



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2010-0001**

**EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİ İLE EĞİTİM FAKÜLTESİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
Bir Durum Çalışması**

**HAZIRLAYAN
Orhan KUMRAL**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU**

AYDIN- 2010

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2010-0001**

**EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİ İLE EĞİTİM FAKÜLTESİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bir Durum Çalışması

**HAZIRLAYAN
Orhan KUMRAL**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU**

AYDIN- 2010

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Orhan KUMRAL tarafından hazırlanan Eğitsel Eleştiri Modeli İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması başlıklı tez, 30 / 07 / 2010 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

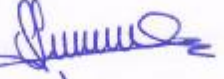
Unvanı, Adı ve Soyadı :

Kurumu :

İmzası:

(Başkan) Prof.Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Ün.



Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Adnan Menderes Ün.



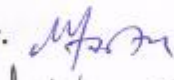
Yard.Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN

Dokuz Eylül Ün.



Yard.Doç.Dr. Meltem YALIN UÇAR

Adnan Menderes Ün.



Yard.Doç.Dr. Abdurrahman ŞAHİN

Pamukkale Ün.



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıylatarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Orhan KUMRAL

İmza : 

Bu tez, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında projelendirilmiş ve EĞF-10002 proje kodu ile mali destek alınarak yapılmıştır.

YAZAR ADI-SOYADI: Orhan KUMRAL

**EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİ İLE EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF
ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ:
Bir Durum Çalışması**

ÖZET

Mesleğini severek yapan, davranışlarında ve sözlerinde ölçülü ve model olan, güncelden ve eğitsel gelişmelerden haberdar olup bunları gerek bilgi gerekse yöntem olarak sınıfına taşıyabilen, demokratik, çağdaş sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, toplumun geleceği açısından oldukça önemlidir. Bunu sağlamak görevi, öncelikle sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara; onların programlarına ve eğitimcilerinin uygulamalarına düşmektedir. Bu tezin amacı, meslek bilgisi dersleri boyutunda, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim programının bu hedefe ne kadar hizmet ettiğini, Eğitsel Eleştiri Modeli rehberliğinde öğrenci, öğretim elemanı ve araştırmacının deneyimlerinden yararlanarak ortaya çıkarmaktır.

Eldeki araştırma, durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Durum çalışmasında, “tek durum deseni” ve bu desen içinde yer alan “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerle program değerlendirilirken, bir program değerlendirme modeli olan Eisner’in “Eğitsel Eleştiri Modeli” esas alınmıştır ve bulgular, modelde yer alan “Betimleme”, “Yorumlama”, “Değerlendirme” ve “Temalaştırma” boyutları temele alınarak sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma alanını, Batı Anadolu’da bulunan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, bu bölümde öğrenim gören öğrenciler ile bu bölümün öğretim programının meslek bilgisi boyutunda ders veren öğretim elemanları oluşturmuştur. Çalışmada, “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden, öğretim elemanları ile yapılan bireysel görüşmelerden ve araştırmacının deneyimlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak ve arttırmak için Modus Operandi yaklaşımı, Kanıt ve Olumsuz Durumların Aranması yaklaşımı ve Katılımcı Kontrolü yaklaşımı

kullanılmıştır. Bu araştırmada güvenirliği sağlamak için ise, araştırmada kullanılan yöntem ve izlenen aşamalar ayrıntılı Şekilde açıklanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırma kapsamına alınmış, onların uygun olduklarını belirttikleri zamanlarda rahat bir ortamda ve sohbet havasında deneyim paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Eisner'ın "referanssal yeterlik" olarak adlandırdığı diğer bir güvenirlik yolu daha kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan sınıf ğretmenliği bölümünden elde edilen veriler sonucunda ulaşılan üst yapılar Şunlardır: Meslek bilgisi derslerinin programı, yapısal sorunlar içermektedir. Araştırma kapsamına alınan Sınıf ğretmenliği Bölümü'nde, meslek bilgisi derslerinin programının uygulanması sürecinde sorunlar yaşanmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin ğretimi sürecinde, "ğrenci direnci" ile karşılaşılmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin ğretimi sürecinde, "ğretim elemanı direnci" ile karşılaşılmaktadır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Sınıf ğretmenliği, ğretim Programı, Program Değerlendirme, Eğitsel Eleştiri Modeli, Durum alışması.

NAME: Orhan KUMRAL

**FACULTY OF EDUCATION ELEMENTARY SCHOOL TEACHER'S
PROGRAMME EVALUATION WITH EDUCATIONAL CRITICISM:
A Case Study**

ABSTRACT

It is highly critical for the future of the society to train contemporary and promising primary school teachers who are regarded as a model with their mentalities, treatments and words and who appreciate actual developments in education to apply in the classroom in the form of knowledge and practical methods. The duty of training such broad-minded primary school teachers is primarily supposed to be realised by institutions that deal with the matter, as well as by their programmes and teaching staff. In that way, the aim of this doctoral dissertation is to clarify, on the basis of vocational courses, how much primary school teaching program serves this aim by taking the experience of students, teaching staff and the researcher into consideration in a compatible way with the "Education Criticism Model".

This is a qualitative study patterned with the "case study" in which the "one case pattern" is utilised including "embedded-multiple units of analysis". In evaluation of the program considering the data obtained by the study, Eisner's "Educational Criticism Model" was taken into account and the findings are presented on the basis of "Description", "Interpretation", "Evaluation" and "Thematics".

The population of the study was comprised of prospective elementary (1-5) school teachers, the students, and the instructors at the primary school teaching department of the education faculty of a university located in Western Anatolia, Turkey. In the study, among "Intentional Sampling Methods", the "Typical Sampling Method" was used. The data were gathered through group interviews as well as individual negotiations with the teaching staff and vocational experience of the researcher himself. Then, the data were exposed to "descriptive" and "content analysis" techniques for analysis.

To establish the validity of the study, the approaches known as "Modus Operandi", "The Search For Evidence and Undesired Cases", along with "Member

Checks” were activated. As for the enhancement of the validity in the study, the methods and steps used were defined in a detailed way. Meanwhile, all the participants were voluntarily included the study notably in the moments and places they feel comfortable. Moreover, the study were also equipped with another respected credibility reference labelled as “ Reference Proficiency” by Eisner.

The themes appearing as the result of the data obtained from the primary school teaching department included the study: The program (curricula) of pedagogical domain courses contain structural problems while there is considerable reluctance of the students and the teaching staff.

KEYWORDS

Primary School Teacher, Education Program, Program Evaluation, Educational Criticism Model, Case Study.

ÖNSÖZ

Değişen şartlara hiç aldırmadan aynen tekrarlayacağımız geçmişten, farklı bir gelecek çıkmayacaktır. Aynen tekrarlamamak için var olanı değerlendirmek ve daha sonra da, değerlendirme sonuçlarına göre var olanı geliştirmek gerekmektedir. Bu gelişim, özellikle eğitim programları söz konusu olduğunda, daha da önem arz etmektedir. Eldeki araştırma, eksiklikleri ile beraber, öncelikle var olanı değerlendirerek, üzerinde çalışılan eğitim programının küçük bir adım daha geliştirilebilmesini sağlamak umuduyla yapılmıştır.

Araştırma öncesinde ve araştırma sürecinde davranışları ve nezaketiyle bana ve tüm öğrencilerine rol modeli olan, çalışmanın tamamlanmasında büyük katkıları olan, değerli büyüğüm, danışmanım Prof. Dr. Sayın Asuman Seda SARACALOĞLU'na öncelikle çok teşekkür ederim.

Kendisinden aldığım doktora derslerinde, eğitim sürecine yönelik pragmatik-bilimsel bir bakış açısı kazanmamda önemli katkıları olan, tez süresince dönütleriyle destek olan hocam Prof. Dr. Sayın Adil TÜRKOĞLU'na; bu tezi en az benim kadar tekrar tekrar okuyarak çok önemli düzeltmeleri yapmamı sağlayan ve bu süreçte nitel çalışmaya yönelik bakış açımı güçlendiren Yrd.Doç.Dr. Sayın Abdurrahman ŞAHİN'e teşekkürü borç bilirim. Çalışma süresince tüm yoğunluklarına rağmen anlayışlarını hiç esirgemeyen ve önemli dönütleri almamda bana oldukça katkıları olan hocalarım Yrd.Doç.Dr. Sayın İrfan YURDABAKAN'a ve Yrd.Doç.Dr. Sayın Meltem YALIN UÇAR'a çok teşekkür ederim.

