunun yanında dört programda da *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* yazılmamıştır.

F₅: Dört programda *dersin koordinatörü, dersi verenler, dersin yardımcıları* başlıkları bulunmamaktadır. Matematik Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programlarında bu bölümde

hiçbir bilgi yer almazken; Fen Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında bu alanda bazı öğretim elemanlarının bilgilerine yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında dört programda da *dersin amacı* ve *dersin içeriği* bulunmamaktadır.

F₆: Dört programda *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır.

F₇: Dört programda *dersin koordinatörü*, *dersi verenler*, *dersin yardımcıları* başlıklarına yer verilmediği, yalnızca *dersin* öğretim elemanı başlığında bilgilerin paylaşıldığına ulaşılmıştır.

F₈: Dört programda *dersin öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında herhangi bir bilginin yer almadığı görülmüştür. Bunun yanında Fen Bilgisi Eğitimi programında *kullanılan kaynaklar* alanı boş bırakılmış; Matematik Eğitimi programında ise *dersin yardımcıları*, *dersin içeriği*, *dersin öğrenme kazanımları*, *kullanılan kaynaklar* başlıklarında bilgi paylaşılmamıştır. Benzer şekilde Sınıf Eğitimi programında *dersin yardımcıları* ve *dersin içeriği*; Türkçe Eğitimi programında *dersin yardımcıları* alanlarının boş bırakıldığı görülmüştür.

4.7.2.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin bilgi paketleri incelendiğinde, *ders adı*, *kodu*, *yarıyıl*, *T-U-K*, *AKTS*; *dersin dili*, *türü*, *düzeyi*, *dersin verilşi*, *dersin öğrenme kazanımları*, *değerlendirme sistemi*, *AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm ders bilgi paketlerinde bulunduğu görülmüştür. Bunun yanında fakültelere göre bilgi paketlerinde farklı eksikliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle *dersin içeriği* başlığının öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer alması ve bu durumun çoğu programda tekrarlanması, bilgi paketlerinde yer alan önemli hatalardan biridir. Bunun yanında bilgi paketlerinde *dersin yardımcıları* başlığının çoğu programda boş bırakıldığı belirlenmiştir. Tüm fakültelerde; bilgi paketlerine ilişkin bilgilerin yeniden kontrol edilmesi ve programlarda yer alan eksiklerin tamamlanarak bilgi paketlerinin yenilenmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

F₁: Dört programdaki bilgi paketlerinde *kullanılan kaynaklar* bilgisine yer verilmemiştir. Bunun yanında Fen Bilgisi Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında *dersin*

yardımcıları başlığı boş bırakılmıştır. Matematik Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programlarında dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. Matematik Eğitimi programında *dersin içeriği* başlığı da boş bırakılan yerlerdendir.

F₂: Dört programda *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır. Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında *dersin yardımcıları* alanı boş bırakılmıştır. Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi programlarında ise *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. Diğer taraftan Sınıf Eğitimi programında yer alan bilgi paketinde derste *kullanılan kaynaklar* paylaşılmamış, Türkçe Eğitimi programında da *dersin koordinatörü*, *dersi verenler*, *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır.

F₃: Dört programda da *dersin koordinatörü* ve *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıklarında herhangi bir bilgi paylaşılmadığı belirlenmiştir.

F₄: Dört programda *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında verilmiştir. Bunun yanında Fen Bilgisi Eğitimi programında *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları*; Matematik Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programında *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* hakkında bilgi bulunmamaktadır. Matematik Eğitimi programında *kullanılan kaynaklar* başlığı da boş bırakılmıştır.

F₅: Dört programda *dersin amacı*, *dersin içeriği*, *dersin koordinatörü*, *dersi verenler*, *dersin yardımcıları* başlıkları bilgi paketlerinde yer almamaktadır. Bunun yerine Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında öğretim elemanı başlığında bir öğretim elemanının ismi paylaşılmış ancak Matematik Eğitimi programında öğretim elemanı başlığı da boş bırakılmıştır.

F₆: Dört programda *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır. Sınıf Eğitimi programında *haftalık konular* başlığı da eksik bilgilerle düzenlenmiştir.

F₇: Dört programda *dersin koordinatörü*, *dersi verenler*, *dersin yardımcıları* başlıkları yer almamaktadır. Bunun yerine öğretim elemanı başlığı bulunmakta ve bu başlıkta bir öğretim elemanının ismi yer almaktadır.

F₈: Dört programda dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında herhangi bir başlığa ve bilgiye yer verilmediği belirlenmiştir. Bunun yanında Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında *dersin yardımcıları* başlığı boş bırakılmıştır.

4.7.2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersinin bilgi paketleri incelendiğinde, *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verilişi, dersin öğrenme kazanımları, değerlendirme sistemi, AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm ders bilgi paketlerinde bulunduğu görülmüştür. Ancak fakültelere göre bilgi paketlerinde çok sayıda eksikliğin bulunduğu belirlenmiştir. Ders bilgi paketlerinin genellikle *dersin yardımcıları ve öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıkları en çok boş bırakılan bölümlerden olmuştur. Bunun yanında *dersin içeriği* başlığının ders bilgi paketlerinde çoğunlukla ya boş bırakıldığı ya da öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle Ölçme ve Değerlendirme ders bilgi paketlerinin yeniden kontrol edilmesi ve eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir.

F₁: Dört programda *kullanılan kaynaklar* başlığı boş bırakılmıştır. Bunun yanında Matematik Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. Sınıf Eğitimi programında *dersin yardımcıları* başlığı da boş bırakılan alanlardan biri olmuştur.

F₂: Dört programda *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında verilmiştir. Bunun yanında dört programda da *dersin yardımcıları* başlığı boş bırakılmıştır. Diğer taraftan Fen Bilgisi Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bir bilgi paylaşılmamıştır.

F₃: Dört programda dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlığına yer verilmemiştir.

F₄: Dört programda *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında verilmiştir. Bunun yanında Matematik Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Fen Bilgisi Eğitimi programında ise *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Diğer

tarafından Sınıf Eğitimi programında *haftalık konular* alanında eksik bilgilerin yer aldığı belirlenmiştir.

F₅: Dört programda *dersin amacı* ve *dersin içeriği* başlıkları yer almamaktadır. Bunun yanında dört programda da *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarının bulunmadığı, bunun yerine öğretim elemanı başlığının bulunduğu görülmüştür. Fen Bilgisi Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında öğretim elemanı alanında bir öğretim elemanının ismine yer verilirken, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında bu alanda bir isim paylaşılmamıştır.

F₆: Dört programda *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin içeriği* öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır.

F₇: Dört programda *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıkları yer almamaktadır. Bunun yerine öğretim elemanı başlığında bir öğretim elemanının ismi programlarda paylaşılmıştır.

F₈: Dört programda *dersin yardımcıları* ve *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıklarında herhangi bir bilgi paylaşılmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında Matematik Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında *dersin içeriği* başlığı da boş bırakılmıştır.

4.7.2.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi dersinin bilgi paketleri incelendiğinde *ders adı*, *kodu*, *yarıyıl*, *T-U-K*, *AKTS*; *dersin dili*, *türü*, *düzeyi*, *dersin verilişi*, *dersin amacı*, *dersin öğrenme kazanımları*, *değerlendirme sistemi*, *AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm ders bilgi paketlerinde bulunduğu görülmüştür. Bunun yanında bilgi paketlerinde genellikle *dersin öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmediğine ulaşılmıştır. Ayrıca ders bilgi paketlerinde en sık görülen eksiklik *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıklarının boş bırakılmış olmasıdır. Bazı ders bilgi paketlerinde ise *dersin içeriği* hakkındaki bilgiler öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır. Sınıf Yönetimi ders bilgi paketlerinde yer alan eksikliklerin tamamlanarak, bilgi paketlerinin her fakültede yeniden kontrol edilmesi gerekmektedir.

F₁: Dört programda derste *kullanılan kaynaklar* başlığının boş bırakıldığı belirlenmiştir. Dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* alanı Matematik Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında boş bırakılmıştır. Türkçe Eğitimi programında ise *dersin yardımcıları* başlığında bilgi paylaşılmamıştır.

F₂: Dört programda *dersin içeriği* hakkında bilgiler öğretim yöntem ve teknikleri başlığında yer almıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin yardımcıları* başlığı boş bırakılmıştır. Fen Bilgisi Eğitimi programında ise dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmemiştir.

F₃: Dört programda *dersin koordinatörü* başlığı boş bırakılmış ve dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmemiştir.

F₄: Dört programda *dersin içeriği* hakkındaki bilgiler öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Türkçe Eğitimi programında ise dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmemiştir.

F₅: Dört programda *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarına yer verilmemiştir. Bunun yerine dört programda da öğretim elemanı başlığı bulunmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında öğretim elemanı başlığıyla bir öğretim elemanının ismi paylaşılırken, Türkçe Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında herhangi bir öğretim elemanı ismi yer almamıştır.

F₆: Dört programda *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Bunun yanında dört programda da *dersin içeriği* hakkındaki bilgiler öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır.

F₇: Dört programda *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarının yer almadığı, bunun yerine öğretim elemanı başlığının bulunduğu belirlenmiştir. Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında öğretim elemanı başlığında çok sayıda öğretim elemanının ismi yer alırken; Sınıf Eğitimi programında bir öğretim elemanının isminin yer aldığı görülmüştür.

F₈: Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında *dersin yardımcıları* ve dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmemiştir.

Sınıf Eğitimi programında ise *haftalık konular, kullanılan kaynaklar* ve dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıklarında herhangi bir bilgi paylaşılmadığına ulaşılmıştır.

4.7.2.5. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik Uygulaması dersinin bilgi paketleri incelendiğinde, *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verilişi, haftalık konular (içerik), değerlendirme sistemi, AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm ders bilgi paketlerinde bulunduğu görülmüştür. Bunun yanında fakültelere göre bilgi paketlerinde farklı başlıklarda eksikliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Bazı programların ders bilgi paketlerinde *dersin içeriği* başlıklarında eksikler yer alırken, bazılarında ders içeriğinin öğretim yöntem ve teknikleri başlığında yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanında ders bilgi paketlerinin genelinde yaşanan eksik *dersin koordinatörü, dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarının boş bırakılmış olmasıdır. Ders bilgi paketlerinin fakültelere göre ve aynı fakültenin farklı programlarında farklı eksiklerinin olduğuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ders bilgi paketlerinin kontrol edilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

F₁: Dört programda *kullanılan kaynaklar* başlığı boş bırakılmıştır. Bunun yanında Fen Bilgisi Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programlarında *dersin yardımcıları* başlığının boş bırakıldığı, Sınıf Eğitimi programında ise dersin *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlığının boş bırakıldığına ulaşılmıştır.

F₂: Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında *dersin içeriği* hakkında bilgiler, öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır. Bunun yanında üç programda da *dersin yardımcıları* başlığının boş bırakıldığı görülmüştür. Sınıf Eğitimi programında *dersi verenler* bilgisi de boş bırakılmıştır. Fen Bilgisi Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında ise *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* alanı boş bırakılmıştır. Türkçe Eğitimi programında ise *kullanılan kaynaklar, öğrenme kazanımları, dersin içeriği* ve *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıkları boş bırakılmış; *değerlendirme sistemi* ve *AKTS tablosu* ise eksik bilgilerle doldurulmuştur.

F₃: Fen Bilgisi, Matematik Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programlarında *dersin koordinatörü* ve *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıklarında herhangi bir bilginin yer almadığı belirlenmiştir. Sınıf Eğitimi programında ise *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi paylaşılmadığı görülmüştür.

F₄: Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Matematik Eğitimi programında ise *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Sınıf Eğitimi programında *öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* alanında da bilgi paylaşılmadığı belirlenmiştir.

F₅: Dört programda *dersin amacı* ve *dersin içeriği* başlıklarına yer verilmemiştir. Bunun yanında dört programda da *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarına yerine öğretim elemanı başlığı bulunmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Matematik Eğitimi programlarında öğretim elemanı başlığında bir öğretim elemanın ismi yer alırken, Sınıf Eğitimi programında öğretim elemanı başlığında herhangi bir öğretim elemanının isminin yer almadığı görülmüştür. Türkçe Eğitimi programında *öğrenme kazanımları* başlığının da eksik olduğu belirlenmiştir.

F₆: Dört programda *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıkları boş bırakılmıştır. Bunun yanında *dersin içeriğine* ilişkin bilgilerin öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer aldığı belirlenmiştir.

F₇: Dört programda *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarına yer verilmemiş, bunun yerine öğretim elemanı başlığına yer verilmiştir. Fen Bilgisi, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programlarında öğretim elemanı başlığı altında pek çok öğretim elemanının ismi yer alırken, Matematik Eğitimi programında bir öğretim elemanının ismine yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında Matematik Eğitimi programında *kullanılan kaynaklar* başlığı da boş bırakılmıştır.

F₈: Dört programda da *dersin öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlığının boş bırakıldığı belirlenmiştir. Fen Bilgisi Eğitimi programında *dersin yardımcıları*, *dersin içeriği* ve *kullanılan kaynaklar* başlıkları da boş bırakılmıştır. Diğer taraftan Matematik Eğitimi programında *dersin içeriği* başlığında herhangi bir bilginin yer almadığı, Türkçe Eğitimi programında ise *dersin yardımcıları* başlığının boş bırakıldığına ulaşılmıştır.

4.8. Bologna Sürecinin Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci problem cümlesine dayalı olarak Bologna sürecinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen

görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarına Bologna süreci hakkında herhangi bir bilgisi olup olmadığı sorulmuş, öğretmen adaylarının Bologna süreci hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Bologna sürecinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin yalnızca öğretim elemanlarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin bulgular ise Tablo 93’de yer almaktadır.

Tablo 93

Bologna Sürecinin Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Bologna Sürecinin Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi	AKTS hesaplamalarının gerçekçi ve işlevsel yapılmaması	-	2	2	2	2	2	2	2	14
	Değerlendirme ölçütlerinin uygulanabilir olmaması	2	2	2	3	2	1	1	1	14
	Koşulların Bologna sürecine uygun olmaması	1	2	1	1	1	3	2	2	13
	Derslerin hazırlanan şekilde sürdürülmemesi	1	2	2	1	2	1	1	2	12
	Bologna sürecinin işleyişinin takip edilmemesi	-	1	2	1	1	2	2	2	11
	Öğrenci merkezli eğitim anlayışının olması	3	-	2	1	1	1	2	-	10
	Süreç hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaması	-	1	1	2	1	1	-	2	8
	Ders içeriklerinin düzenli güncellenmemesi	-	1	1	1	2	2	-	1	8
	Yeni öğretim elemanına rehberlik etmesi	1	1	1	1	-	1	1	1	7
	Üniversitelere tanınırlık sağlaması	2	-	1	-	1	1	1	-	6

Tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmasına ilişkin olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında işlevsel bulmadıklarını yönünde görüşleri çoğunluktadır. Bu görüşlerle ortaya çıkan bulgulardan

biri, derslerin AKTS hesaplamaları ile ilgili olmuştur. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin AKTS hesaplamasının gerçek ders sürecine dayalı olarak yapılmadığını belirten öğretim elemanları, bilgi paketleri içinde yer alan sınıf dışı çalışma süresi, sınava çalışma süresi, ödev, sunum gibi pek çok etkinliğe ayrılan sürelerin gerçek süreler olmadığını; bu sürelerle dayalı ortaya çıkan AKTS saatinin de dersi yansıtmadığını belirten görüşlere yer vermişlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi derslerine ilişkin yapılan AKTS çalışmalarının genellikle birkaç öğretim elemanı tarafından gerçekleştirildiği, dersi sürdüren diğer öğretim elemanlarının hazırlanan AKTS tablolarına ilişkin yeterli bilgilerinin bulunmadığına ulaşılmaktadır. Bazı derslerde öğretim elemanlarının ortak çalışması sonucu AKTS hesaplamaları gerçekleştirilse de, eğitim fakültelerinde Bologna sürecine yönelik yapılan çalışmalara genellikle iş yükü gözüyle bakıldığı belirtilmiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının bazıları derslerin bilgi paketlerine ve AKTS tablolarına dikkat ederek ders planlaması yaptığını belirtirken, öğretim elemanlarının büyük bir kısmı dersine ilişkin Bologna bilgi paketlerini incelemeyi ve dersini AKTS tablolarına göre sürdürmediğini ifade etmiştir.

“AKTS hesabında belirlenen kriterler, bu kriterlere ayrılan süreler belli. Ama buna uygun şekilde dersimizi açıkça söylemek gerekirse planlayamıyoruz. Genel olarak dikkat ettiğimiz şey, ders saati. Dersimizin haftalık süresi kaç saatse, biz ona göre bir plan yapıyoruz. Ama bu AKTS tablosuna bakarsak öğrencilerin çalışma süreleri var, sınıf dışı çalışmaları var. Bunlara dikkat ettiğimiz söylenemez. Yani bu tablo şu an dersi sürdüren öğrencilerin çalışma süreleriyle, fakültedeki çalışmalarıyla oluşturulan bir tablo değil. Ortalama genel bir tablo. Hatta bazı programlarda dersin AKTS tablosu farklı, bazılarında aynı. Ama hepsinde aynı dersi işliyoruz, neden fark var? Yani bu tablonun çok bilinçli düzenlendiğini düşünmüyorum esasen.” (ÖE₁₀₅, F₈)

“Yani bakınca mesela ödev ve çalışma süresi var, diğerleri sınav ve buradaki ders saatiyle ilgili. Bu biraz daha AKTS hesaplamasını sağlamak, AKTS yükünü doğru ayarlamak için yapılıyor. Buraya ödev koyduğumuz için ödev yapmıyorlar derste. Derste ödev varsa buraya ödev konulmalı. Bu haliyle burada bir sıkıntı bulamazsınız, uygun görünüyor. Ama derste ne yapılıyor diye bakarsanız bu hesaplama göre biz öğrenciyi çalıştıramıyoruz. Bunu görürsünüz. Burada belirlenen saatler, gerçekçi değil esasen.” (ÖE₅₉, F₅)

Meslek bilgisi derslerinin Bologna bilgi paketlerinde yer alan değerlendirme ölçütleri de, AKTS hesaplamalarında olduğu gibi gerçekçi bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarına göre, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını hedefleyen Bologna sürecinde öğretmen adaylarını dönem boyunca gözlemlemek, geri bildirim vermek ve değerlendirmek gereklidir. Her dersin sürece dayalı çalışmalar planlamaya uygun olmadığını ifade eden

öğretim elemanları genellikle sınavlara dayalı değerlendirme yapabildikleri ya da sınavları dönem içindeki birkaç çalışmayla destekleyebildiklerini belirtmiştir. Derslerin bilgi paketlerinde yer alan değerlendirme ölçütlerinin, kağıt üzerinde kaldığını ve uygulamaya geçirilemediğini düşünen öğretim elemanlarının görüşleri çoğunluktadır.