Orhan KUMRAL

İÇİNDEKİLER

s

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI.....	8
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

2.1. ÖĞRETMEN ve ÖĞRETMEN YETİŞTİRME EĞİTİMİ.....	9
2.1.1. Nitelikli Öğretmen Kavramı.....	12
2.1.2. Öğretmen Eğitiminde Meslek Bilgisi Dersleri.....	16
2.1.3. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ve Meslek Bilgisi Dersleri.....	28
2.1.3.1. Milli Eğitim Şûralarında Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ve Meslek Bilgisi Dersleri.....	43
2.1.4. Bazı A.B. Ülkelerinde ve A.B.D ’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ve Meslek Bilgisi Dersleri.....	47
2.1.4.1. Almanya.....	48
2.1.4.2. Fransa.....	50
2.1.4.3. İngiltere.....	52
2.1.4.4. Hollanda.....	55
2.1.4.5. ABD.....	55

2.2. EĞİTİM PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....	56
2.2.1. Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Programlarının Geliştirilmesi.....	59
2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Eğitiminde Modeller.....	63
2.3. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	66
2.3.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Tarihsel Süreci.....	70
2.3.2. Öğretmen Eğitimi Programlarında Değerlendirme Çalışmaları.....	71
2.3.3. Program Değerlendirme Türleri.....	74
2.3.3.1. Aşamalı Değerlendirme.....	74
2.3.3.2. Programın Öğeleri İle Birlikte Değerlendirilmesi.....	77
2.3.3.3. Program Değerlendirme Modelleriyle Değerlendirme.....	78
2.3.3.3.1. Cronbach Modeli.....	78
2.3.3.3.2. Scriven Modeli.....	79
2.3.3.3.3. Provus Modeli.....	80
2.3.3.3.4. Hammond Modeli.....	80
2.3.3.3.5. Stufflebeam Modeli.....	80
2.3.3.3.6. Alkin Modeli.....	81
2.3.3.3.7. Tyler Modeli.....	82
2.3.3.3.8. Stake Modeli.....	83
2.3.3.3.9. Demirel Modeli.....	83
2.3.3.3.10. Eisner Modeli.....	85
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	86
2.4.1. Eğitsel Eleştiri Modeli'ni Kullanan Değerlendirme Çalışmaları.....	86
2.4.1.1. Yurtiçindeki Araştırmalar.....	86
2.4.1.2. Yurtdışındaki Araştırmalar.....	86
2.4.2. Sınıf Öğretmenliği Programını Değerlendiren Çalışmalar.....	88
2.4.2.1. 2006 Programını Değerlendiren Çalışmalar.....	88
2.4.2.2. 1998 Programını Değerlendiren Çalışmalar.....	91
2.4.2.2.1. Tez Çalışmaları.....	91
2.4.2.2.2. Araştırma Makaleleri ya da Sunulmuş Bildiriler.....	92

4.2.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.....	143
4.2.5. Ölçme ve Değerlendirme.....	144
4.2.6. Sınıf Yönetimi.....	147
4.2.7. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları.....	148
4.2.8. Rehberlik.....	153
4.2.9. Özel Eğitim.....	154
4.2.10. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.....	156
4.3. MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN İŞLENİŞİ SÜRECİNDE ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR.....	157
4.3.1. Öğrenci Boyutu.....	158
4.3.1.1. Çalışma Alışkanlıkları.....	158
4.3.1.2. Beklentiler.....	162
4.3.1.2.1. Yönlendirilmeye Yönelik Beklenti.....	162
4.3.1.2.2. Uygulamaya Yönelik Beklenti.....	167
4.3.1.2.3. Dönüt Almaya Yönelik Beklenti.....	177
4.3.1.2.4. Model Beklentisi.....	182
4.3.1.3. KPSS Kaygısı.....	183
4.3.2. Öğretim Elemanı Boyutu.....	187
4.3.2.1. Derse veya İçeriğe Karşı Tutumu.....	187
4.3.2.2. Öğrenciye Karşı Tutumu.....	202
4.3.2.3. Ders Yüğü.....	210
4.3.3. İçerik Boyutu.....	212
4.3.3.1. İçeriğin Yeri ve Süresi.....	213
4.3.3.2. İçeriğin Yapısı.....	221
4.3.3.3. Kuram ve Uygulama Dengesi.....	227
4.4. UYGULAMADAKİ MESLEK BİLGİSİ DERS PROGRAMININ EĞİTİM SÜRECİNE KATTIĞI EĞİTSEL DEĞER.....	230
4.4.1. Programın Yapısına Yönelik Değerlendirme.....	230
4.4.2. Programın Uygulama Sürecine Yönelik Değerlendirme.....	237

BEŞİNCİ BÖLÜM**SONUÇLAR -TEMALAR- ve ÖNERİLER**

4.1. SONUÇLAR -TEMALAR-.....	246
4.2. ÖNERİLER.....	250
KAYNAKÇA.....	253
EKLER.....	276
ÖZGEÇMİŞ.....	284

ÇİZELGELER LİSTESİ**s**

Çizelge 2.1.2.1: Bölüm ve alanlara göre kredi saati dağılımı.....	28
Çizelge 2.1.3.1: İstanbul Darülmüallimin-i şubeleri ve dersleri.....	30
Çizelge 2.1.3.2: 1924–1953 arası sınıf öğretmenleri adaylarına okutulan meslek bilgisi dersleri.....	34
Çizelge 2.1.3.3: İlköğretmen okulu meslek bilgisi dersleri.....	35
Çizelge 2.1.3.4: Eğitim enstitüsünde okutulan meslek bilgisi dersleri.....	35
Çizelge 2.1.3.5: Eğitim yüksekokulunda okutulan meslek bilgisi dersleri.....	36
Çizelge 2.1.3.6: Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde okutulan meslek bilgisi dersleri.....	37
Çizelge 2.1.3.7: Uygulamadaki programın meslek bilgisi dersleri.....	38
Çizelge 2.1.3.8: Geçmişten günümüze sınıf öğretmenliği meslek bilgisi derslerinin oranları.....	39
Çizelge 2.1.3.9: Meslek bilgisi derslerinin buldukları program içindeki karşılaştırmaları.....	40
Çizelge 2.3.3.1: Program değerlendirme türleri.....	74
Çizelge 3.2.1: Odak grup görüşmesi I. grup katılımcıları.....	110
Çizelge 3.2.2: Odak grup görüşmesi II. grup katılımcıları.....	111

Çizelge 3.2.3: Odak grup görüşmesi III. grup katılımcıları.....	112
Çizelge 3.2.4: Odak grup görüşmesi IV. grup katılımcıları.....	113
Çizelge 3.2.5: Odak grup görüşmesi V. grup katılımcıları.....	114
Çizelge 3.2.6: Odak grup görüşmesi VI. grup katılımcıları.....	115
Çizelge 3.2.7: Öğretim elemanları.....	116
Çizelge 3.2.8: Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanları.....	116
Çizelge 4.1.1. Araştırma kapsamına alınan bölümde okutulan meslek bilgisi dersleri ve dönem içindeki yerleri.....	134
Çizelge 4.3.1. Meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecini etki eden boyutlar.....	158

ŞEKİLLER LİSTESİ**§**

Şekil 2.1.2.1: Öğretmen eğitiminde alan/meslek bilgisi dengesi.....	27
Şekil 2.1.3.1: Cumhuriyetten günümüze sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar.....	32
Şekil 2.3.3.2.1: Programın öğeleri ile değerlendirilmesi.....	77
Şekil 3.1.1: Araştırma deseni.....	101

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CATE	: Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konseyi (İngiltere)
HBO	: Mesleki Yükseköğrenim Kurumu (Hollanda)
IUFM	: Fransa Öğretmen Eğitimi Enstitüsü
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TTA	: Öğretmen Eğitimi Dairesi (İngiltere)
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, bunun yanında toplumsal beklentilerin kültürlenme yoluyla gelecek kuşaklara aktarılmaya çalışılması açısından özellikle ilköğretim yıllarının oldukça kritik olduğu söylenebilir. Okuma yazma öğretiminden davranış eğitimine kadar bireyin en temel ihtiyaçları bu dönemde karşılanmakta, toplumsal yaşam için oldukça önemli olan dürüstlük, sağduyu, vicdan, saygı, sevgi, çalışkanlık, sabır, demokrasi anlayışı, güzel sanatlara ilgi duyma gibi özellikler yine bu dönemde kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Değişen bu değerlerin kazandırılmasına yönelik uğraşlar; öne çıkan bilimsel paradigmanın, farklılaşan toplumsal anlayışın ve teknolojinin ışığında yeniden ele alınmakta ve eğitim kurumlarının programları geliştirilmektedir. Bu anlamda, ülkemizdeki ilköğretim okullarının programları da geliştirilmiştir. 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programının geliştirilme nedenleri incelendiğinde, değişen bilimsel bilgi değerlerinin ve yaşam koşullarının etkili olduğu görülmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenler başlığı altında (TTKB, 2005), “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışındaki hızlı değişimlerden bahsetmiş; demokrasi ve yönetim kavramının farklılaşmakta olduğunu, teknolojinin hızla ilerlediğini, bütün bu değişimlerin ise sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başladığını belirtmiştir. Değişim, bilgi toplumunun oluşum sürecini başlatmış, eğitime olan ihtiyacın şekli değişmiş ve talep artmıştır. Bu nedenlerle ilköğretim okulu programlarının geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Ancak bir eğitim kurumunda programın geliştirilmesi kadar önemli olan bir diğer konu da, bu kurumda öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin eğitimi ve onların eğitiminde kullanılan programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir. Görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinde her tür okul sistemi için önemli olan eğitim programı ve öğretmen öğeleri, diğer eğitim kurumlarından farklı olarak oldukça iç içe olduğu düşünülebilir. Çünkü eğitim fakülteleri hem bilimsel bir program geliştirme sürecinin içindedir hem de öğretmen adaylarını en iyi şekilde bilgi ve

becerilerle donatarak, geliştirilen programların amaca hizmet eder bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadırlar.

Şu anda, alanda çalışmakta olan öğretmenlerin değişen programı en etkili ve verimli şekilde uygulayabilmelerini sağlayacak hizmet içi eğitimleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında belki de asıl önemli olan, alana yeni girecek olan öğretmen adaylarının istenen performansı gösterebilecek bilgi ve uygulama becerileri ile donanmış olarak hizmet öncesinde yetiştirilip yetiştirilmediği sorusunun yanıtı olacaktır.

Şişman'a göre (1999: 9) istenilen nitelikteki öğretmeni yetiştirmek için, dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yetiştirme programlarında değişikliklere gidilmiştir; belki de bu değişmelerin ya da reformların en kapsamlı olanı, 1982 yılında, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının, MEB'den alınarak, üniversitelere bağlanmış olmasıdır. Bununla birlikte ileriki bölümlerde de değinileceği üzere öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğrenim sürelerinde ve programlarında sürekli gelişmeler kaydedilmiştir.

Bu gelişmelerden en sonucusu, 2006 yılında gerçekleşmiştir. Değişen bilimsel değerlere uygun, öğrencileri günün ve geleceğin yaşam koşullarına hazırlayabilecek, toplumun beklentilerini karşılayabilecek etkili öğretmeni yetiştirmek amacıyla eğitim fakültelerinin programları, ilköğretim okulu programlarına paralel olarak geliştirilmiş ve yeni öğretmen yetiştirme programı 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim fakültelerinin programlarının geliştirilme sebepleri, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından (2006) şu şekilde açıklanmıştır:

... eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Programların güncellenmesinin bir başka gerekçesi de, 2003–2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilgilidir. 2003 yılından beri ülkemizin de içinde yer aldığı 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' (European Higher Education Area), lisans programlarından beklenen 'öğrenme çıktılarını'

(learning outcomes) tanımlamak, bu çıktıların ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek ve “öğrenme çıktıları” aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmek amacını taşımaktadır. Eğitim Fakültelerinin de bu bağlamda bazı ortak asgari standartlara sahip olması, sürecin bir gereği olarak değerlendirilebilir. Programların güncelleştirilmesi gereği, bu tespitle de yakından ilişkilidir.

Ülkelerin gelişimi için ön şart, eğitimidir. Bir ülkenin devletinin en önemli görevinin halkını maddi varlığa ve manevi olgunluğa kavuşturması, daha kaliteli yaşam şartlarına ulaştırması ve ulusal kültür anlamında güçlenerek geleceğe güvenle bakabilmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu ise devletin vatandaşlarına verdiği nitelikli eğitim ölçüsünde gerçekleşebilir. Ülkenin her türlü kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasından sosyal ilişkilere kadar her alandaki gelişmişliğin ölçüsü, ülke insanına verilen eğitim ile ön plana çıkmaktadır. Gelişmişliğin sağlanması için eğitimin yadsınamayacağı bir gerçektir. İrdelenmesi gereken ise, bu eğitimin kimler tarafından ve nasıl verileceğidir. İlk sorunun öz yanıtı öğretmene ve onun eğitimine, ikincisinin ise eğitim programına ve onun değerlendirilip geliştirilmesine yöneliktir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Sınıf öğretmeni, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5–11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir. O halde sınıf öğretmeni üstün yeteneğe, üstün empati gücüne ve çok yönlü işini başarabilmek için etkili bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Senemoğlu, 1992: 43). Diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri, alan bilgisi, genel kültür ve yetenek bilgisi ve meslek bilgisi olarak üç grupta verilmektedir (Saracaloğlu, 2006: 261). “Öğretmenin en temel görevinin öğrenmeyi sağlamak olduğu ve öğretmen adaylarının bu görevi yerine getirebilecek bilgilere sahip olacak biçimde yetiştirilmeleri gerektiği” (Erden, 1993: 134) gerçeğinden hareket edilecek olursa, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini

kolaylaştıracak bilgi ve beceri edindiği meslek bilgisi derslerinin öneminin büyük olduğu açıktır.

Yapılan araştırma bulgularının yanında halk ve eğitimciler, eğitim sürecinin başarılı ve etkili olmasında, öğretmenin kesin bir etmen olduğu kanısındadırlar (Saracaloğlu, 2000: 4). Bu da nitelikli öğretmen kavramını ön plana çıkarmaktadır. Demirel'e göre (1995: 57), etkili (nitelikli) öğretmeni oluşturan en önemli özelliklerden biri de mesleki bilgi ve becerilerine yönelik niteliklerdir. Meslek bilgisi dersleri ile kazandırılacak olan "öğretim etkinliklerini planlama", "öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma", "etkili iletişim kurma", "sınıfı yönetme", "zamanı etkili kullanma", "öğrenmeleri değerlendirme" ve son olarak "rehberlik yapma" öğretmenlerin mesleki niteliklerini oluşturmaktadır ve öğretme sanatı için gereklidir. Oysa yapılan araştırmalar, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alan bilgisinde değil sınıf yönetimi, disiplin ve planlamada yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Murray, 1986: 24). Benzer durum Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen yetiştirme koordinasyon toplantısında (1992: 32) da şu şekilde dile getirilmiştir: "Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kredilerinin yetersiz düzeyde olmasının yanı sıra bu derslerin sadece teorik anlatımının öğretmen adaylarına çok şey kazandırmadığı gözlenmektedir. Önemli olan teorik bilginin davranışlara yansıtılmasıdır"

Öğretmenlik mesleğinin asıl işlevinin öğrenmeyi sağlamak ya da öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğu düşünülürse, öğretmen yetiştiren fakültelerdeki bu işlevi öğretmen adayına kazandıracak olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulamadaki sürecinin öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama süreci ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yürütülmesinde özellikle önemli olan meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecinin ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisinin ortaya konması belki de bir zorunluluk olarak görülebilir. Bu bağlamda, uygulamadaki sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarını mesleğe ne derece hazırladığı, yanıtlanması gereken bir sorudur.

Diğer bir deyişle, örneğin bir meslek bilgisi dersi olan Sınıf Yönetimi'nden A puan alan bir sınıf öğretmeni adayını için acaba öğretmen olduğunda sınıfı yönetir çok iyi denebilir mi? Acaba öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmak için kullanılan program hakkındaki değerlendirmeleri, düşünceleri, nelerdir? Neler hissetmektedirler? Acaba

ülkemiz eğitim fakültelerinde öğretilen, özellikle uygulamaya dönük bilgilerin edinildiği meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarına meslek bilgisi ve becerisi kazandırmakta mıdır? Acaba, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenliği programında derse giren öğretim elemanları, uygulamadaki programın meslek bilgisi derslerinin programını ve uygulanış sürecini nasıl algılamaktadırlar? Bu dersler istenilen şekilde teoriyi ve uygulamayı birleştirebilmiş midir? Uygulamadaki öğretim programı içindeki meslek bilgisi dersleri onları ne derece öğretmenlik mesleğine hazırlamaktadır? Sorularının yanıtlanması gerekmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Günümüzde bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gücü ile iletişim ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, evrensel değerleri özümsemiş, kendisini sürekli geliştiren, bağımsız düşünebilen, üretken, yapıcı ve demokratik değerler ile bütünleşmiş bireylere gereksinim duyulmaktadır (Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001). Söz konusu bireylerin yetiştirilmesinde ise, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü, diğer okul süreçlerine göre daha fazla olduğu düşünülebilir. Bu nedenle eğitim hedefleri, eğitim programları, derslerin içeriği gibi öğeler ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın; bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler iyi yetiştirilmezse, yapılan çalışmalar ve çabalar amacına ulaşamayabilir (Saracaloğlu ve Kumral, 2007).

Bu tezde, özellikle ilköğretimin ilk beş sınıfının bireysel gelişimin sağlanması ve toplumsal beklentilerin karşılanması açısından oldukça önemli olmasından dolayı, bu kurumlara öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının meslek bilgisi derslerini kapsayan kısmının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, eldeki araştırmanın ana amacı, Batı Anadolu'da yer alan bir üniversitedeki öğretim elemanlarının ve sınıf öğretmeni adaylarının, eğitsel yaşantılarından yararlanarak meslek bilgisi dersleri boyutunda, uygulamadaki sınıf öğretmenliği programının uygulanış sürecine yönelik bir resim ortaya koymaktır. Ve bu yolla öğretmen yetiştirme programının niteliği hakkında, daha doğru bir düşünce oluşmasını sağlamaktır. Bu ana amaç doğrultusunda yanıtları aranan sorular şunlardır:

- 1- Uygulamadaki öğretim programının, sınıf öğretmeni adaylarını meslek bilgisi dersleri boyutunda, öğretmenlik mesleğine hazırlamadaki rolü nedir?
- 2- Uygulamadaki öğretim programının uygulandığı süreçte, meslek bilgisi dersleri boyutunda ortaya çıkan sorunları nelerdir?
- 3- Uygulamadaki meslek bilgisi ders programının, öğretmen yetiştirme eğitimine kattığı eğitsel değer nedir?

Eldeki araştırma, sınıf öğretmenin meslek öncesindeki eğitimini, meslek dersleri açısından ele alarak, öğretmen yetiştirme programının uygulanış sürecini değerlendiren bir çalışmadır. Araştırma sorularının yanıtlanması için yürütülecek olan veri toplama ve analiz aşamalarında Eisner'in (1985, 1998) Eğitsel Eleştiri Modeli, bir rehber olarak kullanılmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Her geliştirilen programda olduğu gibi özellikle gelecek neslin eğitimini yürütecek olan öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim fakültelerinin geliştirilen ve uygulamaya konan programlarının da uygulamada değerlendirilmesi, amaca hizmet edip etmediğinin tespit edilmesi, işlemeyen veya aksayan taraflarının bulunup çözüm önerilerinin sunulması, sistemin yürümesi açısından oldukça önemlidir. Araştırma soruların yanıtlanması, uygulamaya konulan sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulama alanındaki izlenimler, görüşler, incelemeler ve deneyimler yoluyla gerçek anlamda amaçlarına ne kadar ulaşabildiğinin görülmesine ve bu yoldaki engellere ilişkin gerçekçi bulguların ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilecektir.