“Bologna süreci bildiğim kadarıyla şunu söylüyor; öğretmen adayını aktif kılan bir eğitim planlayın ve uygulayın diyor. Ama var olan koşullarda bizim her öğrenciye uygulamaya dönük çalışmalar vermemiz, onları izlememiz, dönüt vermemiz ve bireysel değerlendirme yapmamız lazım. Bunu yapan kaç öğretim elemanı var? Hiç yok ya da çok az. Yani aslında bu süreç güzel hedeflerle oluşturulan bir süreç ama bizim üniversitelere, fakülte yapısına, öğrenci sayısına şimdilik çok uymuyor. Daha ideal kalıyor. Biz daha çok vize ve finaller değerlendiriyoruz, belki derste bir ödevle bunu destekliyoruz. Ama aslında olması gereken süreç bu da tabii bir ödevle olmuyor açıkçası.” (ÖE₂₅, F₂)

“Esasen sistemde ödevler de yazıldı, sınavlar da yazıldı ama ödevleri yapanlar kimler? Nasıl yapıyorlar? Değerlendirmeye nasıl dahil ediyorlar? Bunu bilemiyoruz. Yani benim sisteme dönem içi gözlem, uygulama, grup çalışması yazmam benim Bologna'ya uygun değerlendirme yaptığımı gösterir mi? Göstermiyor. Çünkü yapılmıyor. Bakın vize ve final notlarımız var sadece elimizde, hani ödev hani grup çalışması? Bunu yapmamız mümkün değil kabul edelim. Öğrenciye performansla göre not vermeye kalktığımızda bunu başarılı şekilde takip ederek yapmak lazım ama bunu şu an çoğumuz yapamıyoruz. Fakültelerde değerlendirmeler genellikle vize ve finalle yapılıyor. Bologna'ya uygun yapılmıyor.” (ÖE₅₆, F₄)

Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin öğretim elemanlarının ortak görüş belirttiği diğer bir bulgu, var olan koşulların Bologna süreciyle uyumlu olmadığına yöneliktir. Öğretim elemanlarına göre; programlardaki öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının haftalık ders saatleri, ders süreleri, dersliklerin ve fakültelerin fiziksel koşulları Bologna sürecine uygun görülmemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında kontenjanların ve derslerdeki öğrenci sayısının fazla olduğunu belirten öğretim elemanları, derslerin Bologna sürecine uygun şekilde uygulamaya yönelik gerçekleştirilmesinin oldukça zor olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında meslek bilgisi derslerinin, her programda zorunlu ve alan uzmanı tarafından sürdürülmesi gereken dersler olduğunu belirten öğretim elemanları, haftalık ders saatleri fazla olduğu için her derse yönelik hazırlık yapmaya yeterli vakit bulamadıklarını ifade etmiştir. Bologna sürecinin her hafta planlı, ön hazırlığı yapılmış, kuramsal ve uygulama çalışmalarının desteklendiği bir ders süreci hedeflediğini belirten öğretim elemanları öğrencilere ya da programlara göre ön hazırlık gerçekleştiremediklerini belirtmiştir. Bunun yanında, meslek bilgisi derslerinin kuramsal dersler olarak tanımlanmış olması da önemli sorunlardan biri olarak

görülmektedir. Meslek bilgisi derslerinde uygulamaya yönelik öğrenci merkezli çalışmaların yapılabilmesi için, ders yapılarının da Bologna sürecine uygun hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dışındaki meslek bilgisi derslerinde uygulama saatine yer verilmemesini Bologna sürecinin önündeki engellerden biri olarak değerlendiren öğretim elemanlarına göre, ders yapılarının kuramsal ve uygulama saatleriyle yeniden düzenlenmesi gereklidir.

“Yani şöyle anlatayım. Burada on dört saat dersim var. Bu bana fazla geliyor, çünkü derslerim yoğun. Ders sürem üç saat olduğu için benim dersi hiç atlamadan, hiç derste zaman kaybetmeden ilerleyebilmem lazım ki içeriğim yetişsin. Öğrenciler derste edinmeleri gerekenleri eksiklik olmadan edinebilsin. Bunu yanında derste ben anlatmadan onlar da çalışma yapabilsin, sunabilsin. Bunları burada tartışabilelim. Bunların hepsi olması gerekenler, ancak dersimi yetiştirmek bu üç saatte böyle yaparak çok zor oluyor. Diğer yandan dediğim gibi on dört saat bana fazla geliyor, enerjim kalmıyor, derse yönelik öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeye vaktim kalmıyor... Öğrenci sayısını görüyorsunuz, sınıflar dolu dolu. Yani şunu demeye çalışıyorum; Bologna'nın düşünüldüğü gibi gerçekleşmesi için bazı hazırlıkların yapılması lazım, otomasyondan ders içeriğini hazırlamakla Bologna'ya geçemediğimizi kabul etmek lazım. Orada yazılanlar burada yoksa bu başarılı bir işleyiş midir? Bence değil.” (ÖE₇₉, F₆)

Koşullara ilişkin dikkat çeken bulgulardan biri de, dersliklerin ve fakültelerin fiziksel yapısı ile ilgili olmuştur. Dersliklerin genelinde sabit sıraların olduğunu ve dersliklerin öğretmen merkezli öğrenme anlayışına göre düzenlendiğini ifade eden öğretim elemanları, sınıflarda uygulamaya yönelik etkinlik ve çalışmalar yapmak için yeterli alanın olmadığını vurgulamaktadır. Bunun yanında sıralardan kaynaklı olarak grup çalışmalarının verimli olmadığı, öğrencilerin birbirini göremediği bir oturma düzeninin olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanlarına göre, eğitim fakülteleri başta olmak üzere üniversitelerde esnek dersliklerin yaratılması, öğrenme ortamlarının derse yönelik düzenlenebilir, değiştirilebilir olması gerekmektedir.

Öğretim elemanlarına göre, Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarını olumlu etkileyememesinin diğer sebebi, derslerin bilgi paketlerinde hazırlanan şekliyle sürdürülmemesidir. Derslere yönelik hazırlanan bilgi paketlerinin standart bir ders planına yönelik hazırlandığını belirten öğretim elemanları, bu plana öğretim elemanlarının bazılarının uymadığını anlatmaktadır. Derse giren öğretim elemanına göre dersin öğrenme-öğretme sürecinin, değerlendirme sürecinin değiştiği ancak bilgi paketlerinde standart bir ders içeriğinin yer aldığı ifade edilmiştir. Bu nedenle derslerin bilgi paketlerinin temsili

olarak hazırlandığını ancak uygulamada her dersin öğretim elemanına göre şekillendiğini düşünen görüşlere ulaşılmıştır.

Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarını olumlu yönde etkilediğini ve öğretmen eğitimini desteklediğini düşünen öğretim elemanlarının görüşleri de dikkat çekicidir. Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarını öğretmen merkezli anlayıştan kurtardığını düşünen öğretim elemanları, tam olarak uygulanamasa da Bologna süreci ile öğretmen adaylarının derslerde daha fazla merkezde olduğunu düşünmektedir.

“Yani Bologna’yla ilgili çok bilğim yok ama öğrenci katılımına önem veren bir süreç olduğunu biliyorum. Öğrencileri ders içinde öne çıkarmak, aktif katılımlı ders işlemek önemli hale geldi bu süreçle. Bu yönüyle öğretmen yetiştirme sürecine, eğitim fakültesine en önemli katkısı bu oldu. Ama bunu ne kadar başarılı şekilde uygulayabiliyoruz tartışılır. Fakülte olarak bunu başarılı yapanlardan biri olduğumuzu söyleyebilirim, gerçekten derste öğrencilerin hem düşüncelerine hem bir şeyler üretmelerine önem veriyoruz ama belki bu bile tam anlamıyla istenilen noktada değil. Ama Bologna’nın bence en önemli getirisi bu. Öğretmen yetiştirirken onları harekete geçirebilmek için programları, dersleri organize etmek.” (ÖE₁₃, F₁)

Öğretim elemanlarına göre Bologna sürecinin getirdiği en önemli katkılardan biri de, her derse ait bir ders izlencesinin oluşturulmasıdır. Amacı, içeriği, eğitim durumu ve değerlendirme bölümleriyle bir ders içeriğinin hazırlanmasını öngören Bologna süreci kendi dersini planlamaya çalışan öğretim elemanları için önemli bir rehber konumundadır. Özellikle göreve yeni başlayan ya da bir derse yeni girmeye başlayan öğretim elemanları için var olan bilgi paketlerinin oldukça yararlı olduğunu düşünen öğretim elemanları, deneyimli öğretim elemanlarının Bologna’dan yeterince yararlanamadığını da vurgulamaktadır. Öğretim elemanlarına göre, deneyim sahibi öğretim elemanları kullandıkları ders planlarını Bologna sürecine göre yenilememekte ve küçük değişikliklerle dersini sürdürmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının bazıları, Bologna sürecine göre hazırlanan ders izlencelerinden faydalanmamakta kendi ders planlarını kullanmaya devam etmektedir.

Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına sağladığı düşünülen etkilerden biri de tanınırlık sağlamasıdır. Öğretim elemanlarına göre, Bologna süreci hem eğitim fakültelerine hem üniversitelere değişen eğitim paradigmalarını takip etmek, yenilikçi eğitim uygulamalarını öğrenmek için fırsat sunmaktadır. Benzer şekilde öğretmen yetiştirme politikalarında var olan değişimleri görmek, farklı ülkelerdeki öğretmen

yetiştirme programlarındaki dersleri tanımak ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmak adına Bologna süreci olumlu görülmektedir.

“Ülkemizin öğretmen eğitimini geliştirmek için dünyaya bakmamız lazım. Programlardaki dersleri geliştirmemiz için benzer ders içerikleri diğer üniversitelerde nasıl, yurt dışında nasıl bunu görmemiz lazım. Aslında Bologna bunu bize sağlayan en önemli araç. Çünkü hemen hangi ders nasıl yapılıyor, içeriği nasıl, kim giriyor bilgisine erişebiliyoruz. Tam tersi yurt dışında bir kongreye gittiğinizde, orada tanıştığınız akademisyenler de sizi, dersinizi, kurumunuzu ya da üniversitenizi görebiliyor. Bu, iletişim kurmak adına çok önemli. Bizim kendimizi tanıtmamız, kendimizi güncellememiz için diğer programlara bakmamız çok önemli. Bu yüzden de ortak bir sisteme ihtiyaç var. Bunu şu an Bologna’yla sağladığımızı düşünüyorum. Bu anlamda ben Bologna’nın ihtiyaç olduğunu, geliştirilmesi gerektiğini savunuyorum.” (ÖE₇, F₁)

Boydak ve Karabatak (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, Bologna sürecinin eğitim sürecine faydalarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretim elemanlarının büyük bir kısmının Bologna sürecinin eğitime sağlayacağı faydalar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığına ulaşılmıştır. Aynı çalışmada bazı öğretim elemanları ise Bologna sürecinin; eğitimin kalitesinin artması, eğitimde standartların oluşturulması, Avrupa Birliği’ne uyum sürecine katkı sağlanması, hareketliliğin artması gibi faydalarının olacağını belirtmiştir.

Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği görülmektedir. Bologna sürecinden öğretmen eğitiminde daha fazla yararlanmak için bazı düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç bulunduğu ve Bologna süreci hakkında öğretim elemanlarına daha fazla rehberlik edilmesi gerektiği saptanmıştır. Bologna süreci hakkında her eğitim fakültesinden öğretim elemanlarının olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin bulunması, Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarındaki işleyişleri arasında önemli farklılıklar bulunmadığını da göstermektedir.

4.9. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bologna Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu problem cümlesine dayalı olarak öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin fakültelere göre değişim gösterip göstermediği

belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretim elemanlarından elde edilen bulgular Tablo 94’de yer almaktadır.

Tablo 94

Bologna Sürecinin Öğretmen Yetiştirme Programlarında Geliştirilmesine İlişkin Öğretim Elemanı Önerileri

TEMA	KODLAR	EĞİTİM FAKÜLTELERİ (f)								f _t
		F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	
Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bologna Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	Derslere uygulama saatinin eklenmesi	1	1	2	1	2	1	1	1	10
	Programların kontenjanlarının azaltılması	1	2	1	1	1	2	1	1	10
	Dersler arasında ilişkilendirme yapılması	2	-	2	1	1	-	2	-	8
	Derslerin yerleşiminin bölüm kararına bırakılmaması	2	1	-	1	-	1	1	2	8
	Ders içeriklerinin güncellenerek azaltılması	-	1	1	-	2	1	2	-	7
	Kitapların akredite edilmesi	-	1	1	1	1	1	1	-	6
	Dersliklerdeki sıra düzeninin değişmesi	1	1	1	1	-	-	1	1	6
	Dersin öğretim elemanları arasında koordinasyon kurulması	-	1	1	-	1	1	1	-	5
Toplam		7	8	9	6	8	7	10	5	60

Tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının önerilerinin çoğunlukla ortak olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarına göre, Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında işlevsel hale getirilmesi için yapılacak düzenlemelerden biri derslerle ilgilidir. Öğretmen eğitiminde önemli yeri olan meslek bilgisi derslerinin kuramsal dersler olarak kabul edilmesi ve Öğretmenlik Uygulaması dışında meslek bilgisi derslerinin uygulama saatinin bulunmaması büyük bir problem olarak görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre; öğretmen yeterliklerini kazandırmak, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi düzeyinde değil uygulama, analiz, sentez düzeylerinde de öğrenmesini sağlamak için meslek bilgisi derslerinin uygulamalı dersler olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Derslerde yapılacak bu düzenlemenin hem Bologna süreci uygulamalarını hem öğretmenin eğitiminin niteliklerini olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir.

“Bakınız değerlendirme kriterlerine; proje yazıyor, ödev yazıyor. Bunların yapılacağı derse bakalım üç saat teorik. Teorik ders içinde uygulama yapmak istiyoruz. Çelişkiye bakar mısınız? Yine de yapıyoruz. Ben mutlaka sürece yönelik öğrencilerin çabalamasını, çalışmalar yapmasını isteyen bir öğretim elemanıyım. Bunun gerekli olduğunu biliyorum çünkü ama beni ders tanımında zaten kısıtlıyorsun, bu dersi kuramsal bir ders olarak kabul ediyorsun. Bu sıkıntının aşılması lazım diye düşünüyorum. Yani meslek dersi dediğimiz dersler, öğretmenlik için yapı taşlarıdır. Nasıl ders planı yapacağını öğrenecek, öğrenciyle nasıl iletişim kurmasını öğrenecek? Öğrencilerin davranışlarını, gelişimini anlayacak? Ona uygun öğrenme ortamı tasarlayacak. Bunların hepsi çok önemli. Asıl uygulamaya, görerek yaşayarak öğrenmeye ihtiyaçları olan dersler bunlar. Ama kuramsal... Ama bir saat uygulama konulsa biz bunu daha güzel yaparız. Bu anlamda uygulama saatlerinin eklenmesini öneriyorum ben.”
(ÖE₄₀, F₃)

Bologna sürecinden öğretmen yetiştirme sürecinde daha çok yararlanmak adına öğretim elemanlarının vurguladığı diğer bir öneri, öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adayı sayısının azaltılması olmuştur. Eğitim fakültesinde yer alan öğretmen yetiştirme programlarının ortak problemlerinden birinin, programlardaki kontenjanların fazla olması olduğunu dile getiren öğretim elemanları, kalabalık sınıflarda ders yapmanın öğrenme ortamını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bologna sürecinde her öğretmen adayının bireysel gelişiminin ve öğrenmesinin vurgulandığını belirten öğretim elemanlarına göre, kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli bir anlayışı sürdürmek oldukça zordur. Bologna sürecine uygun biçimde derslerin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecini gerçekleştirebilmek adına, programlardaki öğretmen adayı sayısının azaltılması önerilmektedir.

“Öncelikli tavsiyem sınıflardaki öğrenci sayısı hakkında. Benim dersi sürdürülebilir, uygulamalı, aktif bir şekilde tasarlamam için koşulların buna uygun olması lazım. En başta öğrenci sayısının. Çünkü elli kişilik bir sınıfta ben öğrenci merkezli eğitim yapıyorum demek inandırıcı değil. Bunu yapıyoruz deyip Bologna süreci başarılı uygulanıyor demek hiç inandırıcı değil. Bologna süreci diyor ki, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirin. Düşünme becerileri kazandırın. Aktif bir öğrenme sunun. Peki bunu bir sınıf içinde elli kişilik bir grupta nasıl yapabiliriz? Üniversitelerdeki kontenjan sorunu belki her fakültede var ama öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen eğitimini nitelikli yapabilmesi için gerçekten alınan öğrenci sayısının gözden geçirilmesi gerekli. İyi öğretmen yetiştirmek için bu şart. İyi öğretmen yetiştirmek için biz nasıl Bologna'ya ayak uyduralım diyorsak, çabalıyorsak öncelikle buradan başlamalıyız. Biz bu temel sorununuz halledemedi Bologna'yı da başarıyla uygulayamayız.” (ÖE₇₈, F₆)

Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulardan derslerin yerleşiminin bölüm kararına bırakılmaması da dikkat çekici önerilerden biri olarak

değerlendirilmiştir. Her programda yer alan meslek bilgisi derslerinin, programlara göre farklı yarıyıllarda yer aldığını belirten öğretim elemanları, meslek bilgisi derslerinin programlara yerleştirilirken birbiri ile ve diğer derslerle ilişkisine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak öğretim elemanlarına göre, her program kendi alan derslerinin yerleşimine yönelik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yerlerini değiştirmekte ve değişimi yaparken eğitim bilimleri uzmanlarının görüşünü almamaktadır. Programlarda yapılan yanlış düzenlemelerin önüne geçmek adına, meslek bilgisi derslerinin programlardaki yerine eğitim bilimleri uzmanlarının karar vermesi ve programdaki meslek bilgisi derslerinin her yıl aynı yarıyıl da yer alması gerektiğini düşünen görüşlere ulaşılmıştır. Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına daha çok katkı sağlaması ve program içindeki derslerin birbiriyle ilişkisi göz önüne alınarak yapılacak düzenlemenin öğretmen eğitimi olumlu etkileyeceğini belirten öğretim elemanları, programlarda yaşanan bu düzensizliğin Bologna sürecini de olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Derslerin programlardaki bilgi paketlerinin bu düzenleme ile güncellenmesi ve her programda meslek bilgisi dersinin uygun dönemde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece derste hitap edeceği öğretmen adayının öncesinde aldığı dersleri, sahip olduğu bilgi ve beceriyi bilerek derslerin içeriğinin hazırlanabileceğini belirten öğretim elemanları, Bologna sürecinin işlevsel olarak daha kolay uygulanacağını düşünmektedir.

“Mesela sınıf yönetimi dersinin ben son sınıfta olmasını daha doğru buluyorum. Çünkü bilişsel olarak da duyuşsal olarak öğrenciler öğretmenliğe daha hazır hale geliyorlar. Bir de uygulamaya okullara gittikleri için, dersin pratikte nasıl yürüdüğünü görme fırsatları oluyor. Ama bu görüşümü ben, bölümdeki diğer hocalar, siz biliyorsunuz. Bölüm programları yapılırken bu derslerin hangi dönemde nasıl daha iyi yarar sağlayacağı açıkçası düşünülmüyor. Her bölüm alan dersini yerleştiriyor, böyle meslek dersleri yani eğitim dersleri onların derslerine göre düzenleniyor. Üçüncü sınıfta mesela bu derse daha sık girdim. Dörtte yapılmasını da önerdim, söyledik bazı bölüm başkanlarına ama değişen bir şey yok. Programları şekillendirmek onların kararı, dolayısıyla onlar bu dersin zamanını nasıl düzenlerse biz o dönem gidebiliyoruz. Bologna süreci içinde de bu durumda bir farklılık olmadı, yani dersin her programdaki bilgi paketine bakarsanız dönemlerin bazen aynı bazen farklı olduğunu görürsünüz. Halbuki gerek yok. Her öğretmen adayı için bu dersin uygun zamanı neyse odur. Çünkü temel bir ders ve programa göre değişim olması gerekmiyor. Her programda sekizinci yarıyıl da bu dersin çakılı olması lazım, ders paketlerinde de böyle olması lazım ama çok olmuyor.” (ÖE₁₀₉, F₈)

Öğretim elemanlarının dikkat çeken önerilerinden biri de, her meslek bilgisi dersine yönelik öğretim elemanları arasında işbirliğinin yapılmasıdır. Öğretim elemanlarına göre,

okullardaki zümre öğretmenleri gibi fakültedeki meslek bilgisi dersini sürdüren öğretim elemanları arasında koordinasyon olması Bologna sürecine yönelik yapılan çalışmaların etkililiğini artıracaktır. Aynı dersi sürdüren öğretim elemanlarının birbiri ile fikir alışverişinde bulunması, birbirinin dersini dinlemesi, ders planlarını incelemesi, öğretmen adaylarına ve programlara yönelik birbiriyle deneyimlerini paylaşmaları önemli görülmektedir. Her öğretim elemanının farklı öğretim uygulamalarının değerlendirilerek öğretmen adaylarına en uygun ders bilgi paketinin hazırlanabileceğini belirten öğretim elemanları, böylelikle meslek bilgisi derslerinin Bologna sürecine uygun işlevsel bilgi paketlerinin düzenlenebileceğini belirtmektedir.