Eisner'in da belirttiği gibi (1998); program değerlendirme, sadece erişim düzeyindeki değişmelerin saptanmasıyla programın değerinin ortaya çıkarıldığı dar bir süreç olmaktan çok, programı uygulayanların ve program doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin algılarının saptanmasıyla amaca daha çok hizmet edecek; onların önerilerinin alınması, program geliştirmeyi ve değerlendirmeyi daha etkili kılacaktır. Bu yüzden eldeki çalışmanın, programdan doğrudan etkilenen öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak programın meslek bilgisi boyutunu daha gerçekçi olarak değerlendiren sonuçlara ulaşacağı umulmaktadır.

Yapılacak olan çalışmanın başarılı olması, model temelli sağlam veriler elde edilmesini ve doğal olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesinin arttırmasında ve daha işe yarar hale getirme konusunda önemli katkılar sağlayabilir. Aynı zamanda akreditasyon konularının belirlenmesinde ya da standartların oluşturulmasında araştırma sonuçlarından faydalanılabilir.

Yapılan program değerlendirme çalışmalarının hemen hemen tamamına yakını ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değerlendirilmesine yöneliktir. Ancak ilköğretime ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarının değerlendirilmesi boyutu, çoğu zaman eksik bırakılmıştır. Yapılacak olan bu çalışma ile önemli bir eksikliğin giderileceği düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, programların güncellenmesine gidilmiştir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programlarına yönelik geliştirme çabalarındaki geniş katılımlı işbirliği, eğitim fakültesi programlarının geliştirilmesinde görülmediği düşünülmektedir. Bunda en büyük etkenlerden birinin, eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesine yönelik akademik çalışmaların azlığı ve dolayısı ile araştırma temelli bilgidен yoksun olunması gösterilebilir. Eldeki araştırmanın bu anlamda da sürece bir katkı getireceği söylenebilir.

OECD (2005) ve UNESCO (1996) raporları ve diğer araştırmalar, değişen dünyada etkili olabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinde alan bilgisi, alan bilgisine dönük meslek bilgisi ve genel meslek bilgilerin artık yeterli olmadığını göstermektedir. Bu raporlar ve benzer araştırmalarda, öğretmen adaylarının edindikleri bilgiler ile deneyim elde etmeleri ve bu deneyimlerini yansıtmaları, bu yolla kendilerini ve uygulamalarının farkına vararak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Araştırma sorularının yanıtlanması, sözü edilen raporlar ve araştırmalara göre, özellikle meslek bilgisi dersleri boyutunda, öğretmen yetiştirme sürecinin neresinde yer aldığımız konusunda bize önemli ipuçları sağlayabilir.

Program değerlendirme sürecinde yeni bir program değerlendirme modeli kullanılmaktadır. Şu ana kadar birçok program değerlendirme çalışması yapılmış olmakla birlikte bunlardan pek azı bir model temele alınarak yapılmıştır. Oysa program değerlendirme çalışmasının bir değerlendirme modeli temele alınarak yapılması gerektiği düşünülebilir. Bu tez, bir değerlendirme modelini temele alarak yapılan

çalışmalardan biridir; aynı zamanda bu modellerden Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ni temele alınarak yapılan ülkemizdeki ilk çalışmadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI

1- Araştırma, nitel bir çalışmadır. Bu çalışma, Batı Anadolu'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü ve bu bölümden araştırmada katılımcı olarak yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır.

2- Araştırma bir program değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmanın geçtiği sınıf öğretmenliği öğretim programının sadece meslek bilgisi dersleri boyutu araştırma kapsamının içindedir.

3- Araştırma sürecinde elde edilen veriler, katılımcılarla yapılan görüşmelerden ve programın uygulanış sürecine yönelik araştırmacının deneyim ve izlenimlerinden elde edilmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler önemli veri kaynaklarını oluşturmuştur. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan ve yöntem kısmında anlatılan çalışmalarla birlikte, sözü edilen yöntemlerle kişilerden alınan verilerin doğru ve samimi olduğu kabul edilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

Bu bölüm dört ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmen ve onun eğitiminden bahsedilmiş, öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi derslerinin yeri ve önemi ortaya konulmuş ve ülkemizdeki sınıf öğretmeni yetiştirme deneyimi, bu dersler ışığında ele alınmıştır. İkinci kısımda program geliştirme sürecine değinilmiş ve öğretmen yetiştirme programlarının, program geliştirme sürecindeki yeri verilmeye çalışılmıştır. Üçüncü kısımda program değerlendirme sürecine değinilmiş ve öğretmen yetiştirme programlarının, bu kez program değerlendirme sürecindeki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son kısımda ise, değerlendirme modeli olarak Eisner yaklaşımını temele alan çalışmalar ile sınıf öğretmenliği programını değerlendiren çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRETMEN ve ÖĞRETMEN YETİŞTİRME EĞİTİMİ

İlk çağlardan itibaren gerek avcılık gerekse toplayıcılık anlamında, küçükler için ilk öğretmen, kuşkusuz ailenin büyükleri olmuştur. Ancak yaşamın giderek karmaşıklaşması, bu kargaşa içinde bireyi hayatta kalmayı öğretecek ve üretime katılmasını sağlayacak örgütlü eğitim kurumlarına ve buralarda çalışarak, öğreticiliği meslek haline getirecek uzman insanlara olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda öğrenme ve öğretme sürecini eğer planlı, kontrollü ve örgütlenmiş bir şekilde yapılacaksa, bu sürecin başında bir uzmana ihtiyaç duyulur ki bu kişi, öğretmendir.

Öğretmen, “kamusal ya da özel herhangi bir eğitim kurumunda çocuklar (0–11), gençler (11–21) ve yetişkinlerin (21--) daha önceden saptanan eğitim yaşantılarını kazanmalarına rehberlik etmek ve yön vermek amacıyla yetiştirilen ve görevlendirilen bireydir” (Türkoğlu, 2005: 45). “Öğretmen öğrencileri değil, öğretme-öğrenme sürecini yöneten kişidir. Yani çocuğun öğrenme çabalarını, öğrencinin öğrenme çabalarını belli bir sonuca götüreceği şekilde yöneten kişidir” (Özçelik, 1993: 51). “Geniş anlamıyla öğretmenlik, öğretme odaklı eğitimciliktir. Buna göre öğretmenlik mesleği öğretme odaklı bir eğitimcilik mesleğidir” (Uçan, 2001: 54).

Kliebard (1973: 9), öğretmen yetiştirmeye dönük paradigma arayışını anlatan makalesinde, öğretimin dolayısıyla öğretmenliğin kendiliğinden ve doğal olarak insan

yaşamının bir parçası olarak doğduğunu anlatır. Ancak ona göre eğitimin, dolayısı ile öğretmenliğin bir bilim haline gelmesi, on dokuzuncu yüzyılın sonlarıdır.

Bununla birlikte, öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelmesi ise Fransız devriminden sonra olmuştur. Bu devrimin köklü teokratik monarşinin yerine lâik bir cumhuriyet kurması, öğretmenlik mesleğinin hedeflerini radikal bir biçimde değiştirmiştir. Fransız devrimi ile birlikte dinî ve monarşiye özgü değerleri gelecek kuşaklara aktarmakla yükümlü ve çoğunluğu aynı zamanda din adamı ya da din öğrenimi görmüş olan öğretmenlerin yeni düzenin laik ve cumhuriyetçi bireyleri yetiştiremeyeceği düşünülmüş, bu amaçla Fransa’da dünyanın ilk öğretmen yetiştiren kurumları açılmıştır (Öztürk, 2001: 223).

Kliebard’a göre (1973: 11), öğretmen yetiştirme alanındaki ilk çalışma 1885’te Rice’in, erişim testleri ile yaptığı araştırma sonuçlarının öğretmen eğitime ve öğretmen yetiştirme programlarına yansımalarıyla gerçekleşmiştir. Rice’in araştırmalarından sonra Bobbitt’in bilimsel program yapımı ve geliştirme yolları, okul yönetimi ve iyi öğretmenin niteliklerine yönelik bilimsel keşifleri, öğretmen eğitiminde etkili olmuştur.

Daha sonra ise Charters, öğretmen eğitimi programlarının üç boyutunu ortaya koymuştur. Bunlar: (1) dönüt verme, (2) bir dersi planlama ve (3) öğrenciyi başarıya güdülemedir. Öğretmen yetiştirme programlarına ve dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarından yola çıkılarak, bu üç aktiviteye birçok aktivite daha eklenmiş ve bu düzenleme tüm dünya öğretmen eğitimi programlarına yansımıştır (Kliebard, 1973: 13).

Ülkemizde ise ilk öğretmen yetiştiren kurum 1848 yılında kurulmuştur. “Bu, öğretmenliğin bir meslek olarak kabulünün tarihidir” (Küçükahmet, 2007: 203). Tanzimat’la birlikte öğretmen yetiştiren kurumların programlarına “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri”nin girilmesiyle öğretmenlik mesleği, alanında uzman olan kişilerin yapabileceği meslek türü olarak düşünülmeye başlanmıştır (Şanal, 2003: 116).

1848’de açılan Darülmüalliminin programında, bir öğretim yöntemi dersinin bulunmadığı sanılmakla birlikte; 1851 tarihli Darülmüallimin Nizamnamesi ile böyle bir dersin, programın ilk dersi olduğu ortaya çıkmıştır (Akyüz, 2004: 41). 1869 yılında Saffet Paşa’nın bakanlığı zamanında, “Maarif-i Umumîye Nizamnamesi” bugünkü anlamda Genel Eğitim Yasası hazırlanmış ve yayımlanmıştır. Bu nizamnamenin yayımlanması, öğretmen yetiştirmede önemli bir adım olmuştur (Küçüköğlü, 2006:

379). Çünkü bu nizamname, öğretmen okulları ve onların programları konusunda çok ayrıntılı hükümler getirmiştir (Akyüz, 2008: 181). Ülkemizde öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu, eğitimciler tarafından ikinci anayasa olarak kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” ifadesi ile de ortaya konulmuştur.

Öğretmen yetiştirme konusunda batı ülkelerinde ise üç önemli değişikliğin yaşandığı görülmektedir. Bunlardan biri, öğretmen yetiştirmeye yönelik gerekli olan çalışmaların sağlanması işi, merkezi yönetimden yerel yönetimlere geçmiştir. İkincisi, öğretmen yetiştirmeye yönelik program geliştirme sürecinin yönetimini, okullar ele almıştır. Son olarak üçüncüsü, öğretmen yetiştirme programının düzenlenmesi ve yürürlüğe konulmasında, okullarla diğer kurumların işbirliği yapması sağlanmıştır (Wong ve Tsui, 2007; Lieberman ve Miller, 2002).

Amerika'ya bakıldığında ise, “Öğretmen Eğitime Yönelik Amerikan Kolejer Birliği'ne bağlı Performansa Dayalı Öğretmen Eğitimi Komitesi, performansa dayalı öğretmen eğitimi kavramını, öğretmen yetiştirme eğitime yönelik tatmin edici açıklamalar yerine, uygulayıcıları araştırma kapsamına alan çok yönlü bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama, öğretmen yetiştirme eğitimi performansa yöneltmiştir” (Kliebard, 1973: 15).

Birçok araştırmacı, öğretmen yetiştirme eğitiminin öğretmenlerin günlük uygulamaları ile bütünleştirilmesi ve o yönde eğitim verilmesi konusunda hem fikirdirler. Öğretmen adaylarının profesyonel eğitimlerine yönelik olarak öğretmen yetiştiren kurumlar, büyük ölçüde kendi kendilerine öğretim faaliyetlerini tasarladıkları ve yürüttükleri bir sistem olarak görülmektedir (Wong ve Tsui, 2007).

Richardson'a göre (1996) okullardaki uygulamalar, öğretmen adaylarının öğretme, öğrenme ve okul uygulamaları hakkındaki düşüncelerine şekil verir. Bu yüzden aday öğretmenlerin alan temelli öğrenimlerini olumlu kazanımlar ve deneyimlerle tamamlamaları, onların iyi birer öğretmen olmaları için önemlidir.

Varış'a göre (1996: 89) ise öğretmen yetiştirme eğitimi, öğretmen adayına meslek kültürünü aşılmalıdır. Çünkü meslek kültüründen yoksun öğretmen, bilgiçlik taslayan bir kişiye dönüşecektir:

Meslek kültürü, yalnızca teorik konulardan ya da yalnızca uygulamalardan ibaret olmayıp, her iki faaliyet kategorisini de bünyesinde anlamlı bir biçimde birleştiren bir program gerektirir. Bu nedenle öğretmen adayının derslere devam etmesi, konularla kaynaşması, tartışmalara katılması, öğretimde modern kavramları kendi kişiliğine uygun düşecek bir şekilde geliştirmesi önem taşır.

Öğretmenliğin uzmanlık (ihtisas) gerektiren bir meslek olması, onun sahip olması gereken özellikleri de beraberinde getirmektedir. “Öğretmen nitelikleri ile öğrencilerin başarısı arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu bilinmektedir. Öğretmenin niteliklerinin önemini vurgulayan eğitimciler, öğretmenin sahip olduğu niteliklerin onun görevini etkili bir şekilde yerine getirmesinde önemli rol oynadığını söylemektedirler” (Akyıldız, 1995: 39). Bu bağlamda üzerinde durulması gereken konu, etkili veya nitelikli öğretmenin özelliklerinin ne olduğu ve bu özelliklere sahip bir öğretmenin nasıl yetiştirileceğidir.

2.1.1. Nitelikli Öğretmen Kavramı

Churukian’a göre (1993: 14), etkili (kaliteli, nitelikli) öğretmeni tanımlamak oldukça zordur. Çünkü bu kriter öğretmenden öğretmene ve öğretim durumuna göre değişmektedir. Ancak etkili öğretmen davranışını ortaya koyan dört özellikten bahsedilebilir. Bunlar (1) etkili öğretmenlerin kendileri, öğrencileri, arkadaşları, ailesi ve öğreteceği konu hakkında olumlu düşüncelere sahip olması ve buna yönelik davranış sergilemesi, (2) öğretecekleri konu hakkında yorum yapabilme becerisine sahip olması, konu ile öğrencilerin ilgi ve deneyimleri arasında bağ kurması, (3) öğrenme ve insan davranışı hakkında teorik bilgiye sahip olması ve öğretmeyi insani bir süreç olarak değerlendirmesi ve son olarak (4) öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran teknik öğretim becerilerine sahip olmasıdır. Bu niteliklerin kazandırılabilmesi için öğretmen yetiştirme eğitimi programlarının buna uygun olarak düzenlenmesi ve programa uygun olarak öğretmenlerin eğitilmesi gerekmektedir.

Brophy ve Good’a göre (1986: 329), etkili bir öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerekir; (1) olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalıdır, (2) öğretim yöntemlerini etkili kullanmalıdır, (3) iyi bir sınıf ortamı oluşturmalıdır, (4) alanında yeterli olmalıdır ve (5) doğru kararlar alabilmelidir. İyi öğretmenin nitelikleri sayılırken, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak, sınıftaki eğitici ortamı hazırlayan ve sürdüren etkili kararlar almak,

kararları kırııcı olmadan diğer insanlara iletebilmek, daima öğrencileri ve eğitimi düşünmek gibi hususlar belirtilmektedir (Reed ve Bergeman, 1992).

Öğretime ve yönetime yönelik süreçler, etkililiğin tanımını oluşturmakla birlikte, etkili öğretim için öğretmenin karakteristik duygularının ya da sosyal veya duygusal davranışlarının pedagojik deneyimlerinden çok daha etkili olduğunu gösteren birçok araştırma sonucuna rastlamak da mümkündür (Stronge, 2002: 13). Bununla beraber, öğretmenin öğrenci üzerindeki psikolojik etkisi, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Stronge, 2002: 14).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ise (1996: 11), etkili öğretmeni, yansıtıcı olan öğretmen olarak ifade etmektedir. Esnek, dinamik, yenilikçi, yaratıcı, sorgulayıcı, başkalarının görüşlerini dikkate alan, yeteneklerine güvenen, sınıftaki olaylara karşı hassas, sosyal bağlamı geniş olmasının yanında yansıtıcı öğretmen öğrenci, program ve öğretim ilişkisini kurabilen, bunu diğer öğretmenlerle paylaşan, işbirlikli çalışan, öğretme ve öğrenmeye yönelik ileri görüş sahibi olan ve aktif öğrenmeye teşvik eden bir kişidir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2005: 134), böyle bir öğretmenin hizmet öncesinde yetiştirilebilmesi için, öğretmen yetiştirme eğitimi programlarının artık sadece alan bilgisi, alan ile ilgili pedagojik bilgi ve genel pedagoji bilgisi sağlamakla yetinmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda mesleğini araştırmalar yoluyla ve yansıtıcı deneyimler elde ederek becerilerini geliştirme ihtiyaçlarını da gidermesi gerektiğini öne sürmüştür.

Chana, Tanb ve Khoo'ya göre (2007), nitelik bağlamında iki tür öğretmenden bahsedilebilir. Birincisi, otoritenin veya uzmanların, bilginin hakemleri olduğu inancı ile yetiştirilen bir öğretmendir ki, böyle bir öğretmen geleneksel yaklaşıma uygun olarak çalışır; tek taraflı bilgi aktarır ve bilgiyi kazanmış bireylerin çoğalmasını öğrenme ile eş anlamlı tutar. Diğer taraftan ikinci tür öğretmen ise, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir anlamda bilgiyi inşa eden, öğrenmekte olan kimselerin fikrini önemseyen bir öğretmen olacak ve öğrencileri kendi tecrübeleriyle öğrenen bireyler olarak görecektir ve onlara öğrenme fırsatları tanıyacaktır. Öğrenmenin yeni tanımı ve değişen paradigma, ikinci tür öğretmeni ön plana çıkarmaktadır. Acaba böyle bir öğretmen nasıl yetiştirilecektir? Bu anlamda Özden ve Şimşek'e göre (1998: 79) "hizmet öncesi eğitimi sırasında Oluşturmacı öğrenme yaşantısı geçirmemiş bir

öğretmen adayından sınıfında Oluşturmacı öğrenme paradigmasına uygun davranışlar sergilemesini beklemek hayal olacaktır”.

Feiman, Nemser ve Remillard’a göre (1996), nitelikli öğretmen eğitimini anlamak ve gerekliliklerini yerine getirebilmek için mutlaka “kim?”, “neden?”, “nerede?”, “ne?” ve “nasıl?” sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Yazarlar, öğretmen adaylarının inançlarını ve önceki bilgilerini, öğretimin gerçekleştiği yeri ve zamanı, öğretmeye yönelik öğrendikleri içeriği ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini gösteren süreci öğretmen eğitimini etkileyen durumlar olarak görmüşlerdir.