“... Eğitim fakültelerinde de bir derse giren farklı hocalar var. Bir plan takip etmek elbette değil ama ben planımı göstereyim bana eleştiri de bulunsun, yeni bir kaynak keşfettiğinde benimle paylaşsın. Ya da mesela ben geçen dönem Türkçe öğretmenliğinde derse girdim, bu dönem bu grupta derse giren hocaya birkaç öneride bulundum. Böyle paylaşımların bizi ileriye götüreceğini düşünüyorum. Hem bizi akademisyen olarak geliştirecek, bakış açımızı değiştirecek hem de dersimizi güçlendirecek... Bu alışkanlık fakülte düzeyinde çok kurulmuyor ama Bologna süreciyle belki bu sağlanabilir. Çünkü iş birliği ve ekip çalışması deniliyorsa bunun önce bizim yapabilmemiz lazım. Çocuklara birlikte üretmelerini söylüyorsam ben de meslektaşımınla çalışmayı öğrenmeliyim. Bu anlamda Bologna sürecinin fakültelere, öğretim elemanlarına daha iş birlikli bir ortam sağlayacağını düşünüyorum...” (ÖE_{2b}, F₂)

Öğretim elemanlarından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında geliştirilmesine ilişkin önerilerin genellikle her fakülteden öğretim elemanının görüşüyle desteklendiğine ve önerilerin fakültelere göre değişim göstermediğine ulaşılmaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecine yönelik karşılaşılan sorunların genellikle benzer nitelikte olmasının, önerilerin de benzer nitelikte olmasını sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde çalışmaya ilişkin elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

5.1.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Planlanması

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Eğitim Psikolojisi ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin planlanmasında, KPSS'nin etkili olduğuna ulaşılmıştır. Bu iki derse yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre; sınavda çıkan konular ve sınavdaki soru çeşitleri derslerin sınava yönelik planlanmasında etkilidir.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme ile Sınıf Yönetimi derslerinin planlanmasında YÖK'ün ders içeriklerinin belirleyici olduğu anlaşılmıştır. YÖK tarafından hazırlanan ders içeriklerine uygun şekilde planlamanın yapıldığı görülmüştür.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde genellikle ders izlencesi hazırlanmakta ve kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarının derslere yönelik genellikle yazılı plan hazırlayarak öğretmen adaylarıyla paylaştıkları belirlenmiştir.
- Eğitim Psikolojisi ile Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinde öğretim elemanlarının, dersi sürdüren diğer akademisyenlerle görüşerek planlama yapmaya

özen gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında Sınıf Yönetimi dersinde öğretim elemanları, öğretmen ihtiyaçlarına göre ve öğretmen adaylarından gelen dönütlere göre planlama yapmaktadırlar. Ölçme ve Değerlendirme dersinde ise öğretim elemanları genellikle var olan ders planlarını kullanmaya devam etmektedir.

- Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin planlanmasında Bologna sürecinin etkili olduğuna yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının bazıları, derslerini planlarken Bologna sürecinin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının çoğunluğu yeterli bilgi sahibi olmadığı için ders planlamada Bologna sürecinden yeterince yararlanamamaktadır.
- Öğretmen adayları, meslek bilgisi ders planlarının KPSS'ye göre yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının; ders planlanırken kendi görüşlerine yer verilmesine önem verdikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinin planlama aşamasında uygulama okulları ve uygulama öğretmenleri belirlenmektedir. Bu süreçte genellikle Milli Eğitim Müdürlüğü'nün önerdiği okullar içinden uygulama okulları seçilmektedir. Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde ise, genellikle okul müdürlerinin etkili olduğu; fakültenin herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin elde edilen sonuçların, eğitim fakültelerine bağlı olarak değişim göstermediği belirlenmiştir. Bu durum meslek bilgisi derslerinin, fakültelere bağlı olmaksızın genellikle benzer şekilde planlandığını göstermektedir.

5.1.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Amaçları ve Amaçlara Ulaşma Düzeyi

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları ve bu amaçlara ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Eğitim Psikolojisi dersinin amaçları hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adayları çoğunlukla ortak görüştedir. Dersin amaçları; öğrencileri gelişimlerine göre tanıma ve anlama, öğrencileri öğrenme niteliklerine göre tanıma ve anlama,

öğrenci davranışlarının nedenlerini anlama, öğretmen adayının kendini tanıması olarak belirlenmiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının Eğitim Psikolojisi dersinde; gelişim ve öğrenmeyi bütün olarak kabul etmeyi, öğrenme kuramlarına hâkim olmayı, öğrenmeyi etkileyen unsurları anlamayı da dersin amaçları olarak kabul ettiklerine ulaşılmıştır.

- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçları, öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından genellikle benzerdir. Dersin amaçları; ders planı yapabilme, öğrenciyi temele alan bir anlayış benimseme, yöntem bilgisini kendi alanıyla ilişkilendirme, öğrenciler için en uygun yöntemi seçebilme olarak görülmektedir. Bunun yanında öğretim elemanları; öğretim ilkelerini bilme, öğrencileri öğrenme sürecine katabilme, hedefe uygun doğru yöneme karar verme, eğitim programının temel öğelerini kavrama gibi amaçlara da yer vermiştir.
- Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaçları hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adayları çoğunlukla ortak görüştedir. Dersin amaçları; ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini anlama, ölçme sonucunu doğru yorumlama, ölçme aracı hazırlama, ölçme ve değerlendirmeyi intikam aracı olarak kullanmama olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretim elemanlarına göre dersin diğer amaçları; ürün odaklı değil süreç odaklı düşünme, hedefe ulaşılp ulaşılmadığı belirleme, öğrenciye geri bildirim verme, ölçme aracını disiplin aracı olarak kullanmama şeklinde belirtilmiştir.
- Sınıf Yönetimi dersine ilişkin olarak öğretim elemanları, dersin amaçlarını yönetsel beceriler ve öğrenme ile ilişkili amaçlar olarak ifade etmiştir. Bu amaçlar içinde öğretmen adayları ile ortak ifade edilen ders amaçları; sınıf sorunlarına etkili çözüm önerileri üretme, öğrencilerle iyi iletişim kurma, sınıf kurallarının belirlenmesidir. Bunun yanında öğretim elemanlarına göre; öğretimin etkililiğini artırma, öğrenmeye uygun sınıf iklimi oluşturma ve eğitim lideri olma Sınıf Yönetimi dersinin amaçlarından kabul edilmektedir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçları hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adayları çoğunlukla ortak görüştedir. Dersin amaçları; kuramsal bilgilere yönelik deneyim kazanma, gerçek sınıf ortamıyla karşılaşma, mesleğe yönelik duyuşsal beceriler kazanma, öğretmen adayının kendi eksiklerini fark etmesi şeklinde belirlenmiştir. Bunun yanında öğretim elemanları Öğretmenlik

Uygulaması dersinin amaçları arasında MEB programlarını tanımayı, okul yönetime ilişkin bilgiler kazanmayı, materyal geliştirmeyi ve kullanmayı öğrenmeyi de belirtmektedir. Öğretmen adayları ise, sınıf ve okul psikolojisini tanımayı Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçlarından biri olarak görmektedir.

- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçlarına genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşıldığı saptanmıştır. Sınıf Yönetimi ile Ölçme ve Değerlendirme dersinin bilgi ve kavrama düzeyinde amaca ulaşan derslerden olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Eğitim Psikolojisi dersinin çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde amaçlarına ulaşan bir ders olduğu ancak uygulama düzeyinde de amaçlara ulaşıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi hem kavrama düzeyinde hem uygulama düzeyinde amaçlara ulaşan derslerden biridir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin ise amaçlara uygulama düzeyinde ulaşan tek meslek bilgisi dersi olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları ve amaçlara ulaşma düzeyleri, eğitim fakültelerine bağlı değişim göstermemektedir. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin öğretim elemanına ya da öğretmen adayına bağlı olmaksızın her fakültede benzer amaçlarla sürdürüldüğünü göstermektedir. Bunun yanında amaçlara ulaşma düzeylerinin fakültelere göre değişim göstermemesi, derslerin amaçlara ulaşma düzeyini etkileyen sebeplerin fakültelerden kaynaklanmadığını açıklamaktadır.

5.1.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İçeriği

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Eğitim Psikolojisi dersinin içeriği hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ders içeriğinin güncel olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Öğretim elemanları, Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğinin yeni konu başlıklarıyla güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında öğretmen adayları ders içeriğinin yoğun olduğundan dolayı ikiye bölünmesi gerektiğini belirtmiştir.

- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriği hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bazı sonuçlar birbirinden farklıdır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriği hakkında çoğunlukla dersin önkoşul gerektiren bir ders olduğu vurgulanmıştır. Program Geliştirme dersinin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin önkoşulu olduğu ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce alınması gerektiğine ulaşılmıştır. Bunun yanında Öğretim İlke ve Yöntemleri ders içeriğinde yararlanılan kitapların niteliğine ilişkin sorunlar bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ise Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğini yoğun ve KPSS ile ilişkili görmektedir.
- Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriği hakkında elde edilen sonuçlar, derste kullanılan kaynakların ve KPSS'nin ders içeriğini etkilediğini göstermektedir. Ders içeriğinde yararlanılan kitapların ölçme değerlendirme uzmanları tarafından yazılmış olması, ders içeriğinde etkili olmaktadır. Bunun yanında KPSS, ders içeriğini etkileyen unsurlardan biridir. Öğretim elemanları, KPSS'nin dersi olumsuz etkilediğini düşünürken, öğretmen adayları ders içeriğinin KPSS'ye yönelik olması gerektiğini düşünmektedir.
- Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar benzer nitelikte bulunmuştur. Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine yeni konular eklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Özellikle sanal öğrenme ortamlarının ve sosyal medyanın Sınıf Yönetimi ders içeriğinde olması gerektiği görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adayları, Sınıf Yönetimi dersinin içeriğini KPSS'ye uygun bulmaktadır.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar ortaktır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğiyle ilgili elde edilen en önemli sonuç, kuramsal derslerinin genellikle yapılamaması olmuştur. Dersin genellikle telefonla ya da birkaç kere yüz yüze görüşerek yapıldığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin elde edilen sonuçların, eğitim fakültelerinde çoğunlukla ortak olduğu ve fakültelere göre değişim göstermediği belirlenmiştir. Bu durum eğitim fakültelerinin, meslek bilgisi derslerinin içeriklerini etkilemediğini göstermektedir.

5.1.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme ile Sınıf Yönetimi derslerinde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisinden, anlatım ve soru-cevap yönteminden yararlanılmaktadır. Bunun yanında Eğitim Psikolojisi dersinde drama ve örnek olay yöntemlerinin de kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde mikro öğretim ve grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Sınıf Yönetimi dersinde ise örnek olay ve tartışma yöntemleri kullanılan yöntemler arasında belirlenmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarının derse devamlılığına dikkat edilmektedir. Bunun yanında Eğitim Psikolojisi dersinin öğrenme-öğretme sürecinde görsel materyallerden yararlanılmaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ise öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine aktif katılım sağlamasına dikkat edilmektedir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin öğrenme-öğretme sürecinde ise ödevlerden yararlanılmaktadır. Sınıf Yönetimi dersinin öğrenme-öğretme sürecinde ise hem görsel materyallerden hem de ödevlerden yararlanıldığı belirlenmiştir.
- Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde genellikle öğretmen adayları konu anlatmaktadır. Öğretmen adaylarının konu anlatmasının öğrenme-öğretme sürecini çoğunlukla olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanında Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğinin yoğun olması, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen durumlardan biridir. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi derslerinde sınıfların kalabalık olması öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen durumlardan biri olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinde öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin elde edilen sonuçlar diğer meslek bilgisi derslerinden farklı bulunmuştur. Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin elde edilen sonuçlar,

uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile ilgilidir. Öğrenme-öğretme sürecinde uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarını genellikle öğretmen olarak kabul etmemekte ve öğretmen adaylarına rehberlik etmemektedir. Bunun yanında uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları dersin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem seçiminde uzlaşmamaktadır. Uygulama öğretmenleri genellikle geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ederken; öğretmen adayları uygulama boyunca farklı yöntem ve tekniklere dayalı çalışmalar planlamaktadır. Bu durum, öğretmenler ve adaylar arasında çatışmaya neden olabilmektedir. Diğer taraftan öğretim elemanları, Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulama sürecinde öğretmen adaylarını uygulama okullarında yeterince gözlemleyememektedir.

- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, eğitim fakültelerine göre değişim göstermemektedir. Bu durum meslek bilgisi derslerinin her fakültede benzer öğrenme-öğretme süreçleriyle sürdürüldüğünü göstermektedir.

5.1.5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Ölçme Değerlendirme Süreci

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlik Uygulaması dışında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde genellikle çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçlarının kullanıldığına ulaşılmıştır. Bunun yanında meslek bilgisi derslerinde çoğunlukla ürün odaklı değerlendirme anlayışının sürdürüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca Eğitim Psikolojisi ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde KPSS sorularına da yer verildiği görülmüştür. Sınıf Yönetimi ve Eğitim Psikolojisi derslerinde ürün değerlendirme yaparken açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarından; Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinde ise karışık formda sorularla hazırlanan ölçme araçlarından da yararlanılmaktadır.
- Öğretmenlik Uygulaması dışında meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme süreci, dersin bulunduğu tüm programlarda ortak ölçme araçlarıyla

sürdürülmektedir. Bu nedenle ölçme araçlarının programlara göre değişim göstermediği belirlenmiştir.

- Öğretmenlik Uygulaması dışında bazı meslek bilgisi derslerinde süreç ve ürün değerlendirme birlikte kullanılmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımında genellikle öğretmen adaylarının çalışmaları ile sınav notları birlikte değerlendirilmiştir. Ancak süreç ve ürün değerlendirmenin yapıldığı F₁ fakültesinde, diğer eğitim fakültelerinden farklı bir ölçme değerlendirme sürecinin takip edildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde süreç odaklı değerlendirme de gerçekleştirilmektedir. Süreç değerlendirme ile öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde hazırladıkları portfolyoları değerlendirilmektedir.
- Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde öğretmen adaylarının değerlendirmelerine de yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının derse ya da öğretim elemanına yönelik değerlendirmelerde bulunduğu ulaşılmıştır.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinin ölçme değerlendirme süreci genellikle MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında ölçme değerlendirme sürecinde öğretmen adaylarının hazırladığı Öğretmenlik Uygulaması dosyalarından yararlanıldığına ulaşılmıştır. Ölçme değerlendirme sürecinde, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının birlikte değerlendirme yaptığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin elde edilen sonuçlar, bir eğitim fakültesi dışında fakültelere bağlı değişim göstermemektedir. Meslek bilgisi dersleri fakültelerin genelinde benzer ölçme değerlendirme süreçleriyle tamamlanmaktadır. Bu durum, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme yaklaşımının ya da ölçme araçlarının belirlenmesinde fakültelerin etkisi olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan F₁ fakültesinde sürdürülen ölçme değerlendirme sürecinin, diğer fakültelerden farklı olduğuna ulaşılmıştır. F₁ fakültesinde ölçme değerlendirme sürecinin beşli not sistemi ile sürdürüldüğü belirlenmiştir. Bu sistem içinde ara sınavın, dönem sonu sınavının, ödev notunun ve kısa sınavın yer aldığı ve öğretmen adaylarının her dersten beş not alarak değerlendirmesinin yapıldığı anlaşılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlamadaki Katkısı

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin katkısına ilişkin öğretim elemanlarından ve öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar benzer ve birbirini destekler nitelikte bulunmuştur. Meslek bilgisi derslerinin mesleğe hazırlamadaki katkıları; öğretim programlarını tanıma, düşünme becerilerini geliştirme, öğretmenlik misyonu kazandırma, bireysel farklılıklara önem verme, öğrenme sürecini anlama şeklinde ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretim programlarını tanımaya yönelik öğretmen adaylarına programın öğelerini bilmesine yönelik katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarının düşünme becerilerini geliştirdiğine ulaşılmıştır. Özellikle yaratıcı olma, karar verme, empati yapma, analitik düşünme yönüyle öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin meslek bilgisi dersleri ile geliştirildiği belirlenmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik misyonu kazandırarak öğretmen adaylarına katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğini benimsemesi ile mesleğin görev ve sorumluluklarını fark etmesi, meslek bilgisi derslerinin katkıları arasında ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin; öğrencilerin farklılıklarını tanıma, farklılıklara uygun öğrenme ortamı hazırlama yönüyle öğretmen adaylarına katkı sağladığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısı hakkında elde edilen sonuçlar, eğitim fakültelerine göre değişim göstermemektedir. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına genellikle benzer katkıları sağladığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, genellikle her fakülteden öğretim elemanı ve öğretmen adayı tarafından desteklenmiştir.

5.1.7. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Bilgi Paketleri

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program bilgi paketleri ve ders bilgi paketlerine ilişkin doküman analizi ile elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Eğitim fakültelerindeki dört program incelendiğinde, programların bilgi paketlerine ilişkin eğitim fakültelerinin kendilerine özgü standart başlıklarının olduğuna ulaşılmıştır. Her eğitim fakültesinde dört programın bilgi paketinin aynı başlıklarla hazırlandığı ve bilgi paketi yapısının birbirinin aynısı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında her fakültenin program bilgi paketlerinde yer alan başlıklar ve başlıkların sıralaması birbirinden farklıdır.
- Program bilgi paketleri birlikte değerlendirildiğinde, her bilgi paketinde *kazanılan derece, kayıt kabul şartları, mezuniyet koşulları, bölüm başkanı (ya da eş değeri), kazanılan derece gereklilikleri ve kurallar, önceki öğrenmenin tanınması* başlıklarının bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanında program bilgi paketlerinde en çok *akademik kadro, kazanılan derecenin düzeyi, eğitim türü* başlığının yer almadığı görülmüştür. *Eğitim türü, TYYÇ; sınavlar, değerlendirme ve notlandırma* başlıkları da program bilgi paketlerinin çoğunda yer almayan başlıklardan olmuştur.
- Program bilgi paketlerindeki eksiklerden bazılarının fakültelere göre değişim gösterdiğine, farklı eğitim fakültelerinde farklı başlıklarda eksiklerin bulunduğu ulaşılmıştır. Bunun yanında her eğitim fakültesinin kendi program bilgi paketlerinde aynı eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir.
- Eğitim Psikolojisi dersinin ders bilgi paketleri incelendiğinde, bilgi paketlerinde *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verilişi, değerlendirme sistemi* başlıkları ortak şekilde yer almaktadır. Bunun yanında fakültelere göre bilgi paketlerinde önemli eksikliklerin yer aldığı da görülmüştür. Özellikle *dersin öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlığının çoğu programda boş bırakıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında *dersin içeriği* başlığının öğretim yöntem ve teknikleri başlığının altında yer alması ve bu durumun çoğu programda tekrarlanması, bilgi paketlerinde yer alan önemli hatalardan biri olarak bulunmuştur. Ayrıca genellikle her fakültede derse ilişkin bilgi paketlerinin programlara göre farklı eksiklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, Fen Bilgisi

Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi programlarında *kullanılan kaynaklar* başlığı boş bırakılmışken, İlköğretim Matematik Eğitimi'nde bu başlıkta bilgi verilmiştir.

- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ders bilgi paketleri incelendiğinde, *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verililişi, dersin öğrenme kazanımları, değerlendirme sistemi, AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm ders bilgi paketlerinde bulunduğu görülmüştür. Bunun yanında fakültelere göre bilgi paketlerinde farklı eksikliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle *dersin içeriği* başlığının ğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer alması ve bu durumun çoğu programda tekrarlanması, bilgi paketlerinde yer alan önemli hatalardan biridir. Bunun yanında bilgi paketlerinde *dersin yardımcıları* başlığının çoğu programda boş bırakıldığı belirlenmiştir.
- lme ve Değerlendirme dersinin ders bilgi paketleri incelendiğinde, *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verililişi, dersin öğrenme kazanımları, değerlendirme sistemi, AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm ders bilgi paketlerinde bulunduğuna ulaşılmıştır. Ancak fakültelere göre bilgi paketlerinde çok sayıda eksikliğin bulunduğu belirlenmiştir. Ders bilgi paketlerinin genellikle *dersin yardımcıları* ve *ğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* başlıkları en çok boş bırakılan blmlerdendir. Bunun yanında *dersin içeriği* başlığının ders bilgi paketlerinde çoğunlukla ya boş bırakıldığı ya da ğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer aldığı tespit edilmiştir.
- Sınıf Yönetimi dersinin ders bilgi paketleri incelendiğinde *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verililişi, dersin amacı, dersin öğrenme kazanımları, değerlendirme sistemi, AKTS / iş yükü tablosu* başlıkları tüm ders bilgi paketlerinde bulunmaktadır. Bunun yanında bilgi paketlerinde genellikle *dersin öğrenme kazanımları yeterlik ilişkisi* hakkında bilgi verilmediğine ulaşılmıştır. Ayrıca ders bilgi paketlerinde en sık görülen eksiklik *dersin koordinatörü* ve *dersin yardımcıları* başlıklarının boş bırakılmış olmasıdır. Bazı ders bilgi paketlerinde ise *dersin içeriği* hakkındaki bilgiler ğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında yer almıştır.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinin ders bilgi paketleri incelendiğinde, *ders adı, kodu, yarıyıl, T-U-K, AKTS; dersin dili, türü, düzeyi, dersin verililişi, haftalık konular (içerik), değerlendirme sistemi, AKTS / iş yükü tablosu* başlıklarının tüm

ders bilgi paketlerinde bulunduğuna ulaşılmıştır. Bunun yanında fakültelere göre bilgi paketlerinde farklı başlıklarda eksikliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Bazı programların ders bilgi paketlerinde *dersin içeriği* başlıklarında eksikler yer alırken, bazılarında ders içeriğinin öğretim yöntem ve teknikleri başlığında yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında ders bilgi paketlerinin genelinde yaşanan eksik *dersin koordinatörü*, *dersi verenler* ve *dersin yardımcıları* başlıklarının boş bırakılmış olmasıdır. Ders bilgi paketlerinin fakültelere göre ve aynı fakültenin farklı programlarında farklı eksiklerinin olduğu bulunmuştur.