Lunenberg (2002: 266) öğretmen eğitiminin dünya genelinde dört önemli problemi bulunduğunu söylemektedir. Bunlar:

(1) Kuram ve uygulama arasındaki uçurum. (2) Öğretmen eğitiminde öğretim elemanları sadece öğretmen değil aynı zamanda öğretim süreçlerine yönelik bir rol modelidirler de. Bu yüzden öğretim elemanları, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına öğretime yönelik bir rol modeli olabilmekte midirler? (3) Öğretmen adaylarının birer yetişkin öğrenen olması ve bu yüzden öğretmen eğitimcisinin öğretmen adayının ilgileri, inançları ve ön kavramları hakkında bilgi sahibi olması ve bunları anlaması; (4) Son olarak ise öğretmen eğitimcisinin hem kendi öğretim sürecine yönelik ve hem de öğrencilerinin öğretim yeteneklerine yönelik yansıtıcı düşünmesidir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısında (MEB, 1995), belki de öğretmen eğitimindeki problemleri ortadan kaldıracak nitelikteki şu önerilerde bulunulmuştur: (1) Öğretmen eğitimi tanıtıcı deneyimlerle başlamalı ve mezuniyet sonrası devam etmelidir. (2) Öğretmen eğitimcileri kendilerini geliştirmelidir. Bunun için bir koordinasyon sağlanmalı ve ödüllendirme getirilmelidir. (3) Hem öğretmen adayları hem de öğreticiler sürekli olarak değerlendirilmelidir. (4) Öğretmen hazırlama programlarında, çok kültürlü boyut ve yaklaşım, karşılaştırmalı dinler, bir ikinci dil, çevre eğitimi ve eğitim teknolojisi dersleri bulunmalıdır. (5) Mesleğe yönelik kaliteli ve sonuçları kullanılabilir araştırmalar yapılmalıdır. (6) Devlet ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasında yeteri kadar merkezîyetçilik ve yeteri kadar yerinden yönetim sağlanmalıdır. (7) Yükseköğretim sistemi içinde bulunan öğretmen

eğitiminde bir bütünlük sağlanmalıdır. (8) Öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştiren bir programdan diğer bir programa küçük kredi kayıpları ile geçme imkânı tanınmalıdır.

O.E.C.D. raporuna göre (2005: 95), "... hızlı sosyal değişim ve okuldan beklentilerin artması, daha geniş ve derin öğretmen rollerini gerektirmektedir. Ülkeler, okullarda kazandırılan deneyimler üzerinde tekrar düşünmelidirler. ... Bunlar aynı zamanda öğretmen yetiştirme eğitimine bağlıdır ve profesyonel anlamda bir öğretmen yetiştirilmesi için derin bir deneyim sağlanmasının da çerçevesini oluşturmaktadır".

Milner (2007) ise, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına ders veren eğitimcilerle dikkat çekmiş ve öğretim elemanları için en önemli noktanın, kendi uygulamalarını değerlendirmeleri olduğunu belirtmiştir ki, onların yaptıkları, söyledikleri ve sergiledikleri model çizgileri, öğretmen adayları üzerinde potansiyel bir etki yaratmaktadır. Bunun yanında hizmet öncesi eğitimleri süresince aday öğretmenlere kazandırılması gereken deneyimler de son derece önemlidir.

Bilimsel araştırmalarla, kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının başında, öğretmenlerin yer aldığı ve toplumların gelişmesinde öğretmenlerin önemli rolünün bulunduğu ortaya konmuştur (Alkan ve Kavcar 1998: 9). Bu anlamda "Nitelikli insan gücünün temel faktörü, nitelikli öğretmen eğitimidir" (Varış, 1998: 229).

Ülkemize baktığımızda ise, "günümüze kadar ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalarda daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını sağlama yolları araştırılmış, nitelik ise geri planda tutulmuştur" (Çatalbaş, Erdem, Susar, Sarıtaş, Şimşek, 2001). MEB'in 1992'de düzenlediği öğretmen yetiştirmeyle ilgili toplantıda, bir eğitim fakültesi dekanının, "hiçbir şey olmayan insanı öğretmen yaptık. Bu, devletin temeline dinamit koymaktan farksızdır. Bu, cehalet değilse ihanettir" ve "Milli Eğitim Bakanlığı'nın farklı fakültelerden mezun gençleri, uydurma formasyon belgeleriyle öğretmen tayin etmesi bizim başarımızı engelleyen faktörlerden biridir" sözleri, seksenli yıllarda öğretmen yetiştirme konusunun bir değerlendirmesi niteliğindedir (Okçabol, 2004). Özçelik'e göre (1993: 112) bunların yanında, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sürecinde, kuram ile uygulama arasında kopukluk yaşanmaktadır:

Öğretmen yetiştirme sürecinde tahtada kurulan senaryolar, öğretmen adayı bir öğretici olarak sınıfa girdiğinde gerçekleşmemekte ya da aday bunu uygulayamamaktadır. Öğretmeni kendisine nasıl davrandıysa o da öğrencisine öyle davranmaya başlamaktadır. Genel izlenim, öğretmen adaylarının kendilerine verilen bilgileri ezberledikleri yönündedir. Bu sorunun iki çözümü vardır. Bunlardan biri çevredeki okullar yerine uygulama okullarının kurulmasıdır. İkincisi, uygulamanın süresinden çok niteliği ile ilgilenmektir. Bunun için ise uygulama okullarında mikro öğretim tekniği ile süreci yönetmek gerekir.

Bu anlamda, öğretmen adayının alanda edindiği bilgiyi, öğrenenlere aktarmada kullanacağı ya da onların öğrenmesini kolaylaştıracak öğrenme ortamları hazırlaması için kullanacağı formasyon bilgisinin, bir anlamda fakülte süresince her dönem yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öneminin büyük olduğu söylenebilir.

2.1.2. Öğretmen Eğitiminde Meslek Bilgisi Dersleri

Varış'a göre (1996: 86), öğretmenin temel görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için üç mesleki niteliğe sahip olması gerekir. Bu nitelikler kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir? sorularına cevap vermek üzere meslek bilgileri; öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi; küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük bir yapıya oturtulmasına yarayacak ortak (genel) kültür bilgisinden oluşur.

Öğretmenlik yeterlik alanlarına ilişkin bu üç mesleki nitelik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da ortaya konmuştur. Öğretmenlik mesleği için gerekli olan yeterliklerin sağlanabilmesi için hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmen adaylarının genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında yetiştirilmeleri gerektiği, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi'nde (MEB. 1987: 12) "... Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır..." ifadesiyle belirtilmiştir.

Bu yeterlik alanlarından pedagojik formasyon yani öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenin öğretebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerini anlatır. "Öğretmenin, bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen

konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir” (Şişman, 1999: 10). Modern günümüzde bilgi artık yaratıcılığı gerektirmektedir. Eğitim sadece entelektüel bir aktivite değil aynı zamanda ana problemlerin tanımlanmasına yönelik bir metodoloji, sadece çözümlere yönelik bir araç değil ama aynı zamanda problemin yorumlanabilmesidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen eğitiminde pedagojik formasyonun kalitesi, bunları sağlayacak en iyi yollardan biridir (Rozov, 2004). Küçükahmet’e göre (2002: 6);

Eğer bir meslekte söz ediliyorsa, mutlaka o mesleğin genel kültürü ve alan bilgisi vardır. Eğer sözü edilen meslek öğretmenlik ise, bu iki boyuta bir üçüncü boyutun eklenmesi gerekir. Çünkü öğretmen olan kişi kime, niçin, nerede ve nasıl öğretecektir? Sorularının cevabını bilimsel olarak verebilmelidir. Bu da öğretmen adaylarının ‘ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ’¹ programlarından geçmesiyle mümkündür. ... Günümüzde ‘bilen öğretir’ sloganı kesinlikle geçerli değildir. Bilenin bildiğini sistemli bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekir. ... Unutulmaması gereken husus, öğretmenlik mesleğinin öğretmenlik meslek bilgisi ile kazanılacağıdır.

Özellikle yurt içindeki ve yurt dışındaki nitelikli öğretmeni yetiştirmeye dönük yapılan çalışmalara ve önerilere bakıldığında, öğretmen adayının öğretimi sağlayabilme ve öğretimi değerlendirebilme becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların ve önerilerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları da öğretebilme becerisine yönelik bilgi ve deneyim elde etme ihtiyacı içindedirler. Örneğin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005), öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili olarak, öğrencilere yönelik uygulayabilecekleri birtakım özel deneyimlere ve öğretimi uygulamalı bir şekilde gerçekleştirmekle ilgili bir takım öğrenme ihtiyaçları içinde olduklarını belirtmektedirler.

Goodlad ise (1990a), öğretmen yetiştirme programlarının, aday öğretmenlerin gelişimine yardım etmeye yönelik iki ana unsuru içerdiğini söylemektedir. Ona göre burada önemli olan bu iki ögenin birbiri ile bütünleşmesidir. Bunlardan biri, bilimi öğretmeye yönelik olarak sunulan bilginin inşa edildiği üniversite temelli derslerdir.

¹ Büyük harf vurgusu, yazarına aittir.

Diğeri ise nasıl öğreteceğine yönelik alanda deneyimler edinmesi anlamında alan temelli öğedir.