5.1.8. Bologna Sürecinin Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi

Bologna sürecinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında çoğunlukla işlevsel etkisinin bulunmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bologna sürecinin işlevsel sürdürülememesinin en büyük sebepleri olarak; AKTS hesaplamalarının gerçekçi ve işlevsel yapılmaması ve Bologna sürecinde yer alan değerlendirme ölçütlerinin uygulanabilir olmaması gösterilmiştir. Bunun yanında programlardaki öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının haftalık ders yükleri, ders süreleri, dersliklerin ve fakültelerin fiziksel koşulları gibi öğelerin öğretmen yetiştirme programında Bologna sürecinin işlevsiz olmasına neden olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, genellikle öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemelere uygun şekilde sürdürülemediği görülmüştür. Bologna süreci kapsamında hazırlanan bilgi paketlerinin çoğunlukla standart bir ders planına yönelik olduğu, bunun yanında öğretim elemanlarının derse yönelik değişiklikler yapabildiği belirlenmiştir.
- Bologna sürecinin işleyişinin derslerde ve programlarda yeterince takip edilmediğine ulaşılmıştır. Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında başarılı şekilde sürdürülmesi için Bologna sürecine yönelik yapılan çalışmaların derslerdeki ve programlardaki etkisinin araştırılması gereklidir.

- Bologna sürecinin, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı getirdiği için öğretmen yetiştirme programlarını olumlu yönde geliştirdiğine ilişkin görüşlere ulaşılmıştır.
- Bologna süreci hakkında eğitim fakültelerinde yeterli bilgilendirme yapılmadığına ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının çoğunun Bologna sürecine ilişkin yeterli bilgi sahibi olamadığı görülmüştür.
- Bologna sürecine yönelik hazırlanan bilgi paketlerinin genellikle bir kez hazırlandığı ve her dönem güncellenmediği anlaşılmıştır. Ders içeriklerinin düzenli güncellenmemesi, hazırlanan bilgi paketlerinin işlevsel kullanılmadığını da göstermektedir.
- Bologna süreci ile hazırlanan ders bilgi paketlerinin, göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına rehberlik ettiği belirlenmiştir.
- Bologna süreci ile her üniversite kendi bilgi paketlerini hazırlamaktadır. Böylelikle üniversiteler farklı üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarını ve derslerini inceleyebilmektedir. Bu nedenle Bologna süreci üniversitelere tanınırlık sağlamaktadır.
- Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin elde edilen sonuçların, fakültelere göre değişim göstermediği belirlenmiştir. Bologna sürecine ilişkin programlarda yaşanan sorunların fakültelerde genellikle benzer olduğu görülmüştür.

5.1.9. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bologna Sürecinin Geliştirilmesi

Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar, çoğunlukla derslerin düzenlenmesine ilişkindir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genellikle uygulama saati bulunmadığı için öncelikle derslere uygulama saatinin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesi için, programların kontenjanlarının azaltılması gerektiğine yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarına alınan öğrenci sayısının azaltılmasının Bologna sürecini olumlu etkileyeceği belirlenmiştir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi dersleri arasında ilişkilendirme yapılması da, Bologna sürecinin geliştirilmesine yönelik elde edilen önemli sonuçlardan biridir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birbirinden bağımsız dersler olarak görülmesinin hem öğretmen eğitimi hem Bologna sürecini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi derslerinin, hem birbiriyle hem de programdaki diğer derslerle ilişkisine dikkat edilerek programlarda yer alması gerektiği saptanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak bu düzenleme ile Bologna sürecinin meslek bilgisi derslerini ve öğretmen eğitimi olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir.
- Ders içeriklerinin yoğun olması, derslerin Bologna sürecine uygun sürdürülmesini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesi için öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin güncellenerek azaltılması gerektiğine ulaşılmıştır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik akademik kitapların niteliğini artırmak için, kitapların kontrol edilerek akredite edilmesi gerektiği görülmüştür. Böylelikle akademik kitaplarda nitelik sorununun önüne geçilerek, öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilebileceği belirlenmiştir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesi için, dersliklerdeki sıra düzeninin de Bologna sürecine uygun hale getirilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Dersliklerin bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına uygun şekilde, değiştirilebilen ve hareketli sıralarla düzenlenmesi gereklidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine yönelik, öğretim elemanları arasında işbirliğinin yapılması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersine yönelik öğretim elemanları arasındaki koordinasyon, Bologna sürecine yönelik yapılan çalışmaların daha etkili olmasını sağlayacaktır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçların, eğitim fakültelerine göre değişim göstermediği saptanmıştır. Bologna sürecinin geliştirilmesine yönelik önerilerin, genellikle her fakülteden öğretim elemanı görüşüyle desteklendiği belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Ülkemizde 16 Mart 1848 yılında Darülmualimin ile gelişmeye başlayan öğretmen eğitimi, 1982 yılında üniversite bünyesi altında eğitim fakültelerinde sürdürülmeye başlanmıştır. Bu süreçte Ali Yıldırım, öğretmen eğitiminde yaşanan bazı sorunları TEDMEM (2018) ile yaptığı bir röportajda şöyle aktarmaktadır:

“Ancak 1970’li yıllardan itibaren öğretmen okullarından eğitim enstitülerine ve 1980’li yıllarda da enstitülerden üniversiteye geçiş sürecinde öğretmen eğitimi önemli sancılar yaşadı. İzlenen yanlış politikalar, bu kurumlar üzerindeki politik etkiler, MEB ile üniversiteler arasındaki iletişim kopukluğu, fakülteler arasındaki anlaşmazlıklar yanında bilimsel araştırma ve değerlendirme çalışmalarına dayanmayan program uygulamaları öğretmen eğitiminin niteliğini yavaş yavaş erozyona uğratmaya başladı.”

Öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesinden sonra yaşanan sorunların çözülememiş olması, YÖK tarafından yeni bir düzenleme yapılmasını gerekli kılmıştır. Yaklaşık on beş yıl sonra gerçekleştirilen bu kapsamlı düzenleme ile öğretmen eğitiminin ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmak hedeflenmiştir (YÖK, 1998). 1997 yılında gerçekleştirilen bu düzenlemenin temel gerekçeleri olarak; var olan öğretmen yetiştirme programlarında yaşanan temel sorunlar dile getirilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında; içerik, ders sayısı ve okullarda uygulama konularında standardın olmaması, dersler arasında mantıksal bir ilişkinin kurulmaması, kuramsal derslere daha fazla ağırlık verilerek uygulamaların ihmal edilmesi, öğretmenlik formasyonuna ilişkin bazı derslerin öğretmenliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve bakış açısını kazandıramaması gibi gerekçeler bunlardan bazılarıdır (YÖK, 2007b). Öğretmen yetiştirme programlarında yaşanan bu sorunların çözüme kavuşturulması amacıyla yapılan yeni düzenleme ile öğretmenlik formasyonu derslerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Formasyon derslerine uygulama saati konulmuş ve formasyon derslerinin kredi ve sayıları artırılmıştır. Bunun yanında programlara Okul Deneyimi-1 ve Okul Deneyimi-2 adlarında iki ders eklenmiştir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Bilgisayar, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri tüm öğretmen yetiştirme programlarına yeni dersler olarak eklenmiştir. Hazırlanan yeni öğretmen yetiştirme programları yaklaşık dokuz yıl uygulanmıştır. Bu süreçte 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarının, uygulamaya uzak öğretim elemanları tarafından benimsenmediği ve derslerin uygulama bölümlerinin fakültelerde isteksiz şekilde yapıldığı hakkında raporlar yazılmıştır (TEDMEM, 2018). Bunun yanında 2003-2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler ve 2003 yılında ülkemizin Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dahil olması ile öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi söz konusu olmuştur. 2006 yılında yapılan yeni düzenleme ile öğretmen yetiştirme programlarının %50'si alan bilgisi, %30'u öğretmenlik meslek bilgisi, %20'si genel kültür derslerine ayrılmıştır (YÖK, 2007a). Yapılan bu değişikliklerle erken Okul Deneyimi dersinin kaldırıldığı ve meslek bilgisi derslerinin uygulama saatlerinin iptal edilerek genel kültür derslerinin artırıldığı belirlenmiştir (TEDMEM, 2018). Bu düzenlemeden on iki yıl sonra da eğitim bilimleri ve öğretmen eğitiminde yaşanan gelişmelere uygun öğretmen yetiştirme amacıyla 2018 yılında programlarda güncelleme yapılmasına karar verilmiştir. 2018 programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %28-35, genel kültür derslerinin %15-20 ve alan eğitimi derslerinin %45-50 oranında yer almasına karar verilmiştir (YÖK, 2018).

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan yenileşme çabaları değerlendirildiğinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program içinde ağırlıklarının %25-%35 oranında değiştiği, ancak derslere ilişkin önemli düzenlemelerin yapılmadığı görülmektedir. Meslek bilgisi derslerine yönelik programlarda yapılan düzenlemeler, yeni ders eklenmesi ya da içerikte değişiklikler yapılması ile sınırlı kalmıştır. 2018 yılında yapılan son düzenlemede ise, meslek bilgisi derslerine yönelik Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II dersleri dışında uygulama saatinin kaldırıldığı görülmüştür. 1997, 2006 ve 2018 yıllarında yapılan düzenlemeler içinde meslek bilgisi derslerinin en az uygulama ve en çok kuramsal ders saatine sahip olduğu programların 2018 yılında yapıldığı belirlenmiştir (TEDMEM, 2019). Meslek bilgisi derslerine yönelik elde edilen bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesini daha da önemli hale getirmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi alanında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde (Açar, 2015; Aslan, 2015; Atik Kara, 2012; Aydın, 2011; Demir, 2012; Eret Orhan, 2017; Eroğlu, 2012; Gilik Güleç, 2012; Kahramanoğlu, 2010; Kozikoğlu, 2016; Yücel Toy, 2015) ise öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik meslek bilgisi derslerinin kritik öneme sahip olduğu ve meslek bilgisi derslerinde bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Özellikle öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kapsamlı araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmalarla, meslek bilgisi derslerinin kuramsal ya da uygulamalı yapılması arasındaki farklar ortaya konulmalıdır (Yıldırım, 2013). Bu anlamda yapılan öğretmenlik meslek

bilgisi çalışmalarının (Açar, 2015; Aslan, 2015; Atik Kara, 2012; Demir, 2012; Kahramanoğlu, 2010; Kumral, 2010) genellikle bir derse yönelik olduğu, bir bölüm ya da fakülte ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen mevcut çalışma ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin farklı fakülte ve programlarda, bir program değerlendirme modeli kullanılarak ayrıntılı çözümlenmesi yapılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program geliştirme süreçleriyle incelenmesi ve elde edilen bulguların öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Mevcut çalışmada elde edilen sonuçların diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilerek sunulması önemli görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ilk olarak meslek bilgisi derslerinin planlanmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Öğretmen yetiştirme sürecinde, planlama oldukça önemlidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde amaçlanan öğretmen yeterliklerinin adaylara kazandırılması, adayların amaçlara uygun öğrenme deneyimleri yaşamaları ve öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve beceriye uygun şekilde değerlendirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının planlanması hayati öneme sahiptir (Darling Hammond, Banks, Zumwalt, Gomez, Gamoran Sherin, Griesdorn & Finn, 2005, s. 185). Bu çalışmada ise, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasında YÖK ders içeriklerinin ve KPSS'nin etkili olduğuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının genelinde, meslek bilgisi derslerini planlarken YÖK'ün hazırlamış olduğu içeriğe dikkat ettikleri ve bu içeriğe uygun plan yapmaya özen gösterdikleri görülmüştür. YÖK'ün hazırladığı ders içeriklerinde küçük değişiklikler yapılsa dahi genel konu başlıklarının belirlenmiş olması öğretim elemanları için olumlu görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının atanmak için girmek zorunda kaldıkları KPSS'nin, meslek bilgisi derslerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Sınav içinde önemli yeri olan Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi gibi derslerin içeriğine yönelik soruların KPSS'de yer alıyor olması, öğretmen adaylarının bu derslerden beklentisini etkilemektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, meslek bilgisi derslerinin kendilerini KPSS'ye hazırlaması gerektiğini düşünmektedir. Ancak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin böyle bir amacı bulunmamaktadır. Özelde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genelde ise eğitim fakültelerinin KPSS'ye hazırlık merkezi gibi çalışması doğru değildir. Özellikle Eğitim Psikolojisi ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin sınavdaki ağırlığı nedeniyle KPSS'den etkilendiği görülmüştür. Sınavın derslerde yarattığı olumsuz etki öğretim elemanları

tarafından azaltılmaya çalışılsa da, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine bakış açısı derslerin planlamasını, içeriğini ve öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir. Yapılan bu çalışma, KPSS'nin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki işlevini belirtmek adına önemli görülmektedir. KPSS ile ilgili olarak elde edilen bazı araştırma sonuçları da (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Sezgin ve Duran, 2011) destekleyici niteliktedir. Bu araştırmalarda öğretmen adaylarının, derslerden ve öğretim elemanlarından beklentilerinin kendilerini KPSS'ye hazırlamak olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yetiştirme programında planlamanın ardından, amaçlar belirlenmektedir. Bu noktada amaçlar; öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve öğretimsel düzeyde sınıflandırılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programı düzeyinde meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına kazandıracakları amaçlar belirlenirken, ders düzeyinde meslek bilgisi derslerine özgü amaçların belirlenmesinden bahsedilmektedir (Brandt & Tyler, 2016, s. 11). Bu noktada araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaçları ve amaçlara ulaşma düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Ancak burada üzerinde durulması gereken önemli nokta, derslerin amaçlara ulaşma düzeylerine ilişkindir. Meslek bilgisi derslerinin amaçlara ulaşma düzeyi genellikle bilgi ve kavrama düzeyini geçememiştir. Bu durumun temel nedeni olarak derslerin kuramsal ağırlıkta yapılması ve derslerde teori-uygulama dengesinin sağlanamaması gösterilmiştir. Bununla ilgili yapılan çalışmalarda da (Camadan, Kahveci ve Olgun Kılıç, 2018; Eret Orhan, 2017; Kahramanoğlu, 2010) benzer sonuçlara yer verilmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kuramsal ağırlıkta yapılmasının bilgi ve becerileri kazanmada ve uygulamaya yansıtmada olumsuz etkisinden bahsedilmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde uygulamaya yeterince yer verilememesinin, meslek bilgisi derslerinin uygulama saatinin bulunmaması ile de ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemeler (1982, 1997, 2006, 2018) dikkate alındığında meslek bilgisi derslerinin 1997 yılında uygulamaya yönelik desteklendiği ancak 2018 yılında yapılan son düzenleme ile ders saatlerinin yeniden değiştirildiği görülmektedir. Özellikle meslek bilgisi derslerine uygulama saatinin eklenmediği hatta var olan ders saatlerinin de düşürüldüğü belirlenmiştir. Meslek bilgisi derslerinde yapılan bu düzenleme, mevcut araştırma sonuçlarına göre olumsuz karşılanmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin 2006 düzenlemesinde uygulama problemi yaşanırken, 2018 düzenlenmesinde saatlerin

azaltılmasının derslerde yaşanan teori-uygulama sorununu daha da artıracakı düşünülmektedir. Yücel Toy (2015) da, teori-uygulama sorununa ilişkin öğretmen eğitiminde kuramsal bilgilerle dolu ancak uygulamadan kopuk, nitelikli öğretmen yetiştirmeden uzak bir eğitimin olduğunu belirtmiştir. Ünver (2016) ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teori-uygulama ilişkisini etkileyen nedenleri; kuramsal ve uygulamalı derslerin süresi, uygulama çalışmalarının programdaki yeri gibi faktörlerle açıklamıştır. Bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, öğretmen eğitiminin niteliğini artması için derslerde teori-uygulama dengesinin korunması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde ise, derslere göre farklı noktalar ön plana çıkmıştır. Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğinin güncellenmesi gerektiği vurgulanırken, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ön koşul gerektiren bir ders olduğu belirlenmiştir. Eğitim Psikolojisi dersinin gelişim ve öğrenme konularıyla yoğun bir içeriği bulunmaktadır. YÖK (2019e) tarafından hazırlanan Eğitim Psikolojisi ders içeriğinde ise dersin güncel araştırma sonuçlarına ve yeni konu başlıklarına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Hazırlanan ders içeriği temel kavramlar, eğitim psikolojisinde araştırma yöntemleri, gelişim kuramları, öğrenmeyi etkileyen faktörler gibi genel başlıklarda hazırlanmıştır (YÖK, 2019e). Ancak bazı öğretim elemanlarının da belirttiği gibi ders içeriğinde belirtilen başlıkların yenilenmesi ve var olan konu başlıklarının güncellenerek içerikte yer alması gerekmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik ise, Program Geliştirme dersinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında Program Geliştirme dersinin yer almaması büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. 2018 yılında gerçekleşen yeni düzenleme ile öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli meslek bilgisi dersleri içinde Eğitimde Program Geliştirme dersinin konulduğu görülmektedir. Bu gelişme, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olumlu bir düzenleme olarak görülse de, böyle bir dersin seçmeli olması düşündürücüdür. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan her öğretmen adayının, program bilgisine ve program geliştirme sürecine hâkim olması gereklidir. Bu nedenle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce Program Geliştirme dersinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması önemli görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriği göz önünde bulundurulduğunda, program geliştirmeye yönelik başlıkların yeterince yer almadığı belirlenmiştir. YÖK (2019e) ders içeriğinde; temel kavramlar, öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri, öğretimin

planlanması gibi başlıklar bulunmaktadır. Bu başlıklar kapsamında program geliştirme sürecine yönelik konulara yeterince yer verilememektedir. Bu nedenle diğer meslek bilgisi dersleri kadar, program geliştirmeye yönelik bir dersin de zorunlu meslek bilgisi dersleri arasında düzenlenmesi daha doğru bulunmaktadır. Bunun yanında eklenen Eğitimde Program Geliştirme dersinin programlarda açılıp açılmayacağı da belirsizdir. Sınıf Yönetimi dersinin içeriğine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen görüşler genellikle dersin içeriğine yeni konular eklenmesi gerektiğine yönelik ortaya çıkmıştır. Özellikle sanal öğrenme ortamları ve sosyal medya konuları Sınıf Yönetimi ders içeriğinde yer alması gereken konular olarak görülmektedir. Ancak YÖK (2019e) tarafından hazırlanan ders içeriğinde yer alan konular incelendiğinde temel kavramlar, disiplin, öğrenci motivasyonu, öğrenme ikliminin oluşturulması gibi konulara yer verildiği görülmektedir. Elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında, YÖK tarafından hazırlanan ders içeriklerinin güncellenmesinin öğretmen adaylarına daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin ise, öğretim elemanları genellikle KPSS'nin içeriği etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin kitapların ölçme değerlendirme uzmanları tarafından yazılmasının ders içeriğinde etkili olduğunu belirten öğretim elemanları, YÖK (2019e) hazırlanan ders içeriğine ilişkin çoğunlukla önerilerde bulunmamıştır. Bu nedenle YÖK (2019e) tarafından hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme ders içeriğinin öğretim elemanları tarafından yeterli görüldüğü söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında ve içeriğinin belirlenmesinde eğitim fakültelerinin söz sahibi olamaması da üzerinde durulması gereken bir noktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında eğitim fakültelerine daha çok söz hakkı verilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin öğretmen adaylarına nasıl katkı sağladığına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmesi öğretmen eğitiminin niteliğini de artıracaktır. Öğretmen yetiştirme programında yer alan meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür içeriğinde yer alan derslere yönelik öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer vermek, öğretmen yetiştirme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesinde de etkili olacaktır. Öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında ve uygulanması eğitim fakültelerine esneklik sağlanması da öğretmen eğitiminde farklı ve yararlı uygulamaların geliştirilmesi adına önemli görülmektedir.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, derslerin ağırlıklı biçimde öğretim elemanı merkezinde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisinin, anlatım ve soru-cevap yönteminin sıklıkla kullanılması dikkat çekicidir. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler yetiştirmek isterken, öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen merkezli anlayışa sürdürülmesi olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Teori-uygulama dengesi öğrenme-öğretme sürecinde de kurulamamakta ve öğretmen adaylarına bilgilerini uygulamaya aktarabilecekleri yeterli çalışma alanları yaratılamamaktadır. Oysaki, uygulamaya dönüşmeyen kuramsal bilginin öğretmen adaylarına hedeflenen katkıyı sağlayamayacağı ve teori-uygulama dengesinin sağlanarak meslek bilgisi derslerinin öğretmen yetiştirme programlarında adaylara daha iyi katkı sağlayacağına inanılmaktadır (Gutek, 2014, s. 1). Yapılan benzer çalışmalarda (Açar, 2015; Atik Kara, 2012; Demir, 2012) elde edilen sonuçlar da destekleyici nitelikte bulunmuştur. Bu çalışmalarda öğretim elemanlarının genellikle kuramsal, düz ve uygulamasız anlatım yaparak dersi sürdürdükleri, derste sunu materyallerinden yararlandıkları vurgulanmış ancak uygulama ağırlıklı derslerin öğretmen adaylarını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Derslerde çoğunlukla kullanılan yöntemlerin seçiminde öğretmen adayı sayısı da etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya yönelik çalışmaları artırmak için sınıflardaki öğretmen adayı sayısı da azaltılmalıdır. Özellikle eğitim fakültelerindeki programların kontenjanlarının düşürülmesinin, hem meslek bilgisi derslerinin hem de öğretmen eğitiminin niteliğini artıracığı düşünülmektedir.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre ise, dersler çoğunlukla ürün odaklı değerlendirme anlayışıyla ele alınmaktadır. Ürün odaklı değerlendirme anlayışı içinde de çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçlarının kullanımı oldukça fazladır. Ölçme değerlendirme sürecine ilişkin Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Eyidoğan (2009) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada da öğretmen adayları, ölçme değerlendirme sürecinde en sık kullanılan yöntemleri sırasıyla çoktan seçmeli test, açık uçlu yazılı sınav ve araştırma şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanında Eğitim Psikolojisi ile Ölçme ve Değerlendirme dersinin değerlendirme sürecinde KPSS sorularının yer alması, sınavın meslek bilgisi dersleri üzerindeki etkisini yinelemektedir. Yapılan benzer bir çalışmada (Özkan ve Pektaş, 2011)

elde edilen sonuçlar da değerlendirildiğinde; KPSS'nin eğitim fakültelerinde özellikle meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarına mesleki yeterlikleri kazandırmasının önünde önemli bir engel olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmen eğitiminde önemli yeri bulunan meslek bilgisi derslerinde uygulamaya yönelik yeterli çalışmalar yapılamaması, değerlendirme sürecine de yansımakta ve süreç değerlendirmeden yeterince yararlanılamamaktadır. Ancak performans dayalı değerlendirmeler, yalnızca bilgiyi öğretmeye değil aynı zamanda pratikte bu bilgilerin uygulanmasını sağladığı için öğretmen yetiştirme sürecinde süreç odaklı değerlendirme anlayışına daha fazla yer verilmelidir (Chung Wei & Pecheone, 2010, s. 69).

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik elde edilen sonuçlar tartışılırken, Öğretmenlik Uygulaması dersine özel bir pencere açmak gereklidir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin kuramsal ders saatinin genellikle yapılmaması ve ders sürecinde uygulama öğretmeni ile yaşanan sorunlar dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili yapılan pek çok araştırmada (Aslan, 2015; Caner, 2018; İstanbullu, 2012; Koç, 1998; Parker, 2008; Sılay ve Gök, 2004; Tanşu, 2017; Yeşilyurt, 2010; Yıldız, 2012) Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmeniyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili sorunların yaşandığı, Öğretmenlik Uygulaması dersinin süre olarak yetersiz olduğu; bu dersin son sınıf yerine daha önce başlamasının öğretmen adaylarını olumlu etkileyeceği belirtilmiştir. 2018 yılında yapılan düzenleme Öğretmenlik Uygulaması dersinin dönem sayısı artırılmıştır ve bu ders iki dönem şeklinde tüm programlarda yer almıştır. Ancak Öğretmenlik Uygulaması gibi uygulama ağırlıklı tek meslek bilgisi dersinin son sınıfta yer alması düşündürücüdür. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinde edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya aktarmaları için Öğretmenlik Uygulaması dersinin son sınıfa bırakılmaması gereklidir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teori-uygulama dengesini sağlamak için Öğretmenlik Uygulaması dersinin sekiz yarıyıl içindeki yeri artırılmalıdır. Bunun yanında teori ve pratik arasında daha fazla sürekliliği teşvik etmek için, eğitim fakültelerinin aynı bölgedeki okullarla iş birliği yaparak öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik deneyim kazanacağı ortak çalışmalar düzenlenmelidir (Darling Hammond & Cobb, 1996, s. 37).

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısına ilişkin, meslek bilgisi dersleriyle öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin geliştirildiğine ulaşılmıştır. 21. Yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak için bu

becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle, meslek bilgisi dersleriyle öğretmen adaylarının yaratıcı olma, karar verme, empati yapma, analitik düşünme becerilerine sahip olması gereklidir. Benzer çalışmalarda da öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde eleştirel düşünme becerilerini kazanması gerektiği vurgulanmıştır (Kürüm, 2002; Sarıgöz, 2014). Bu konuda yapılan araştırmalardan biri de Keleşoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinde yaratıcı düşünmenin gerekli olduğu ancak öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal ağırlıkta olduğu için yaratıcı düşünme becerisini geliştiremediği vurgulanmıştır.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, Bologna sürecine yönelik yapılan düzenlemeler de önemli görülmektedir. Bologna sürecinde eğitim fakültelerinin program bilgi paketlerinin standart başlıklarda hazırlandığı ancak fakültelerdeki program bilgi paketlerinin birbirinden farklı başlıklarının ya da başlık sıralamalarının bulunduğu görülmüştür. Bu durum, bilgi paketlerinin hazırlanmasında fakültelerin yeterli bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Bunun yanında program bilgi paketlerinde yaşanan sorunların, fakültedeki diğer program bilgi paketlerinde tekrarlandığına da rastlanmıştır. Fakültelerin ya da üniversitelerin program bilgi paketlerini düzenli olarak kontrol etmemesi ve güncellememesi bu sorunların temel nedenlerinden biridir. Diğer taraftan meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerinde de derslere göre farklı eksiklikler bulunmaktadır. Bu eksiklikler, fakülteler arasında değişim gösterdiği gibi, aynı fakültenin farklı programlarında da değişim gösterebilmektedir. Örneğin; Ölçme ve Değerlendirme dersinin F₂ fakültesindeki bilgi paketleri incelendiğinde; Türkçe Eğitimi programında öğrenme kazanımları-yeterlik ilişkisine ilişkin bilgi verildiği ancak Fen Bilgisi programında bu başlık hakkında herhangi bir bilginin yer almadığı görülmüştür. Bunun yanında ders bilgi paketinde yaşanan eksikliklerin, diğer programlarda tekrarlandığı da belirlenmiştir. Bologna sürecine ve bilgi paketlerine yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır. Ancak Ünvan (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar benzerdir. Bu çalışmada üniversitelerin program bilgi paketlerine ve ders bilgi paketlerine yer verdiği ancak bilgi paketlerinde eksikliklerin yer aldığı ifade edilmiştir. Ders bilgi paketlerinde yaşanan bu sorunlar, program bilgi paketlerinde olduğu gibi düzenli güncelleme ve kontrolün yapılmamasından kaynaklanmaktadır. Ders bilgi paketlerinin hazırlanmasında yaşanan bu sorunlar, Bologna sürecine yönelik bilgi

paketlerinin hazırlanmasında fakültelerin yeterince bilgi sahibi olmadığını ortaya koymaktadır.

Bologna sürecinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına etkisine ilişkin elde edilen sonuçlar ise, öğretim elemanlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarına Bologna sürecine hakkında bilgisi olup olmadığı sorulmuş ancak öğretmen adaylarının bilgisi olmadığı anlaşıncaya yalnızca öğretim elemanlarından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarında genellikle işlevsel bir etkisi bulunmamaktadır. Bunun en önemli sebeplerinin; AKTS hesaplamalarının gerçekçi yapılmaması, değerlendirme ölçütlerinin uygulanabilir olmaması; programlardaki öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının haftalık ders saatleri, ders süreleri, dersliklerin ve fakültelerin fiziksel koşulları gibi koşulların Bologna sürecine uygun olmaması sayılabilir. Bologna sürecinde meslek bilgisi derslerine yönelik hazırlanan bilgi paketlerinin, gerçeği yansıtmadığı düşünülmektedir. Bunlar arasında AKTS hesaplamalarına yönelik elde edilen görüşler önemli görülmektedir. Ders bilgi paketlerinde yer alan AKTS hesaplama içeriğine göre derslerde proje, sunum / seminer, ödev, sınıf dışı çalışma, uygulama, laboratuvar gibi öğelere yer verilmesi gerekmektedir. AKTS hesaplama içeriğinde yer alan bu gibi etkinlik öğelerine ayrılan sürelerle toplam iş yükü hesaplanarak dersin AKTS değerine ulaşılmaktadır. Ancak AKTS hesaplama içeriğinde yer alan öğelere yeterli zaman ayrılabilmesi ve öğretmen adaylarının derslerde etkinlik temelli öğrenme süreci içinde yer alabilmesi için derslerin uygulama saatinin bulunması gereklidir. Örneğin; 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenleme ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi iki saatlik teorik bir ders olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bu ders 3 AKTS değerinde bir ders olarak düzenlenmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin AKTS hesaplama içeriğinde 3 AKTS olarak hazırlanabilmesi için ders süresinin belirlenmesi yeterli değildir. Bu derste uygulama, proje gibi etkinlik öğelerine yer verilmesi gerekmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin uygulama saati olmadığı ve bu ders iki teorik ders saati olarak tanımlandığı için öğretim elemanlarının geneli AKTS hesaplamalarının gerçekçi yapılmadığını düşünmektedir. Ders bilgi paketlerinde hazırlanan AKTS hesaplamalarında uygulama, proje gibi etkinliklere süre ayrıldığı görülsede öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde etkinliklere yeterince yer verilememektedir. Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarındaki

etkisini artırabilmek için ders bilgi paketlerinde yer alan AKTS hesaplamalarının yeniden gözden geçirilmesi önemli görülmektedir.

Bunun yanında Bologna sürecine yönelik çalışmaların yapılması gereken bir iş olarak görüldüğü ve öğretim elemanlarının büyük bir kısmının Bologna süreci hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, bilgi paketlerine yönelik elde edilen sonuçları da desteklemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında hazırlanan bilgi paketleri, olması gerektiği için hazırlanmakta ancak bilgi paketleri öğretim elemanlarının çoğunluğu tarafından işlevsel olarak kullanılmamaktadır. Bologna sürecinin olumlu etkileri olduğunu ve öğretmen yetiştirme programlarını geliştirdiğini düşünen öğretim elemanları sayısı daha azdır. Bu durum, öğretim elemanlarının Bologna süreci ile ilgili herhangi bir çalışmada yer alıp almamasıyla ilgili olabilir. Söğüt (2009) tarafından yapılan çalışmada da Bologna sürecine yönelik herhangi bir çalışmaya ya da toplantıya katılan öğretim elemanlarının, katılmayanlara göre daha olumlu tutum içinde olduğu belirtilmiştir. Bologna sürecine ilişkin Dalgıç (2008) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar da oldukça önemlidir. Bu çalışmada; öğretim elemanlarının Bologna sürecine yönelik çalışmalar hakkında bilgi eksiklerinin bulunduğu ve Bologna sürecinin yeterince anlaşılmadığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada; öğretim elemanları üniversitelerde genellikle geleneksel anlamda eğitim-öğretim ve araştırma çalışmaları yapıldığını, Bologna sürecine uygun etkin çalışmaların yeterince gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, mevcut araştırmada bilgi paketlerinin işlevsel kullanılmamasına ilişkin sonuçları desteklemektedir. Ancak Bologna sürecinde yer alan ülkemizin, sürecin gereklerine uygun olarak üniversitelerdeki bilgi paketlerini düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde Bologna sürecinin sağladığı avantajlardan yararlanmak ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirmek için ders bilgi paketlerinin ve program bilgi paketlerinin gerçek uygulamalara dayalı olarak hazırlanması ve kullanılması gereklidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecinin geliştirilmesine yönelik ise, öğretim elemanlarının genellikle meslek bilgisi derslerinin düzenlenmesine ilişkin önerilerinin bulunduğu görülmüştür. Özellikle derslerde uygulama çalışmalarına yer verilmesi ve bunun için meslek bilgisi derslerinin uygulama saati eklenerek düzenlenmesi gereklidir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanlarının azaltılması, hem öğretmen eğitiminin hem Bologna sürecinin niteliğini artıracaktır.

Bologna sürecine yönelik koşulların uygun hale getirilmesi de, Bologna sürecinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle eğitim fakültelerindeki dersliklerin esnek öğrenme ortamları sağlayacak şekilde düzenlenmesi, oturma düzeninin öğretmen merkezli anlayıştan kurtarılması gereklidir.

Öğretmen yetiştirme programlarının üçayağından birini oluşturan meslek bilgisi derslerine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçların, hizmet öncesi öğretmen eğitime ve öğretmen eğitimi araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak ortaya çıkan öneriler öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik öneriler ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin yapılacak çalışmalara yönelik öneriler başlıklarında sunulmuştur.

5.3.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- Eğitim Psikolojisi ile Ölçme ve Değerlendirme dersleri olmak üzere öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin planlanmasında KPSS'nin etkisini azaltmaya yönelik önlemler alınmalıdır. Öğretmen adaylarına meslek bilgisi derslerinin amacı, öğretmenlik mesleğindeki yeri ve önemi anlatılmalıdır. Bu derslerde; öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini kazanmanın, KPSS'ye yönelik bilgi kazanmaktan önemli olduğu vurgulanmalıdır.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme ile Sınıf Yönetimi derslerinin planlanmasında YÖK'ün hazırladığı ders içerikleri etkilidir. Bu nedenle YÖK tarafından sunulan ders içerikleri düzenli olarak güncellenmeli ve kontrol edilmelidir.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin planlanmasında Bologna süreci etkiliyken, diğer meslek bilgisi derslerinde Bologna süreci etkili olmamaktadır. Bologna sürecinin meslek bilgisi derslerinin planlanmasındaki rolünü artırmak ve derslerde Bologna sürecinin olumlu etkilerinden daha fazla yararlanmak için bilgilendirme yapılmalıdır.

Eğitim fakültelerine ve öğretim elemanlarına Bologna süreci hakkında seminerler ve çalıştaylar düzenlenerek bilgilendirme yapılabilir.

- Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okullarının ve uygulama öğretmenlerinin seçiminde eğitim fakülteleri daha çok söz sahibi olmalıdır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde yaşanan sorunları azaltmak ve fakülte-okul işbirliğini geliştirmek için uygulama sürecinin planlanmasında öğretim elemanlarının görüşlerine de yer verilmelidir. Böylelikle uygulama okulları ve öğretmenleri ile öğretim elemanları arasındaki koordinasyon da artacaktır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde amaçlara ulaştığı görülmektedir. Meslek bilgisi derslerinin uygulama, analiz ve sentez düzeylerinde de amaçlara ulaşması için derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde teori-uygulama dengesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının ders içinde aktif katılımını destekleyen proje, grup çalışması, mikroöğretim gibi yaklaşım, yöntem ve teknikler artırılmalıdır.
- Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğinin güncellenmesi ve azaltılması gereklidir. Özellikle 2018 yılında yapılan düzenleme ile ders saatinin iki saat olması, ders içeriğinin yeniden düzenlenmesini gerekli hale getirmiştir. Bunun yanında dersin ikiye bölünmesi de ders içeriğinde yapılacak düzenlemelerden biri olabilir.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin önkoşul dersi Program Geliştirme dersidir. Program Geliştirme dersinin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce öğretmen adaylarına verilmesi gereklidir. 2018 yılında yapılan düzenlemede ise, Eğitimde Program Geliştirme seçmeli meslek bilgisi dersi olarak eklenmiştir. Bu dersin seçmeli yerine zorunlu olarak her program içinde yeniden düzenlenmesi ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önce verilmesi önemlidir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersi, kuramsal ve uygulamalı bir derstir. Bunun yanında Öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulamalı bir ders olarak yalnızca okullarda yapıldığı, fakültelerde kuramsal saatinin genellikle yapılamadığı görülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersinin kuramsal derslerinin de programlarda yer alması sağlanmalıdır. Saati ve sınıfı

programlarda belirlenen dersin, diğer derslerde olduğu gibi düzenli olarak yapılması önemlidir.

- Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okullarının ve uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde öğretim elemanlarının görüşlerine önem verilmelidir. Öğretmen adaylarına rehberlik eden, istekli uygulama öğretmenlerinin seçilmesi sağlanarak Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha başarılı sürdürülmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve soru-cevap yöntemi ile sürdürüldüğü görülmüştür. Meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya yönelik yöntem ve tekniklerin daha çok kullanılması gereklidir. Öğretmen adaylarının derse katılımını artırmaya yönelik etkinlik ve çalışmalara daha çok yer verilmelidir.
- Meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarının konu anlatmasının, öğretmen adaylarını ve dersi olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının derse katılımın farklı çalışmalarla desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik meslek derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde genellikle çoktan seçmeli sorularla ürün odaklı değerlendirme yapılmaktadır. Derslerde süreç ve ürün odaklı değerlendirmelerin daha çok kullanılarak, öğretmen adaylarının ders boyunca çalışmalar yapması sağlanabilir. Dönem boyunca yapılan bu çalışmaların değerlendirmeye dâhil edilmesi ile öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyonu artırılabilir.
- Bologna süreci kapsamında hazırlanan program ve ders bilgi paketlerinde eksik başlıkların yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi paketlerinde var olan eksikliklerin tamamlanarak, bilgi paketlerinin düzenli olarak kontrol edilmesi önemlidir. Bu sayede bilgi paketlerinde yer alan bilgilere uygun şekilde derslerin sürdürülmesi sağlanabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında Bologna sürecini geliştirmeye yönelik önlemler alınmalıdır. Bu önlemler;
 - Derslerin uygulama saati eklenerek yeniden düzenlenmesi,
 - Öğretmen eğitimi programlarının kontenjanlarının azaltılması,

- Programlarda derslerin birbiriyle ve diğer derslerle ilişkisine dikkat edilerek yerleştirilmesi,
 - Dersliklerdeki sıraların değiştirilerek esnek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi,
 - Öğretim elemanları arasında derslere yönelik koordinasyon sağlanması
- şeklinde sıralanabilir.

5.3.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada yer almayan diğer meslek bilgisi derslerini de kapsayan bir araştırma yapılabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla, öğretmen yetiştirme programlarında ihtiyaç duyulan yeni meslek bilgisi dersleri belirlenebilir ya da mevcut derslerin içeriklerinde güncellemeler yapılabilir.
- Derslerin alan bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri ile ilişkisi araştırılarak öğretmen yetiştirme programındaki ders kategorilerinin değerlendirilmesi yapılabilir.
- Derslerin boylamsal araştırmalarla değerlendirilmesi yapılabilir. Böylelikle öğretmen yetiştirme programları, sekiz yarıyıl içinde değerlendirilerek öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki katkısı belirlenebilir.
- Bologna sürecinin öğretmen yetiştirme programlarındaki etkisine ilişkin yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bologna sürecinin öğretim elemanlarını, öğretmen adaylarını ve öğretmen yetiştirme programlarını nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmaların devamında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde Bologna sürecinin olumlu ve olumsuz etkileri araştırılabilir.
- Dersler, öğretmenlerin de dahil edildiği farklı program değerlendirme modelleriyle yeniden değerlendirilip araştırma sonuçları karşılaştırılabilir. Bu araştırmalarda, öğretmenlerle meslek bilgisi dersleri hakkında görüşmeler

yapılabilir. Bunun yanında meslek bilgisi derslerinin etkisini değerlendirmek için, öğretmenlerin dersleri gözlemlenebilir.