Yine öğretmen adaylarının yeterlik alanları ile ilgili çalışmada Lunenberg (2002), altı temel yeterlik alanını şu şekilde sıralamıştır; (1) konu yeterlikleri, (2) formasyona yönelik yeterlikler, (3) organizasyon yeterlikleri, 4) iletişim yeterlikleri, (5) öğrenme ve yetiştirme yeterlikleri ve (6) özel yeterlikler (araç gereç kullanımı). Bu yeterlik alanlarına bakıldığında da öğretmen adayında çoğunlukla meslek bilgisi ve alan bilgisinin arandığı görülmektedir.

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Bircan, 2003: 46).

“Nitelikli bir öğretim hizmetinin sunulabilmesi için öğretmen, öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine yön vererek onların ön görülen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle öğretmenin öğrencilerine uygun öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde bazı temel yeterliklere sahip olmasına bağlıdır” (Kuran, 2002: 258). Bu yeterliğin sağlanabilmesi ise aday öğretmenlerin meslek bilgileri alanında iyi bir eğitimden geçmesi ile mümkündür (Sözer, 1991: 43).

Başka bir anlatımla çeşitli bilim alanlarında öğretim yapacak öğretmenlerin alanlarının öğretimini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri, gerekli öğretmenlik meslek bilgisine (pedagojik formasyonuna) sahip olmalarıyla olanaklıdır. Çünkü bir konuyu bilmek gereklidir; ancak, öğretmek için bu yeterli değildir. Bilmekle öğretmek farklı şeylerdir. Bu nedenle bugün “bilen öğretir” yaklaşımı geçerliğini yitirmiştir. (Gültekin ve Kaya, 2008: 3). Bu bağlamda öğretmen konu alanını iyi bilse de bildiğini öğretebilmek için meslek bilgisine ihtiyaç duyar. Öğretmenler meslek bilgisini ve becerilerini öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde ve uygulamalarında kazanırlar (Erden, 2005).

Öğretmen yeterlik alanları üzerinde çalışma yapan birimlerden biri de ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'dür. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel

Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde yer alan “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” (MEB, 1987: 12) hükmünden hareketle, 2002 yılında üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterliklerine dönük (meslek bilgisi, özel alan bilgisi, genel kültür bilgisi) bir çalışma hazırlanmış ve öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde, sözü edilen bu çalışmadan yararlanılması istenmiştir. Burada öğretmenlik mesleğinin üç boyutundan biri olan meslek bilgisi boyutu üzerinde ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen ve meslek bilgisine karşılık gelen pedagojik formasyonun bir yeterliği ifade etmediğinden hareketle, bu boyuta “Eğitime – Öğretme Yeterlikleri” adı verilmiş ve “Eğitime-öğretme Yeterlikleri, eğitim sürecinde öğretmenin, belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu” (MEB, 2002: 11) olarak tanımlanmıştır.

Aynı çalışmada bu yeterliği oluşturacak olan 14 ayrı tutum ve alışkanlık da Eğitime Öğretme Yeterlikleri ana alanının altında verilmiştir. Çalışma, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca da uygun bulunarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 12.07.2002 tarih ve 2741 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe girmiştir.

Burada bahsi geçen alt yeterlikler ile bu yeterliklerin kazanıldığını gösteren davranışlar şu şekildedir (MEB, 2002): “Öğrenciyi Tanıma, Öğretimi Plânlama, Materyal Geliştirme, Öğretim Yapma, Öğretimi Yönetme, Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik Yapma, Temel Becerileri Geliştirme, Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme, Yetişkinleri Eğitime, Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma, Kendini Geliştirme, Okulu Geliştirme ve Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirmek”.

Öğrenciyi Tanıma (1) Öğrencilerin fiziksel özelliklerini tanıma. (2) Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tanıma. (3) Öğrencilerin grup ilişkilerini tanıma. (4) Öğrencilerin zihinsel özelliklerini tanıma. (5) Öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma. (6) Öğrencilerin psiko-motor özelliklerini tanıma. (7) Öğrencilerin hazır

bulunuşluk düzeyini belirleme. (8) Öğrencilerin öğrenme stilini tanıma. (9) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme. (10) Öğrenciyi tanımada ilgililerle iş birliği yapma.

Öğretimi Plânlama (1) Öğretimin amacını belirleme. (2) Öğretimin içeriğini belirleme (3) Öğretim etkinliğini belirleme (4) Öğretim yöntemini belirleme. (5) Öğretim materyalini belirleme. (6) Öğretim ortamını belirleme. (7) Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme. (8) Yıllık plân yapma. (9) Ünite plânı yapma. (10) Ders plânı yapma. (11) Gezi, gözlem, deney plânı yapma.

Materyal Geliştirme (1) Etkinlik, görev, iş ve deney yaprağı hazırlama. (2) Bilgi yaprağı hazırlama. (3) İşlem yaprağı hazırlama. (4) Tepegöz saydamı hazırlama. (5) Slâyt hazırlama. (6) Ödev kâğıdı hazırlama. (7) Paspартu/kupür hazırlama. (8) Elde şema-şekil ve grafik hazırlama. (9) Pano, afiş, sergi düzenleme. (10) Zaman şeridi hazırlama. (11) Model hazırlama. (12) Materyal uyarlama. (13) Öğrenciye materyal hazırlatma. (14) Bilgisayar ekranı hazırlama. (15) Ses kaseti hazırlama. (16) Videokaseti hazırlama. (17) Materyali arşivleme. (18) Materyal karteksi tutma. (19) Koleksiyon hazırlama. (20) Döner levha hazırlama.

Öğretim Yapma (1) Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme. (2) Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma. (3) Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma. (4) Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme. (5) Öğrenciye dersin amacını bildirme. (6) Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma. (7) Öğrencileri öğretim etkinliğine katma. (8) Alan uzmanına bilgi sundurma. (9) Dersi özetleme. (10) Dersi değerlendirme. (11) Öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını giderme. (12) Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama. (13) Ödev verme. (14) Düz anlatımla öğretim yapma. (15) Buluş yoluyla öğretim yapma. (16) Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma. (17) Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapma. (18) Tartışma yöntemiyle öğretim yapma. (19) Gösteri yöntemiyle öğretim yapma. (20) Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma. (21) Oyun yöntemini kullanarak öğretim yapma. (22) Beyin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma. (23) Bire bir öğretim yapma. (24) Proje yöntemiyle öğretim yapma. (25) Deneysel öğretim yapma. (26) Ekiple öğretim yapma. (27) Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma. (28) Yazı tahtası ile öğretim yapma. (29) Modellerle öğretim yapma. (30) Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma. (31) Projeksiyonla (slayt-tepegöz) öğretim yapma. (32) Video ile öğretim yapma. (33) Bilgisayarla öğretim yapma. (34) Şema,

şekil, grafik gibi görsel materyalle öğretim yapma. (35) Basılı materyalle öğretim yapma.

Öğretimi Yönetme (1) Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamı oluşturma. (2) Uygulanacak kuralları belirleme. (3) Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme. (4) Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme. (5) Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme. (6) Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama. (7) Olumlu davranışı pekiştirme. (8) Olumsuz davranışı düzeltme. (9) Öğretim ortamını düzenleme. (10) Zamanı yönetme. (11) Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama. (12) İletişim düzenini kurma. (13) Öğrenci devamını kontrol etme. (14) Öğrencileri birbirine kaynaştırma ve belirli amaçlar yönünde güdüleme. (15) Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olma. (16) Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme. (17) Öğrenci deneyimlerini yönetme. (18) Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma. (19) Öğrenciye ilk yardım yapma. (20) Toplantıları yönetme. (21) Okul etkinliklerine sınıfı katma.

Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme (1) Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme. (2) Öğrencinin performans ölçütlerini belirleme. (3) Yazılı yoklama yapma. (4) Sözlü yoklama yapma. (5) Doğru-yanlış türü test yapma. (6) Eşleştirme türü test yapma. (7) Tamamlama türü test yapma. (8) Çoktan seçmeli test yapma. (9) Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini saptama. (10) Ödev ve proje değerlendirme. (11) Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme. (12) Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme. (13) Öğrenci velisine geri bildirim sağlama. (14) Mutlak değerlendirme yapma. (15) Bağıl değerlendirme yapma. (16) Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlama. (17) Kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirme. (18) Öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olma. (19) Öğrenciye geri bildirim sağlama. (20) İş, performans testi yapma. (21) Tutum ölçme.

Rehberlik Yapma (1) Öğrencilere rol modelliği yapma. (2) Öğrencileri dinleme, onların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma. (3) Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma. (4) Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda rehberlik yapma. (5) Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme. (6) Öğrencilerin meslekleri tanımalarına ve seçmelerine yardımcı olma. (7) Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma. (8) Öğrencilerin genel nitelikli

psikolojik sorunlarını çözmeye yardımcı olma. (9) Öğrencilere sağlık sorunlarını çözmeye yardımcı olma. (10) Öğrencilerin uyum sorunlarını çözmelerine yardımcı olma. (11) Öğrencilere insan ilişkileri konusunda yardımcı olma. (12) Öğrencilerin ekonomik ve sosyal programlardan yararlanmalarına yardımcı olma. (13) Öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleme ve sorunlarını çözmeye yardımcı olma. (14) Öğrencilere disiplin kurallarına uymada rehberlik etme. (15) Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla mücadele etme. (16) Öğrencilerin madde bağımlılığı sorunlarını çözmeye rehberlik etme. (17) Öğrencilerin okul karar süreçlerine katılımını destekleme. (18) Öğrenci örgütlerinin yönetiminde öğrencilere danışmanlık yapma. (19) Anne, babalara/velilere öğrenciler konusunda rehberlik yapma. (20) Öğrenci sorunları ile ilgili rehberlik uzman ve servisleriyle iş birliği yapma.