KAYNAKLAR

- Açar, A. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ada, S. & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem.
- Ada, Ş. (2014). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (15. Baskı) içinde (s. 313-337). Ankara: Pegem.
- Akdağ Gürsoy, G. (2015). *Alan ile ilişkilendirilmiş uygulamalı ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine, tutumlarına ve alan bilgilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronics Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. (27.Baskı). Ankara: Pegem.
- Alataş, H. (2017). *Türkiye’de 2016 yılında uygulanan ‘Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’ uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Alpan, G. & Erdamar, G. (2011). Teaching practices prior and subsequent to 1998 in Turkey: Gazi University Vocational Education Faculty case. *Educational Studies*, 37(3), 289-301.
- Arslan, M. M. & Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 222-229.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Atik Kara, D. (2012). *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, K. (2011). *Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aygören, F. & Er, K. O. (2018). *Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem.
- Bangir Alpan, G. & Koç Erdamar, G. (2014). Uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 241-257.

- Bartlett, S. & Burton, D. (2014). *Eğitim bilimine giriş* (B. Aybek, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Baydemir, G. (2009). *Türkiye’de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Binbaşıoğlu, C. (1992a). Türkiye’de öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlarda “meslek dersleri” ve bunların öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi-I. *Çağdaş Eğitim*, 17(176), 16-21.
- Binbaşıoğlu, C. (1992b). Türkiye’de öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlarda “meslek dersleri” ve bunların öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi-III. *Çağdaş Eğitim*, 17(178), 17-21.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). Türkiye’de öğretmen okullarının tarihsel gelişimi. *Çağdaş Eğitim*, 23(241), 22-32.
- Boydak, M. & Karabatak, S. (2015, Eylül). *Öğretim elemanlarının Bologna Süreci’ne ilişkin görüşleri*. I. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brandt, R. S. & Tyler, R. W. (2016). Amaç ve hedefler. A. C. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein (Eds.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (N. T. Bümen, Çev.; N. T. Bümen, Çev. Ed.) içinde (s. 10-20). Ankara: Pegem.
- Budak, G. (2000). Öğrenen örgütlerde stratejik planlama ve stratejik öğrenme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-11.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. & Eyidoğan, F. (2009, Kasım). *Eğitim fakültesi mezunlarının niteliğine ilişkin bir durum çalışması*. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem.

- Camadan, F., Kahveci, G. & Olgun Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin eğitim psikolojisi dersi ile ilgili görüşleri ve önerileri: nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 95-120.
- Caner, H. N. (2018). *Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Celen, K. M. (2016). *İngilizce öğretmeni eğitimi öğretmenlik uygulaması programı değerlendirmesi: uygulamadan sorumlu öğretim elemanları, İngilizce öğretmeni adayları ve mezunlardan görüşler*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Chung Wei, R. & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality a handbook* (pp. 69-132). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cicioğlu, H. (2019, Nisan 20). Cumhuriyet döneminde ortaöğretim programlarında felsefe grubu derslerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 10(55). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5405> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2nd Edition). California: SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). United Kingdom: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.

- Çoban, A. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihi temelleri. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (s. 29-56). Ankara: Pegem.
- Çobanoğlu Aktan, D. & Çepni, Z. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı ve gereklilikleri hakkındaki uzman ve öğretmen görüşleri: pilot çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 85 – 92.
- Dalgıç, G. Y. (2008). *Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (1996). The changing context of teacher education. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 14-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Banks, J., Zumwalt, K., Gomez, L., Gamoran Sherin, M., Griesdorn, J. & Finn, L. E. (2005). Educational goals and purposes: developing a curricular vision for teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world what teachers should learn and be able to do* (pp. 169-200). San Francisco: Jossey-Bass.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden 'öğretim ilke ve yöntemleri' dersinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z. & Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act a theoretical introduction to sociological methods* (2nd Edition). United States of America: McGraw-Hill.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lugat* (13. Baskı). Ankara: Aydın.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim* (2. Baskı) (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ.

- Doğan, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel.
- Duman, T. (1988). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- ECTS Users’ Guide (2015). Retrieved from https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
- Elias Andreu, M. & Brennan, J. (2012). Implications of the Bologna Process for equity in higher education. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads between the Bologna Process and national reforms* (Part I) (pp. 101-119). Dordrecht: Springer.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim.
- Erbey, Y. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ercoşkun, M. H. & Nalçacı, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS, akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 479-486.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Eret Orhan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ & Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak.
- Eroğlu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Ersan, E. (2017). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. Basım). Ankara: Edge.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/esme.htm sayfasından erişilmiştir.
- European Commission (2018, Kasım 29). *Diploma supplement*. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/diploma-supplement_en
- European Commission (2019, Ocak 17). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm
- European Higher Education (EHEA). (2018a, Mayıs 24). *Prague Commonique*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid100256/ministerial-conference-prague-2001.html>
- European Higher Education (EHEA). (2018b, Haziran 11). *Ministerial Conference Berlin 2003*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>
- European Higher Education (EHEA). (2018c, Temmuz 17). *The Bucharest Communiqué*. Retrieved from <http://www.ehea.info/pid34248/history.html>
- European Higher Education (EHEA). (2018d, Ağustos 26). *Ministerial Conference Budapest-Vienna*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid101033/ministerial-conference-budapest-vienna-2010.html>
- European Higher Education (EHEA). (2018e, Eylül 9). *London Communiqué*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- European Higher Education (EHEA). (2018f, Ekim 10). *Ministerial Conference Leuven*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid101040/ministerial-conference-leuven-louvain-neuve-2009.html>
- European Higher Education (EHEA). (2018g, Kasım 9). *The Yerevan Communiqué*. Retrieved from <http://www.ehea.info/pid34248/history.html>

- European Higher Education Area (EHEA) Ministerial Conference Paris. (2018h). Retrieved from <http://www.ehea2018.paris/>
- European Higher Education Area (EHEA). (2018ı). *Paris communiqué*. Retrieved from <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>
- European Higher Education Area (EHEA). (2019a, Ocak 15). *Sorbonne Declaration 1998*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>
- European Higher Education Area (EHEA). (2019b, Mart 10). *Ministerial Conference Bologna 1999*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>
- Eurostat (2019, Şubat 1). Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/nuts/correspondence-tables/national-structures-non-eu>
- Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009: developments in the Bologna process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Ev, H. (1999). *Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumları programlarının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Geven, K. & Attard, A. (2012). Time for student-centred learning. In In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads between the Bologna Process and national reforms* (Part I) (pp. 153-173). Dordrecht: Springer.
- Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Baskı). (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Güler, D. (1994). *Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 35-43.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürbüztürk, O. (1988). *Eğitim fakülteleri programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Hoşgörür, V. (2014). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (15. Baskı) içinde (s. 149-179). Ankara: Pegem.
- House, E. R. (1993). Assumptions underlying evaluation models. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (10th Edition) (pp. 45-65). Netherlands: Kluwer Academic.

- İstanbulu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 239-253.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kalaycı, N. (2004). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim* (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kara, A. & Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme modelleri-I. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 469-487). Ankara: Pegem.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: yüksek öğretmen okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (15), 197-214. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/509/6227.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, U. (2013). Darülmualimin ile ilgili bir nizamname layıhası ve Darülmualimin'e giriş sürecinde bir imtihan. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 35-54.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilmen, S. & Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.

- Kocabatmaz, H. (1998). *Öğretmenlik meslek bilgisi sertifika programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. (1998). *Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kumru, M. (2010). *Anadolu öğretmen liselerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğrencileri öğretmenlik mesleğine yöneltmedeki etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kuzu, S. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri ders programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Küçüköğlu, A. (2004, Temmuz). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme serüveninde eğitim enstitüleri ve bir model olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/5865323.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. United States of America: Left Coast.
- Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2002). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models*

- viewpoints on educational and human services evaluation (2nd Edition) (pp. 19-33). Dordrecht: Kluwer Academic.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd Edition). United States of America: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1982). XI. Milli eğitim şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim.
- Özaltaş Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özay Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Özkan, İ. (2016). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5 (15), 19-27.

- Özkan, R. & Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (eğitim fakültesi örneği). *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 269-281.
- Özüdoğru, F. & Adıgüzel O. C. (2016). Aydınlatıcı program değerlendirme modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (5 Özel Sayı), 25-34.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-188.
- Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (41).
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153), 9-22.
- Sılay, İ. & Gök, T. (2004, Temmuz). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sırkıntı, E. (1999). Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sönmez, E. (2009). Eğitimde stratejik planlama. *Eğitimde Stratejik Planlama Makaleler*. https://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Makaleler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Stake, R. E. (2002). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D. L. Stufflebam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Edition) (pp. 343-363). Dordrecht: Kluwer Academic.

- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation, theory, models and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. (1993). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (10th Edition) (pp. 117-143). Netherlands: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. (1999). *Foundational models for 21st century program evaluation*. Evaluation Center Occasional Paper 16, Western Michigan University, Kalamazoo. Retrieved from <https://evaluateca.files.wordpress.com/2007/11/ops16.pdf>.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on education and human services evaluation* (2nd Edition) (pp. 279-317). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kelleghan & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-63). Netherlands: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist*. Retrieved from https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf.
- Stufflebeam, D. L. (1971, February). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, Atlantic City, New Jersey. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Süngü, H. (2009). *Türkiye'de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin Taşkın, Ç. (2013). Sınıf yönetimi: öğretmen adaylarının deneyimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 147-162.

- Şahin, Ç. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şişman, M (2004). *Öğretmenliğe giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tanşu, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından beklentileri ve kazandıkları tecrübeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TEDMEM (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine*. <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM (2019). *2018 Eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5cdcc8fdbe2d31557973245> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (M. E. Rüzgar & B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ültanır, G. (2016). *Program değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Ünvan, C. (2016). *Türk üniversitelerinde Bologna süreci uygulamaları ve geleceğe bakış*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.

- Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education* (8th Edition). Boston: Pearson Education.
- Yağmur, G. U. (2016). *Öğretmen adaylarının Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yetişgin, M. & Dumanoglu, S. C. (2017). Osmanlı Darülmualimin Mektebi: Maraş Darülmualimini. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(4), 1083-1100.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli ‘öğretim ilke ve yöntemleri’ dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldız, M. A. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan ‘öğretmenlik uygulaması’ dersinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- YÖK (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_yeni_den_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2019a, Ocak 3). *Bologna süreci nedir?* <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2019b, Şubat 18). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=31> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2019c, Mart 8). *Kalite güvencesi*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/kalite-guvencesi> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2019d, Mart 25). *Derece ve öğrenim sürelerinin tanınması*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/diploma-ve-derecelerin-taninmasi> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2019e, Nisan 13). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2019f, Mayıs 16). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Yücel Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi (2006). <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/6fe7641b19aea697d8ef0165bf9d968e.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Zgaga, P. (2006). *Looking Out: The Bologna process in a global setting on the “external dimension” of the bologna process*. Retrieved from http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Reports/0612_Bologna_Global_final_report.pdf

EKLER

EK 1. Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Değişimi

Öğretim Elemanları İçin Hazırlanan Görüşme Formu Sürüm-I	Öğretim Elemanları İçin Hazırlanan Görüşme Formu Sürüm-II	Öğretim Elemanları İçin Hazırlanan Görüşme Formu Sürüm-III
1.Sizi öğretmenlik mesleğe hazırlaması yönüyle dersinin katkısı nedir / Nasıl olmalıdır? 1.1. Bu dersin mesleğinize etkisini kendinizde nasıl gözlemliyorsunuz? 1.2. alanında öğretmen adayı olarak dersine yönelik merakınız / ilginiz var mı? 1.3. dersinin sizin öğretmenlik alanınızda gerekliliği ve işlevselliği hakkında neler düşünüyorsunuz?	1.Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması yönüyle dersinin katkısı (sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim, uygulamaya dönüştürebilme, motivasyonu artırma, başarıyı destekleme vb. yönleriyle) nedir? / Bu katkı nasıl olmalıdır? 1.1.Öğretmen yetiştirme sürecinde dersinin yeri ve önemi nedir? 1.2.Farklı anabilim dallarında öğretmen adaylarının dersine yönelik beklentisi / ilgisi arasında farklılıklar var mı? 1.3..... dersi her anabilim dalında öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu bir ders midir? Her anabilim dalında gerekliliği ve işlevselliği hakkında neler düşünüyorsunuz? 1.4.Bu ders yerine farklı dersler mi oluşturulmalıdır? Bu dersler neler olabilir?	1..... dersini bir dönemlik olarak nasıl planlarsınız? 1.1.Bu planlamada nelere dikkat edersiniz? 1.2..... dersini planlarken öğretmen adaylarının görüşlerine yer verirsiniz? 1.3.Dersinizle ilgili planlama yaparken ders izlencesi hazırlar mısınız? Bu izlenceyi nasıl sunarsınız? 1.4..... dersinde yaptığınız planlama programlara göre farklılık göstermekte midir?
2. Bu dersin amacı nedir? 2.1. Bu amaca ulaşma düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu dersteki başarınız sizce nasıl? 2.2. Dersin içeriği, kapsamı ve süresi dersin amacına ulaşmak için uygun mu? Nasıl olmasını istersiniz?	2.Bu dersin amacı nedir? 2.1.Öğretmen adaylarının bu amaca ulaşma düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? 2.2.Dersin içeriğini dersin amacına ulaşmak için yeterli buluyor musunuz? 2.3.Dersin kapsamını dersin amacına ulaşmak için yeterli buluyor musunuz? 2.4.Dersin süresini dersin amacına yönelik yeterli buluyor musunuz?	2.Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin amacı nedir? 2.1. Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması yönüyle sizce bu dersin temel amaçları neler olmalıdır? 2.2.Dersinizde bu amaçları yerine getirebiliyor musunuz? 2.3.Dersin içeriğini dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz? 2.4.Haftalık ders saati içinde dersine ayrılan süreyi dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz? 2.5..... dersi ile öğretmen adaylarının hangi yeterlikleri, beceri ve davranışları kazanması amaçlanmaktadır? 2.6..... dersi amacı yönüyle her programda ihtiyacı karşılayan ve olması gereken bir ders midir? Bu ders yerine programların ihtiyacına göre seçmeli dersler mi olmalıdır? 2.7..... dersinin amacı öğretmen adaylarının programlarına göre farklılık gösteriyor mu? Sizce dersin amacı her programda nasıl olmalıdır? 2.8.Her programda dersinin amacına ulaşabildiğiniz düşünüyor musunuz? Programlara göre farklılıklar var mı?

3.ÖMB dersi olarak dersine nasıl hazırlanıyor? Bu ders içerisinde kendi çalışmalarınızı nasıl planlıyorsunuz?	3.ÖMB dersi olarak dersinin planlamasını nasıl yapıyorsunuz?	3.Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
3.1..... dersinin içeriğinde hangi konulara yer veriliyor? (İşlevsel olduğunu / olmadığını düşündüğünüz bir içerik var mı?)	3.1.Bu planlamada anabilim dallarına yönelik farklılıklar oluyor mu? Bunlar nelerdir?	3.1..... dersinin içeriğini kapsamlı ve yeterli buluyor musunuz? Dersin amacına hizmet ediyor mu? Dersin içeriği güncel mi?
3.2.Dersin değerlendirmesi nasıl yapılıyor?	3.2..... dersinin içeriğini oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?	3.2.Dersinizde bu içeriklerin tamamına yer verebiliyor musunuz? Siz bu ders içeriğinde neler eklemek / çıkarmak istediniz?
3.3.Farklı fakültelerde dersin planlaması ve sürdürülmesinde farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklılıklar neden kaynaklanıyor olabilir?	3.3.Bu ders kapsamında önem verdiğiniz öncelikli konu başlıkları nelerdir?	3.3.Dersinizin içeriğinde sizin öncelikli konu başlıklarınız nelerdir? dersinin içeriğini oluştururken nelere dikkat edersiniz?
	3.4.Farklı anabilim dallarında içerikte / uygulamada / öğrenme-öğretme sürecinde / ölçme değerlendirme boyutunda farklılıklar oluyor mu? Bu farklılıklar nelerdir?	3.4..... dersinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir? Kullandığınız veya takip ettiğiniz kitap(lar), makale, dergi vb. var mı? dersinde kaynak kullanılmasını önerir misiniz?
	3.5.Dersin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz? (Kullandığınız ölçme değerlendirme araçları neler, ders boyunca gözlemlerinizi nasıl, işlevsel olduğunu / olmadığını düşündüğünüz bir içerik var mı, eklemek istediğiniz / olması gerektiğini düşündüğünüz içerik var mı, öz değerlendirmenizi nasıl yapıyorsunuz vb.)	3.5..... dersine ayrılan süreyi dersin içeriğine göre uygun buluyor musunuz?
	3.6.Her anabilim dalında bu dersin içeriği ve AKTS yapısı aynı mı ya da farklı mı oluşturuluyor? Sizce nasıl olmalı?	3.6..... dersinin içeriği öğretmen adaylarının programlarına göre farklılık gösteriyor mu? Sizce dersin içeriği her programda nasıl olmalıdır? Programlara göre ders içeriklerinde değiştirilmesi / düzenlenmesi gereken konular var mı?
		3.7..... dersinin AKTS yapısı hakkında neler düşünüyorsunuz? Her programda dersinizin AKTS yapısı aynı mı? Sizce nasıl olmalı?
		3.8..... dersinin sekiz dönemlik lisans programlarındaki yeri ve öğretmen adaylarına verildiği dönem hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce bu dersin kaçınıcı dönemde verilmesi daha uygun olur? Dersin verildiği dönem, programlara göre değişiyor mu?
		3.9..... dersi ön koşul dersi olması gereken bir ders midir? Öğretmen adaylarının bu dersten önce nasıl bir ders almaları gerekir? Ön koşul derslerin olduğu lisans programlarını mı, ön koşul derslerin olmadığı bugünkü lisans programlarını mı öğretmen yetiştirme sürecinde daha başarılı buluyorsunuz?
		3.10..... dersi içeriği yönüyle her bölümde öğretmen adaylarının beklentisini karşılıyor mu?
		3.11. Öğretmen adaylarının dersine yönelik ilgisi programlara göre değişiklik gösteriyor mu?

4. ÖMB derslerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında sahip olduğu nitelikler, Bologna Süreci kapsamında belirlenen yeterliklere göre nasıl geliştirilmelidir?	4. Bologna sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeterlikler neler olmalıdır?	4.Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin öğrenme öğretme süreci nasıl sürdürülmektedir? 4.1.Dersinizin bir dönem boyunca öğrenme öğretme sürecinde kullandığınız yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? 4.2.Dönem boyunca dersinizi sürdürürken en çok nelere dikkat edersiniz? 4.3..... dersinin öğrenme öğretme sürecine öğretmen adaylarının katılımı sizce nasıl? Öğretmen adaylarının bu süreçte neler yapmasını beklersiniz? 4.4..... dersinin öğrenme öğretme süreci, öğretmen adaylarının programlarına göre farklılık gösteriyor mu? Sizce dersin öğrenme öğretme süreci her programda nasıl olmalıdır? Bu süreçte programlara göre farklı yöntem ve teknikler nasıl kullanılabilir?
5.ÖMB derslerine yönelik önerileriniz nelerdir?	5. dersine yönelik önerileriniz nelerdir?	5.Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır? 5.1.Dersinizin değerlendirmesini yaparken hangi ölçme değerlendirme araçlarından yararlanırsınız? 5.2.Dersinizin değerlendirmesini yaparken en çok nelere dikkat edersiniz? 5.3.Dersinizde kullandığınız değerlendirme yöntemlerinin dersin içeriğine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? 5.4..... dersinin kazanımlarına uygun ölçme araçlarıyla değerlendirildiğini düşünüyor musunuz? 5.5.Öğrencilerinizden dersinize ve sizin dersi sürdürme biçiminize yönelik görüşler alır mısınız? 5.6.Dersin değerlendirme süreci ve değerlendirmede kullandığınız ölçme değerlendirme araçları programlara göre farklılık göstermekte midir? 5.7.Dersin değerlendirmesini yaptığınızda programlara göre öğretmen adaylarının başarılarında farklılıklar oluyor mu? 5.8.Dersinizi değerlendirdiğinizde her programda öğretmen adaylarına yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? 5.9.Dersinizin değerlendirmesini yaparken öz değerlendirme yapıyor musunuz?

	6.Bolonya Süreci hakkında bilginiz var mı? Bolonya Süreci ile ilgili olarak fakültenizde ya da üniversitenizde sizlere bilgilendirme yapıldı mı? 6.1.Bolonya Sürecinde dersine yönelik herhangi bir değişiklik yapıldı mı? Bu değişikliklerin dersinize ve öğretmen adaylarına etkisi nasıl oldu? 6.2.Bolonya Süreci ile öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeterlikler hakkında bilginiz var mı? dersi ile bu yeterlilikleri nasıl ilişkilendiriyorsunuz? dersinde bu yeterliklere yer verebiliyor musunuz? 6.3.Bolonya Sürecinin dersini hangi yönlerden geliştireceğini düşünüyorsunuz?
	7.Son olarak dersine yönelik eklemek istedikleriniz ve / veya önerileriniz nelerdir?

EK 2. Öğretmen Adayları için Hazırlanan Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Değişimi

Öğretmen Adayları İçin Hazırlanan Görüşme Formu Versiyon-I	Öğretmen Adayları İçin Hazırlanan Görüşme Formu Versiyon-II	Öğretmen Adayları İçin Hazırlanan Görüşme Formu Versiyon-III
1. Sizi öğretmenlik mesleğe hazırlaması yönüyle dersinin katkısı nedir / Nasıl olmalıdır? 1.1. Bu dersin mesleğinize etkisini kendinizde nasıl gözlemliyorsunuz? 1.2. alanında öğretmen adayı olarak dersine yönelik merakınız / ilginiz var mı? 1.3. dersinin sizin öğretmenlik alanınızda gerekliliği ve işlevselliği hakkında neler düşünüyorsunuz?	1.Sizi öğretmenlik mesleğe hazırlaması yönüyle dersinin katkısı (sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim, uygulamaya dönüştürebilme, motivasyonu artırma, başarıyı destekleme vb. yönleriyle) nedir / Bu dersin sizi nasıl geliştirmesini bekliyorsunuz? 1.1.Bu ders kapsamında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu dersin sizin için gerekliliği ve önemi nedir? 1.2..... alanında öğretmen adayı olarak dersine yönelik merakınız / ilginiz var mı? 1.3..... dersinin sizin öğretmenlik alanınızda gerekliliği ve işlevselliği hakkında neler düşünüyorsunuz?	1. dersine yönelik kendiniz bir planlama yapar mısınız? dersine yönelik hazırlık yapar mısınız? 1.1..... dersine yönelik öğretim elemanının planlama ya da hazırlık yaptığını düşünüyor musunuz? Bu süreçte öğretim elemanı sizin görüşünüzü alıyor mu? 1.2..... dersiyile ilgili öğretim elemanı ders izlencesi hazırlıyor mu? 2.Öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin amacı sizce neydi? Bu derse alma sebebiniz neler olabilir? 2.1.Öğretmenlik mesleğine hazırlaması yönüyle sizce bu dersin temel amaçları neler olmalıdır? 2.2. Haftalık ders saati içinde dersine ayrılan süreyi dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz? 2.3..... derse ile hangi yeterlikleri, beceri ve davranışları kazandığınızı düşünüyorsunuz? 2.4.Sizce derse ulaşan bir ders miydi? Öğretmen adayı olarak bu ders sizin ihtiyaç ve beklentilerinizi karşıladı mı? Bu ders yerine olmasını istediğiniz ya da önerdiğiniz dersler var mı?
2. Bu dersin amacı nedir? 2.1. Bu amaca ulaşma düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu derste başarılarınız sizce nasıl? 2.2. Dersin içeriği, kapsamı ve süresi dersin amacına ulaşmak için uygun mu? Nasıl olmasını istersiniz?	2.Bu dersin amacı nedir? 2.1.Bu dersin amacına uygun olarak başarılı şekilde tamamlandığını düşünüyor musunuz? Bu konuda ders sürecine yönelik önerileriniz var mı? 2.2.Dersin içeriği, kapsamı ve süresi dersin amacına ulaşmak için uygun mu? Bu konuda neler önerirsiniz?	

3.ÖMB dersi olarak dersine nasıl hazırlanıyorsunuz? Bu ders içerisinde kendi çalışmalarınızı nasıl planlıyorsunuz?	3..... dersi ile ilgili dönem başında dersin öğretim üyesi tarafından bilgilendirme yapılıyor mu? Öğretim üyesinin dersin işlenişine ilişkin önceden planlama yaptığını düşünüyor musunuz?	3.Sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
3.1..... dersinin içeriğinde hangi konulara yer veriliyor?	3.1..... dersinin içeriğinde hangi konulara yer veriliyor?	3.1..... dersinin içeriğini kapsamlı ve yeterli buluyor musunuz? Dersin amacına hizmet ediyor mu? Dersin içeriği güncel mi? dersinin içeriğini dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz?
3.2.Dersin değerlendirmesi nasıl yapılıyor?	3.2.İşlevsel olduğunu / olmadığını düşündüğünüz bir içerik var mı?	3.2.Öğretmenlik mesleğine hazırlaması yönüyle sizce bu dersin temel içeriği nasıl olmalıdır?
3.3.Farklı fakültelerde dersin planlaması ve sürdürülmesinde farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklılıklar neden kaynaklanıyor olabilir?	3.3.Ekleme istediğiniz / olması gerektiğini düşündüğünüz içerik var mı?	3.3..... dersinde bu içeriklerin tamamına yer veriliyor mu? dersinin içeriğinde hangi konu başlıklarına öncelik veriliyor? Siz bu ders içeriğinde neler eklemek / çıkarmak isterdiniz?
	3.4.Bu dersin öğretimi nasıl gerçekleştirilmektedir? dersinin öğretimi sizce nasıl olmalıdır?	3.4..... dersinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir? Kullandığınız veya takip ettiğiniz kitap(lar), makale, dergi vb. var mıydı? dersinde kaynak kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz?
	3.5.Dersin değerlendirmesi nasıl yapılıyor? dersinin değerlendirmesi nasıl yapılabilir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?	3.5..... dersine ayrılan süreyi dersin içeriğine göre uygun buluyor musunuz?
		3.6. dersi içeriği yönüyle sizin beklentinizi karşılıyor mu?
		3.7. dersi içeriği yönüyle ilginizi çeken ve severek katıldığınız bir ders mi?
		3.8..... dersinin sekiz dönemlik lisans programlarındaki yeri ve öğretmen adaylarına verildiği dönem hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce bu dersin kaçınıcı dönemde verilmesi daha uygun olur?
		3.9..... dersi ön koşul dersi olması gereken bir ders midir? Öğretmen adaylarının bu dersten önce nasıl bir ders almaları gerekir?

	4.Sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin öğrenme öğretme süreci nasıl sürdürülmektedir? 4.1..... dersinde bir dönem boyunca öğrenme öğretme sürecinde hangi yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler kullanılıyor? Sizce hangileri kullanılmalı? 4.2. Dönem boyunca dersini sürdürürken en çok nelere önem verildiğini düşünüyorsunuz? 4.3. dersinin öğrenme öğretme sürecine kendi katılımınızı nasıl buluyorsunuz? Bu süreçte sizden neler yapmanız bekleniyor?
	5.Sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır? 5.1..... dersinin değerlendirmesi yapılırken hangi ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılıyor? 5.2..... dersinin değerlendirmesi yapılırken en çok nelere dikkat ediliyor? 5.3..... dersinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin dersin içeriğine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? 5.4 dersinin kazanımlarına uygun ölçme araçlarıyla değerlendirildiğini düşünüyor musunuz? 5.5..... dersine yönelik öğretim elemanı sizin görüşlerinizi alıyor mu? 5.6..... dersini değerlendirdiğinizde başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? 5.7. dersini değerlendirdiğinizde sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? 5.8..... dersine yönelik öz değerlendirme yapar mısınız?
	6.Son olarak dersine yönelik eklemek istedikleriniz ve / veya önerileriniz nelerdir?

EK 3. Program Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu

Programlar	
Program Bilgi Paketi	Fen Bilgisi Eğitimi Türkçe Eğitimi İlköğretim Matematik Eğitimi Sınıf Eğitimi
	F₁ F₂ F₃ F₄ F₅ F₆ F₇ F₈ F₁ F₂ F₃ F₄ F₅ F₆ F₇ F₈ F₁ F₂ F₃ F₄ F₅ F₆ F₇ F₈ F₁ F₂ F₃ F₄ F₅ F₆ F₇ F₈
Program Tanımı (Nitel / Nitel)	
Program Yeterlikleri	
Ders Programı & AKTS Kredileri	
Ders-Program Yeterlikleri İlişkileri	
Kazanılan Derece	
Kayıt Kabul Şartları	
Mezunların İstihdam Alanı	
Mezuniyet Koşulları	
Bölüm Başkanı (ya da Eş değeri)	
Akademik Kadro	
Kazanılan Derecenin Düzeyi	
Kazanılan Derece Gereklilikleri ve Kurallar	
Önceki Öğrenmenin Tanınması	
Sınavlar, Değerlendirme ve Notlandırma	
Eğitim Türü	
Üst Kademeye Geçiş	
TYYÇ	

EK 4. Ders Bilgi Paketlerinin İncelenmesi için Hazırlanan Belirtke Tablosu

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Bilgi Paketi	Eğitim Psikolojisi								Öğretim İlke ve Yöntemleri								Ölçme ve Değerlendirme								Sınıf Yönetimi								Öğretmenlik Uygulaması							
	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇	F ₈								
Ders Adı, Kodu, Yarıyıl, T-U-K, AKTS																																								
Dersin Dili, Türü, Düzeyi, Dersin Verilişi																																								
Dersin Koordinatörü Verenler, Yardımcıları																																								
Dersin Amacı																																								
Dersin İçeriği																																								
Dersin Öğrenme Kazanımları																																								
Haftalık Konular (İçerik)																																								
Kullanılan Kaynaklar																																								
Değerlendirme Sistemi																																								
Öğrenme Kazanımları Yeterlilik İlişkisi																																								
AKTS / İş Yüklü Tablosu																																								

EK 5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formu

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretim Elemanları için Hazırlanan Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

“Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışması kapsamında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesine yönelik siz değerli eğitimcilerin düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşlerinize başvurmak istiyoruz. Bu amaçla hazırlamış olduğumuz görüşme formunda yer alan her soruya tarafsız şekilde cevap vermeniz araştırmamız için büyük bir öneme sahiptir.

Değerli görüşlerinizi bizimle paylaştığınız ve araştırmaya katılarak vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Serap Nur DUMAN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
İletişim: serapnurcanoglu@gmail.com
05073076945

1. BÖLÜM

Bu bölümde, araştırma içinde yer alan siz değerli katılımcılara ait mesleki bilgilere ilişkin sorulara yer verilmektedir.

1. Unvanınız:

- ☐ Profesör
- ☐ Doçent
- ☐ Yardımcı Doçent
- ☐ Araştırma Görevlisi Doktor
- ☐ Öğretim Görevlisi Doktor
- ☐ Öğretim Görevlisi

2. Cinsiyetiniz:

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

3. Mesleki kıdeminiz:

- ☐ 1-2 yıl
- ☐ 3-4 yıl
- ☐ 5-6 yıl
- ☐ 7-8 yıl
- ☐ 9-10 yıl
- ☐ 10 yıl ve üzeri

4. Uzmanlık alanınız / doktoranızı tamamladığınız program:

.....

5. dersini yürüttüğünüz dönem sayısı:

- ☐ 1-2 dönem
- ☐ 3-4 dönem
- ☐ 5-6 dönem
- ☐ 7-8 dönem
- ☐ 9 dönem ve üzeri

6. dersini verdiğiniz programlar:

.....

7. Verdiğiniz dersler:

- ☐ Öğretim İlke ve Yöntemleri
- ☐ Ölçme ve Değerlendirme
- ☐ Eğitim Psikolojisi
- ☐ Sınıf Yönetimi
- ☐ Öğretmenlik Uygulaması

2. BÖLÜM

Bu bölümde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik sorulara yer verilmektedir.

1. Soru: dersini bir dönemlik olarak nasıl planlarsınız?

1.1. Bu planlamada nelere dikkat edersiniz?

1.2. dersini planlarken öğretmen adaylarının görüşlerine yer verir misiniz?

1.3. Dersinizle ilgili planlama yaparken ders izlencesi hazırlar mısınız? Bu izlenceyi nasıl sunarsınız?

- ☐ Ders izlencesi hazırlamam.
- ☐ Sadece sözlü olarak bahsederim.
- ☐ Dönem başında ders izlencesini veririm.
- ☐ Her ders başında o derse yönelik açıklama yaparım.
- ☐ Diğer:

1.4. dersinde yaptığınız planlama programlara göre farklılık göstermekte midir?

2. Soru: Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin amacı nedir?

2.1. Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması yönüyle sizce bu dersin temel amaçları neler olmalıdır?

2.2. Dersinizde bu amaçları yerine getirebiliyor musunuz?

2.3. Dersin içeriğini dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz?

2.4. Haftalık ders saati içinde dersine ayrılan süreyi dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz?

2.5. dersi ile öğretmen adaylarının hangi yeterlilikleri, beceri ve davranışları kazanması amaçlanmaktadır?

- 2.6. dersi amacı yönüyle her programda ihtiyacı karşılayan ve olması gereken bir ders midir? Bu ders yerine programların ihtiyacına göre seçmeli dersler mi olmalıdır?
- 2.7. dersinin amacı öğretmen adaylarının programlarına göre farklılık gösteriyor mu? Sizce dersin amacı her programda nasıl olmalıdır?
- 2.8. Her programda dersinin amacına ulaşabildiğiniz düşünüyor musunuz? Programlara göre farklılıklar var mı?
3. Soru: Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 3.1. dersinin içeriğini kapsamlı ve yeterli buluyor musunuz? Dersin amacına hizmet ediyor mu? Dersin içeriği güncel mi?
- 3.2. Dersinizde bu içeriklerin tamamına yer verebiliyor musunuz? Siz bu ders içeriğinde neler eklemek / çıkarmak isterdiniz?
- 3.3. Dersinizin içeriğinde sizin öncelikli konu başlıklarınız nelerdir? dersinin içeriğini oluştururken nelere dikkat edersiniz?
- 3.4. dersinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir? Kullandığınız veya takip ettiğiniz kitap(lar), makale, dergi vb. var mı? dersinde kaynak kullanılmasını önerir misiniz?
- 3.5. dersine ayrılan süreyi dersin içeriğine göre uygun buluyor musunuz?
- 3.6. dersinin içeriği öğretmen adaylarının programlarına göre farklılık gösteriyor mu? Sizce dersin içeriği her programda nasıl olmalıdır? Programlara göre ders içeriklerinde değiştirilmesi / düzenlenmesi gereken konular var mı?
- 3.7. dersinin AKTS yapısı hakkında neler düşünüyorsunuz? Her programda dersinizin AKTS yapısı aynı mı? Sizce nasıl olmalı?
- 3.8. dersinin sekiz dönemlik lisans programlarındaki yeri ve öğretmen adaylarına verildiği dönem hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce bu dersin kaçınıcı dönemde verilmesi daha uygun olur? Dersin verildiği dönem, programlara göre değişiyor mu?
- 3.9. dersi ön koşul dersi olması gereken bir ders midir? Öğretmen adaylarının bu dersten önce nasıl bir ders almaları gerekir? Ön koşul derslerin olduğu lisans programlarını mı, ön koşul derslerin olmadığı

bugünkü lisans programlarını mı öğretmen yetiştirme sürecinde daha başarılı buluyorsunuz?

3.10. dersi içeriği yönüyle her bölümde öğretmen adaylarının beklentisini karşılıyor mu?

3.11. Öğretmen adaylarının dersine yönelik ilgisi programlara göre değişiklik gösteriyor mu?

4. Soru: Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin öğrenme öğretme süreci nasıl sürdürülmektedir?

4.1. Dersinizin bir dönem boyunca öğrenme öğretme sürecinde kullandığınız yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?

- ☐ Anlatım
- ☐ Tartışma
- ☐ Soru Cevap
- ☐ Problem Çözme
- ☐ Gösterip Yaptırma
- ☐ Örnek Olay
- ☐ Gezi-Gözlem
- ☐ Rol Oynama
- ☐ Benzetim (Simülasyon)
- ☐ Drama
- ☐ Proje
- ☐ Mikro Öğretim
- ☐ Kavram Haritaları
- ☐ Etkileşimli Küçük Grup Çalışması
- ☐ Aktif Öğrenme (İstasyon, Görüş Geliştirme, Konuşma Halkası, Akvaryum, Kartopu, Altı Ayakkabılı Uygulama ve diğerleri)
- ☐ Diğer:

4.2. Dönem boyunca dersinizi sürdürürken en çok nelere dikkat edersiniz?

- ☐ Öğretmen adaylarının derse aktif katılım sağlamasına
- ☐ Teorik bilgilerin ağırlıkta olmasına
- ☐ Uygulamaya dönük çalışmaların ağırlıkta olmasına
- ☐ Öğretmen adaylarının derse ilişkin not tutmasına
- ☐ Diğer:

4.3. dersinin öğrenme öğretme sürecine öğretmen adaylarının katılımı sizce nasıl? Öğretmen adaylarının bu süreçte neler yapmasını beklersiniz?

4.4. dersinin öğrenme öğretme süreci, öğretmen adaylarının programlarına göre farklılık gösteriyor mu? Sizce dersin öğrenme

öğretme süreci her programda nasıl olmalıdır? Bu süreçte programlara göre farklı yöntem ve teknikler nasıl kullanılabilir?

5. Soru: Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla dersinin değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

5.1. Dersinizin değerlendirmesini yaparken hangi ölçme değerlendirme araçlarından yararlanırsınız?

- ☐ Çoktan seçmeli sorular
- ☐ Açık uçlu sorular
- ☐ Tamamlamalı sorular
- ☐ Karışık formlarda sorular
- ☐ Grup çalışmaları
- ☐ Proje çalışması
- ☐ Alternatif ölçme değerlendirme araçları
- ☐ Diğer:

5.2. Dersinizin değerlendirmesini yaparken en çok nelere dikkat edersiniz?

- ☐ Süreç değerlendirme ile dönem boyunca öğrenciyi değerlendirmeye
- ☐ Sonuç değerlendirme ile sınav notlarıyla öğrenciyi değerlendirmeye
- ☐ Ödev, proje ve raporları değerlendirmeye dahil etmeye
- ☐ Derse katılımına
- ☐ Derse devam etme durumuna
- ☐ Bireysel çalışmalarına
- ☐ Grup çalışmalarına
- ☐ Diğer:

5.3. Dersinizde kullandığınız değerlendirme yöntemlerinin dersin içeriğine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

5.4. dersinin kazanımlarına uygun ölçme araçlarıyla değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?

5.5. Öğrencilerinizden dersinize ve sizin dersi sürdürme biçiminize yönelik görüşler alır mısınız?

5.6. Dersin değerlendirme süreci ve değerlendirmede kullandığınız ölçme değerlendirme araçları programlara göre farklılık göstermekte midir?

5.7. Dersin değerlendirmesini yaptığınızda programlara göre öğretmen adaylarının başarılarında farklılıklar oluyor mu?

5.8. Dersinizi değerlendirdiğinizde her programda öğretmen adaylarına yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

5.9. Dersinizin değerlendirmesini yaparken öz değerlendirme yapıyor musunuz?

6. Soru: Bolonya Süreci hakkında bilginiz var mı? Bolonya Süreci ile ilgili olarak fakültenizde ya da üniversitenizde sizlere bilgilendirme yapıldı mı?

6.1. Bolonya Sürecinde dersine yönelik herhangi bir değişiklik yapıldı mı? Bu değişikliklerin dersinize ve öğretmen adaylarına etkisi nasıl oldu?

6.2. Bolonya Süreci ile öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeterlilikler hakkında bilginiz var mı? dersi ile bu yeterlilikleri nasıl ilişkilendiriyorsunuz? dersinde bu yeterliliklere yer verebiliyor musunuz?

6.3. Bolonya Sürecinin dersini hangi yönlerden geliştireceğini düşünüyorsunuz?

7. Soru: Son olarak dersine yönelik eklemek istedikleriniz ve / veya önerileriniz nelerdir?

EK 6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretmen Adayları için Hazırlanan Görüşme Formu

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Öğretmen Adayları için Hazırlanan Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

“*Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi*” adlı doktora tez çalışması kapsamında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesine yönelik sizlerin düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşlerinize başvurmak istiyoruz. Bu amaçla hazırlamış olduğumuz görüşme formunda yer alan her soruya tarafsız şekilde cevap vermeniz araştırmamız için büyük bir öneme sahiptir.

Değerli görüşlerinizi bizimle paylaştığınız ve araştırmaya katılarak vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Serap Nur DUMAN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
İletişim: serapnurcanoglu@gmail.com
05073076945

1. BÖLÜM

Bu bölümde, araştırma içinde yer alan siz değerli katılımcılara ait eğitim bilgilerine ilişkin sorulara yer verilmektedir.

1. Cinsiyetiniz:

- ☐ Kız
☐ Erkek

2. Öğrenim gördüğünüz fakültenin adı:

.....

3. Öğrenim gördüğünüz program:

.....

2. BÖLÜM

Bu bölümde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik sorulara yer verilmektedir.

1. Soru: dersine yönelik kendiniz bir planlama yapar mısınız? dersine yönelik hazırlık yapar mısınız?
 - 1.1. dersine yönelik öğretim elemanının planlama ya da hazırlık yaptığını düşünüyor musunuz? Bu süreçte öğretim elemanı sizin görüşünüzü alıyor mu?
 - 1.2. dersiyse ilgili öğretim elemanı ders izlencesi hazırlıyor mu?
 - ☐ Ders izlencesi hazırlamıyor.
 - ☐ Sadece sözlü olarak bahsediyor.
 - ☐ Dönem başında ders izlencesi veriyor.
 - ☐ Her ders başında o derse yönelik açıklama yapıyor.
 - ☐ Diğer:
2. Soru: Öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin amacı sizce neydi? Bu dersi alma sebebiniz neler olabilir?
 - 2.1. Öğretmenlik mesleğine hazırlaması yönüyle sizce bu dersin temel amaçları neler olmalıdır?
 - 2.2. Haftalık ders saati içinde dersine ayrılan süreyi dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz?
 - 2.3. dersi ile hangi yeterlilikleri, beceri ve davranışları kazandığınızı düşünüyorsunuz?
 - 2.4. Sizce dersi amacına ulaşan bir ders miydi? Öğretmen adayı olarak bu ders sizin ihtiyaç ve beklentilerinizi karşıladı mı? Bu ders yerine olmasını istediğiniz ya da önerdiğiniz dersler var mı?
3. Soru: Sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 3.1. dersinin içeriğini kapsamlı ve yeterli buluyor musunuz? Dersin amacına hizmet ediyor mu? Dersin içeriği güncel mi? dersinin içeriğini dersin amacına ulaşmak için uygun buluyor musunuz?

- 3.2. Öğretmenlik mesleğine hazırlaması yönüyle sizce bu dersin temel içeriği nasıl olmalıdır?
- 3.3. dersinde bu içeriklerin tamamına yer veriliyor mu? dersinin içeriğinde hangi konu başlıklarına öncelik veriliyor? Siz bu ders içeriğinde neler eklemek / çıkarmak isterdiniz?
- 3.4. dersinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir? Kullandığınız veya takip ettiğiniz kitap(lar), makale, dergi vb. var mıydı? dersinde kaynak kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 3.5. dersine ayrılan süreyi dersin içeriğine göre uygun buluyor musunuz?
- 3.6. dersi içeriği yönüyle sizin beklentinizi karşılıyor mu?
- 3.7. dersi içeriği yönüyle ilgini çeken ve severek katıldığınız bir ders mi?
- 3.8. dersinin sekiz dönemlik lisans programlarındaki yeri ve öğretmen adaylarına verildiği dönem hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce bu dersin kaçınıcı dönemde verilmesi daha uygun olur?
- 3.9. dersi ön koşul dersi olması gereken bir ders midir? Öğretmen adaylarının bu dersten önce nasıl bir ders almaları gerekir?
4. Soru: Sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin öğrenme öğretme süreci nasıl sürdürülmektedir?
- 4.1. dersinde bir dönem boyunca öğrenme öğretme sürecinde hangi yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler kullanılıyor? Sizce hangileri kullanılmalı?
- ☐ Anlatım
 - ☐ Tartışma
 - ☐ Soru Cevap
 - ☐ Problem Çözme
 - ☐ Gösterip Yaptırma
 - ☐ Örnek Olay
 - ☐ Gezi-Gözlem
 - ☐ Rol Oynama
 - ☐ Benzetim (Simülasyon)
 - ☐ Drama
 - ☐ Proje
 - ☐ Mikro Öğretim
 - ☐ Kavram Haritaları
 - ☐ Etkileşimli Küçük Grup Çalışması
 - ☐ Aktif Öğrenme (İstasyon, Görüş Geliştirme, Konuşma Halkası, Akvaryum, Kartopu, Altı Ayakkabılı Uygulama ve diğerleri)
 - ☐ Diğer:

4.2. Dönem boyunca dersini sürdürürken en çok nelere önem verildiğini düşünüyorsunuz?

- ☐ Öğretmen adaylarının derse aktif katılım sağlamasına
- ☐ Teorik bilgilerin ağırlıkta olmasına
- ☐ Uygulamaya dönük çalışmaların ağırlıkta olmasına
- ☐ Öğretmen adaylarının derse ilişkin not tutmasına
- ☐ Diğer:

4.3. dersinin öğrenme öğretme sürecine kendi katılımınızı nasıl buluyorsunuz? Bu süreçte sizden neler yapmanız bekleniyor?

5. Soru: Sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla dersinin değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

5.1. dersinin değerlendirmesi yapılırken hangi ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılıyor?

- ☐ Çoktan seçmeli sorular
- ☐ Açık uçlu sorular
- ☐ Tamamlamalı sorular
- ☐ Karışık formlarda sorular
- ☐ Grup çalışmaları
- ☐ Proje çalışması
- ☐ Alternatif ölçme değerlendirme araçları (gelişim dosyası, kavram haritası, dallanmış ağaç vb.)
- ☐ Diğer:

5.2. dersinin değerlendirmesi yapılırken en çok nelere dikkat ediliyor?

- ☐ Süreç değerlendirme ile dönem boyunca sizi değerlendirmeye
- ☐ Sonuç değerlendirme ile sınav notlarıyla sizi değerlendirmeye
- ☐ Ödev, proje ve raporları değerlendirmeye dahil etmeye
- ☐ Derse katılımınıza
- ☐ Derse devam etme durumunuza
- ☐ Bireysel çalışmalarınıza
- ☐ Grup çalışmalarınıza
- ☐ Diğer:

5.3. dersinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin dersin içeriğine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

5.4. dersinin kazanımlarına uygun ölçme araçlarıyla değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?

5.5. dersine yönelik öğretim elemanı sizin görüşlerinizi alıyor mu?

5.6. dersini değerlendirdiğinizde başarılı olduğunu düşünüyor musunuz?

5.7. dersini değerlendirdiğinizde sizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

5.8. dersine yönelik öz değerlendirme yapar mısınız?

6. Soru: Son olarak dersine yönelik eklemek istedikleriniz ve / veya önerileriniz nelerdir?

EK 7. Etik İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/10/2017-E.145939



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16/08/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 116648 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, Doç.Dr. Gürcü ERDAMAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü "*Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.10.2017** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2017-379

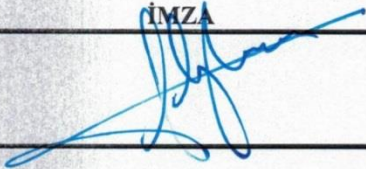
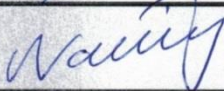
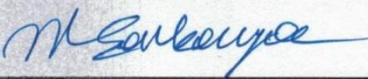
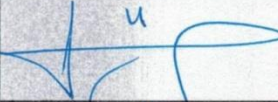
Ek:1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 10.10.2017		TOPLANTI SAYISI : 08	
ADI-SOYADI		İMZA	
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN			
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.		KATILAMADI	
Prof.Dr.Mehmet KÜÇÜKKURT		KATILAMADI	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ			
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL			
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN			
Prof.Dr.Naciye YILDIZ			
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA			
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN			
Prof.Dr.C. Haluk BODUR		KATILAMADI	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŞ		KATILAMADI	
Prof.Dr.Füsün DEMİREL			
Doç.Dr.Nihan KAFA			

EK 8. Üniversitelere Gönderilen Uygulama Amaçlı İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/10/2017-E.39767



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Serap Nur DUMAN)

Dağıtım

İlgi : 18/10/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 147672 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi ile ilgili olarak Üniversiteniz/Fakülteniz bünyesinde uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve ilgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Not: Dağıtımda güvenli elektronik imza ile imzalanan iş bu üst yazı gönderilmiştir. Ekler, tasarruf maksadıyla belge doğrulama ağ adresinden yazının Pin Kodu ile görülebilecektir.

DAĞITIM
Dicle Üniversitesi Rektörlüğüne
Mersin Üniversitesi Rektörlüğüne
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğüne
Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğüne
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne
Uşak Üniversitesi Rektörlüğüne
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğüne
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığına

18/10/2017 Bilgisayar İşletmeni
18/10/2017 Şube Müdürü V.
18/10/2017 Daire Başkanı
18/10/2017 Genel Sekreter Yardımcısı
18/10/2017 Genel Sekreter

Talip GÜMÜŞ
Levent AKSAKAL
M. Dilaver YAR
Doç. Dr. Murat ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Metin
DAĞDEVİREN

Evrak Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler
/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Pin: 10681

Bilgi için :Talip Gümüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 21

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 9. Sakarya Üniversitesi'ne Gönderilen Uygulama Amaçlı İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2018-E.13075



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve eğitim amaçlı izin
(Serap Nur DUMAN)

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
SAKARYA

İlgi : 19/03/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 45443 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve sözü edilen konu hakkında görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri

20/03/2018 Bilgisayar İşletmeni
20/03/2018 Şube Müdürü V.
20/03/2018 Daire Başkanı
20/03/2018 Genel Sekreter Yardımcısı
20/03/2018 Genel Sekreter

Yeliz TEMİZ
Levent AKSAKAL
M. Dilaver YAR
Prof. Dr. Murat ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Metin
DAĞDEVİREN



Evrak Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>
Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08

Pin: 37532
Bilgi için :Yeliz Temiz
Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 10. Dicle Üniversitesi İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/10/2017-22071



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 68508712-044-

Konu : Anket İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18.10.2017 tarih ve E.39767 sayılı yazınız.

İlgi' de kayıtlı yazınız ile danışmanlığını Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR' ın yaptığı Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN' ın, "**Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi**" adlı tez çalışmasını Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Eyyüp TANRIVERDİ
Rektör V.

EK :
1 Yazı

ÖZGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
01.11.2017

Özer BALARI
Memur

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BE6P424ZS

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 10 Faks:+90 412 241 10 54
e-Posta : dicle@.dicle.edu.tr Elektronik Ağ:<http://www.dicle.edu.tr>
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Sebahat Ecer
Evrak Pin Kodu: 16412
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 2374



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Sayı : 63926596 -044-
Konu : Anket İzni

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 25/10/2017 tarihli, 95982 sayılı ve "Anket İzni" konulu yazı

Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün, Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, danışmanı Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR yönetiminde hazırladığı "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" adlı anket çalışmasını fakültemiz öğrencilerine uygulama talebi dekanlığımızca uygun görüldüğünde dair bölüm yazısı yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Giray TOPAL
Dekan V.

EK :
1 Adet Yazı

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BENU4MJKR

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 248 80 30 Faks:+90 412 248 83 20
e-Posta: dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:+90 412 248 83 20

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Muhtetin Çaçan
Evrak Pin Kodu: 66132
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8815



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Sayı : 38846079 -730.10-
Konu : Anket İzin

ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 27/10/2017 tarihli, 96624 sayılı ve "Anket İzin" konulu yazı

İlgi yazınız tetkik edilmiş olup, Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün, Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, danışmanı Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR yönetiminde hazırladığı "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" adlı anket çalışmasını talebi bölümümüzce uygun görülmektedir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL
Bölüm Başkanı

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/en/Vision/Validate_doc.aspx?V=BENU4MTVR

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 248 80 30 Faks:+90 412 248 83 20
e-Posta : dicle@dic.edu.tr Elektronik Ağ:<http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Abdülbaki Yıldız
Evrak Pin Kodu: 24442
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8968





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Serap Nur DUMAN)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
21280 Sur/Diyarbakır

İlgi : 18/10/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 147672 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi ile ilgili olarak Üniversiteniz/Fakülteniz bünyesinde uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve ilgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Not: Dağıtımda güvenli elektronik imza ile imzalanan iş bu üst yazı gönderilmiştir. Ekler, tasarruf maksadıyla belge doğrulama ağ adresinden yazının Pin Kodu ile görülebilecektir.

DAĞITIM
Dicle Üniversitesi Rektörlüğüne
Mersin Üniversitesi Rektörlüğüne
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğüne
Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğüne
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne
Uşak Üniversitesi Rektörlüğüne
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğüne
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığına

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

19.10.2017

Seyfettin KILIÇ
Birim Başkanı Sorumlusu

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler
ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Pin: 55891

Bilgi için : Talip Gümüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 21

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. (PIN:55891)

EK 11. Gazi Üniversitesi İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/11/2017-E.156959



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-
Konu : Anketler (Serap Nur DUMAN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18/10/2017 tarihli, 39767 sayılı ve "Anketler (Serap Nur DUMAN)" konulu yazı
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında uygulama yapma isteği hakkında Fakültemiz Bölüm/Anabilim Dalı Başkanlıklarının görüşleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Yrd.Doç.Dr. Hasan ES
Dekan (Uhd.) V.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Özcan Göksu
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:03122028090

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2017-E.150917



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 57618914-044-
Konu : Anketler (Serap Nur DUMAN)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149707 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, Doç.Dr.Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili anket çalışmasını Bölümümüz öğrencilerine uygulama isteği, öğretim elemanlarından izin alarak yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Musa SARI
Bölüm Başkanı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
P.K.06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 312 202 1822 Faks:202 83 87
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-ortaoğretim-
fenmatematik.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Ayşe YİĞİT
Bölüm Sekreteri

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2017-E.151051



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 44569636-044-
Konu : Anketler (Serap Nur DUMAN)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149707 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasını Bölümünüz öğrencilerine anket uygulama isteği Ana Bilim Dallarımızın görüşü alınarak Bölümümüzce de uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Halil ÇELTİK
Bölüm Başkanı V.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
P.K.06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312)202 83 37 Faks:0 (312)202 83 87
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef.os.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Rezzan UZUNOĞLU
Bölüm Sekreteri
Telefon No:0312 202 17 61

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/10/2017-E.154746



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı



Sayı : 98037648-044-
Konu : Anketler (Serap Nur DUMAN)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149707 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Serap Nur DUMAN, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Bölümümüz öğrencilerine anket uygulama isteği Ana Bilim Dallar ve Bölüm Başkanlığımız tarafından uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Bölüm Başkanı

Ek:1

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü P.K:06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 312 202 8134 Faks:0 (312) 202 83 87
e-Posta :ilkogretim@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-ilkogretim.gazi.edu.tr

Bilgi için :Mine Varan Dener
Bölüm Sekreteri

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/10/2017-E.155058



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı



Sayı : 29554917-044-
Konu : Anketler Serap Nur DUMAN)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149707 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Bölümümüz öğrencilerine uygulama isteği, Etik Kurul İzni alınarak ve eğitim, öğretim süreçlerini engellemeyecek şekilde yapılması Ana Bilim Dalımız ve Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Bölüm Başkanı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü P.K.06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 82 30 Faks:0 (312) 222 83 87
e-Posta :egitimbilimleri@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-egitimbilimleri.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Neriman Aydoğdu
Bölüm Sekreteri
Telefon No:031222021821

EK 12. Gaziosmanpaşa Üniversitesi İzin Yazısı

Tarih ve Sayı: 31/10/2017-E.17134



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Anket İzni (Serap Nur DUMAN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18/10/2017 tarihli ve 17311665-39767 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapma talebinin uygun görüldüğü hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Hanifi VURAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

**BELGENİN AŞLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Ali DÖKER
V.H.K.İ.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.gop.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BELM457DT

Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye		Bilgi için: L.KESKİN Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Tel: (0356)2521616 Faks: (0356)2521625	E-Posta: gensek@gop.edu.tr Elektronik ağı: gensek.gop.edu.tr	Kep Adresleri : gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr gou@hs01.kep.tr (tebligat adresi) gaziosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması https://ebys.gop.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BELM457DT adresinden yapılabilir.



EK 13. Mersin Üniversitesi İzin Yazısı



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
İdari İşler Birimi

Mersin Üniversitesi - İDARİ İŞLER
BİRİMİ
Tarih: 07.02.2018 16:29
Sayı: 58020268-300-E.00000647707



E.00000647707

Sayı : 58020268-300
Konu : İzin

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31.01.2018 tarihli ve 561778 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi ile ilgili Fakültemizde çalışma talebi uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mutlunisa ÜNALDI CORAL
Dekan V.



Adres:Yenişehir Kampüsü, Eğitim
Fakültesi Dekanlık Yazı İşleri
E-posta:g.bulut33@mersin.edu.tr
Telefon: +90 1269

Ayrıntılı bilgi için:Gülner BULUT
Fax: +90 03243412823
Elektronik ağ:www.mersin.edu.tr



1 / 1

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.mersin.edu.tr> adresinden 216904aa-5477-4ce9-a61c-0362f003070d kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK 14. Sakarya Üniversitesi İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/03/2018-E.4661



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : 35955879/044/
Konu : Anket Uygulama İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 20/03/2018 tarihli ve 13075 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde anket uygulaması uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Musa EKEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEZP486S4>

Rektörlük Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 15. Uşak Üniversitesi İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/05/2018-E.23681



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 70178236-300-
Konu : Anket İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18.10.2017 tarih ve 39767 sayılı yazınız.

İlgi yazıda adı geçen Serap Nur DUMAN'ın Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığında anket çalışması yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Ömer KARAHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.usak.edu.tr/enVision/Dogrula/8A3H7CH>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Tel: 0.276.221 22 07
E-Posta: oid@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Ömer BİÇER
Faks: 0.276.221 22 08
Elektronik ağ: <http://ogrenci.usak.edu.tr/>

Sayfa 1 / 1



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 16. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/11/2017-E.18573



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 75654547-605.01-E.18573
Konu : Serap Nur DUMAN' ın Veri
Toplama Talebi Hk.

20/11/2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 15.11.2017 Tarihli ve 79754 Sayılı
Yazısı.

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu doktora tezi kapsamında uygulama yapma isteği, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısı gereği uygulamanın ilgili tarafından yapılması şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Murat DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Serap Nur DUMAN' ın Veri Toplama Talebi Hk. (1 sayfa)

20/11/2017 B.İşl.
20/11/2017 Enst.Md.
20/11/2017 Enst.Sek.

Cesim ALADAĞ
Doç. Dr. Fuat TANHAN
Servet CAN

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebelgedogrulama.yyu.edu.tr/enVision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BE193J38H>

Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Zeve
Kampüsü 65080 Tuşba / Van
Telefon: +90 432 2251634 Faks: +90 432 2251234
e-Posta: egitimbilens@yyu.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.yyu.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Cesim ALADAĞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 2912



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 99229657-605.01-E.79754
Konu : Serap Nur DUMAN' ın Veri
Toplama Talebi Hk.

15/11/2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 02/11/2017 tarihli, 75654547-605.01-E.76522 sayılı yazınız.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serap Nur DUMAN'ın, "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu doktora tezi kapsamında Fakültemiz bünyesinde uygulama yapma isteği, uygulamanın ilgili tarafından yapılması şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. İsmail ÇELİK
Dekan V.

EK 17. Yıldız Teknik Üniversitesi İzin Yazısı

**EBYS**

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Sayı : 36994665-302.08.01-E.1711070149**Tarih**: 07.11.2017**Konu** : Serap Nur DUMAN'ın doktora t

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA,

İlgi: 18.10.2017 tarih ve E.39767 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Doktora Programı öğrencilerinden Serap Nur DUMAN'ın, Doç.Dr. Gürcü ERDAMAR danışmanlığında yaptığı "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili, Fakültemizde uygulama çalışması yapması uygun bulunmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN
Dekan

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü Eğitim Fakültesi Davutpaşa Cad.34220
Esenler/İSTANBUL
Tel : 0212.383 48 11
Fax : 0212.383 48 08

İrtibat : Şef Hakime SORAN
Web : <http://www.egf.yildiz.edu.tr>
e-Posta : hasoran@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1711070149&ErisimKodu=f56ea4d4>



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...