Temel Becerileri Geliştirme (1) Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (2) Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (3) Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (4) Öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (5) Öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (6) Öğrencilerin fiziksel ve el becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (7) Öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma. (8) Öğrencilerin görsel öğeleri okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (9) Öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (10) Öğrencilerin estetik yargılarının geliştirilmesine yardım etme. (11) Öğrencilerin teknolojik okur yazarlık becerilerini geliştirme. (12) Öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirme. (13) Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardım etme.

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme (1) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etmek üzere kendini hazırlama. (2) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri belirleme. (3) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle iletişim becerilerini geliştirme. (4) Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri plânlama. (5) Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri sağlama. (6) Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için, öğrenme ortamını yeniden düzenleme. (7) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun öğretim tekniklerini uygulama. (8) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirme. (9) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin

sınıf arkadaşları tarafından benimsenmesini özendirme. (10) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin meslekî geleceklerini plânlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme. (11) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere kişisel ve sosyal problemleri konusunda rehberlik yapma.

Yetişkinleri Eğitme (1) Kendisini yetişkinlerle birlikte çalışmaya hazırlama. (2) Yetişkin eğitim gereksinimini saptama. (3) Bireysel eğitim gereksinimlerini belirleme. (4) Yetişkin eğitimi programlarını tanıtmama. (5) Yetişkinler için öğretimi plânlama. (6) Yetişkinler için aktif öğrenme ortamı oluşturma. (7) Eğitim sürecini yönetme. (8) Yetişkinlerin performansını değerlendirme.

Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma (1) Eğitsel kol etkinliklerine rehberlik etme. (2) Okul ve zümre kurullarına katılma. (3) Öğrenci velileriyle görüşme yapma. (4) Okul-aile birliği/veli toplantılarına katılma. (5) Öğrenci hakkında meslektaşlarıyla iş birliği yapma. (6) Satın alma ve benzeri komisyonlara katılma. (7) Bayrak törenini yönetme. (8) Ders dışı etkinlikleri düzenleme. (9) İlgi alanına göre kurs ve seminerler düzenleme. (10) Okulda nöbet tutma.

Kendini Geliştirme (1) Meslekî yayınları izleme. (2) Bilimsel etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum, konferans vb.) katılma. (3) Eğitim-öğretim mevzuatını izleme. (4) Deneyimlerini başkaları ile paylaşma. (5) Yönetici ve müfettişlerle meslekî gelişim konusunda iş birliği yapma. (6) Meslekî kuruluşlara aktif olarak katılma. (7) Mesleği dışındaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılma. (8) Öğrencilerden kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma. (9) Meslektaşlarından, kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma.

Okulu Geliştirme (1) Okuldaki fiziksel kaynakları verimli kullanma. (2) Okul-çevre etkileşimini sağlamada yönetime yardımcı olma. (3) Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapma. (4) Aday öğretmenlere rehberlik yapma. (5) Mezunları izleme çalışmalarına katılma. (6) Okulun programları hakkında geri bildirim sağlama. (7) Okul büro yönetim hizmetlerine yardımcı olma. (8) Okul-işyeri koordinatörlüğü yapma. (9) Fon/kaynak yaratma. (10) Yönetimle iş birliği yapma. (11) Okulun işleyişi ile ilgili görüş ve önerilerde bulunma. (12) Okul sistemiyle ilgili sorunların çözümüne katılma.

Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme (1) Okul çevresini tanıma. (2) Okulu çevreye tanıtmak. (3) Meslek kuruluşları ile iş birliği yapmak. (4) Okul-aile iş birliğine katkıda bulunmak. (5) Toplumsal gelişmeye önderlik etmek.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün üniversitelerle işbirliği yaparak saptamış olduğu ve yukarıda içerikleri belirtilen Öğretmen Yeterlikleri, 2002 yılında Danimarka'da yapılan Öğretmen ve Eğitimciler Konferansı'nda da sunulmuş, ilgi ile karşılanmış ve beğeni görmüştür (Bircan, 2003).

Son olarak öğretmenlik mesleğinin niteliğinin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde yükseltilmesine yönelik olarak Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen niteliklerine ve yeterliklerine dönük çalışmalar yapılmıştır. 2002 yılından 2008 yılına kadar süren bu çalışmalarda, okul yöneticileri, eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendika, dernek ve sivil toplum örgütleri üyeleri, kamu kurumları mensupları, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları öğretim elemanları ve öğretmen adayları olmak üzere birçok kişinin görüşü ve desteği alınmıştır. Proje kapsamında öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenerek bir kılavuz oluşturulmasına çalışılmış, burada belirlenen niteliklerin bir davranış haline getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaların sonunda 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve bunlara yönelik davranış şekilleri belirlenmiştir. Bu yeterlikler şunlardır (MEB, 2008):

A- Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim

Alt Yeterlikler

- A1- Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- A2- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- A3- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- A4- Öz değerlendirme yapma
- A5- Kişisel gelişimi sağlama
- A6- Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- A7- Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- A8- Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

Alt Yeterlikler

- B1- Gelişim özelliklerini tanıma
- B2- İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma

B3- Öğrenciye değer verme

B4- Öğrenciye rehberlik etmek

C- Öğretme ve Öğrenme Süreci

Alt Yeterlikler

C1- Dersi planlama

C2- Materyal hazırlama

C3- Öğrenme ortamlarını düzenleme

C4- Ders dışı etkinlikler düzenleme

C5- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme

C6- Zaman yönetimi

C7- Davranış yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Alt Yeterlikler

D1- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme

D2- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme

D3- Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama

D4- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme süreçlerini gözden geçirme

E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Alt Yeterlikler

E1- Çevreyi tanıma

E2- Çevre olanaklarından yararlanma

E3- Okulu kültür merkezi durumuna getirme

E4- Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık

E5- Aile katılımı ve işbirliği sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

Alt Yeterlikler

F1- Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ve ilkeleri

F2- Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi

F3- Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için, sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır”

(MEB, 2008: 8) şeklinde tanımlanan bu niteliklere baktığımızda, meslek bilgisini içeren niteliklerin oldukça yoğun olduğunu görebiliriz. Yine bu kapsamda, öğretmenlik alanları için ayrı ayrı özel alan yeterlikleri de belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve adayları için belirlenen özel alan yeterliklerine bakıldığında, özellikle “öğrenme – öğretim ortamı ve gelişim” başlığı ile “izleme ve değerlendirme” başlığı altında yer alan yeterlik alanlarının yine bu kurumlarda öğretmenlik yapacak öğretmen adayları için özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin alanlarına özel olarak sahip olması gereken ve özellikle öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kazandırılacak yeterlikler ise şunlardır (MEB, 2008: 152):

A- Öğrenme – Öğretim Ortamı ve Gelişim

- A1. Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme
- A2. Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
- A3. Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme
- A4. Öğrenme ve öğretim süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme
- A5. Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme
- A6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme
- A7. Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme
- A8. Öğrenme öğretim sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

B- İzleme ve Değerlendirme

- B1. Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme
- B2. Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme

Öğretmenlik eğitimi veren fakültelerde, öğretmenliğin diğer boyutlarının yanında onun mesleğinde başarılı olmasını sağlayacak şekilde hem kuramsal hem uygulamalı olarak meslek bilgisi dersleri verilmektedir. Alanında meslek bilgisi dersleri alan bir öğretmen adayından beklenen davranışlar genel olarak, ölçme ve değerlendirme yapabilmek, materyal kullanabilmek ve geliştirebilmek, uygun öğretim yöntem ve

tekniklerini kullanabilmek, dersini planlayabilmek ve bu plan doğrultusunda yürütebilmek, sınıfı yönetebilmek (hem kendinin hem de öğrencilerin çalışma engellerini en aza indirmek), süreyi etkin kullanabilmek, öğrencilerin gelişimlerini izleyebilmek ve sorunlarını çözebilmek, öğretim programı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalara katılabilmek, haberdar olmak ve takip edebilmek olarak sıralanabilir.

Öğretmen yetiştirme programları “öğretmenlik mesleği” kazandıran programlardır. Bu nedenle “öğretmenlik meslek bilgisi” dersleri titizlikle belirlenmelidir. 1848’den beri öğretmen yetiştirme programlarında en fazla titizlik gösterilen husus, öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Bu öğretmen yetiştirme programlarına tek bir ders ekleme, programdan tek bir ders çıkarma ya da bir dersin kredi saatini değiştirme bile program geliştirme ilkelerine uygun olarak yürütülmelidir (Küçükahmet, 2007: 212).

Varış’a göre (1998), ülkemizde öğretmen yetiştirme alanında yanlış yaklaşımlardan bir tanesi, öğrencinin yaşı küçüldükçe onun eğitimiyle uğraşacak olan öğretmenin de eğitim süresi kısalmıştır varsayımdır. Oysa öğretmen eğitiminde ideal süre fark etmemekte, daha çok, öğretmen eğitiminde uygulanan program ön plana çıkmalıdır. Özellikle okulöncesi ve ilköğretim öğretmeni yetiştiren eğitim programlarında alan bilgisinden daha çok, onların bir eğitim bilimi kültürü almalarını sağlayacak olan öğretmenlik meslek bilgisi alanında uygulamalı bir şekilde yetiştirilmeleri gerekir. Orta öğretim alanına öğretmen yetiştiren kurumlarda ise programın ağırlığı alan bilgisine doğru kayabilir. Şekil 2.1.2.1’de bu konu daha iyi özetlenmektedir.

Şekil 2.1.2.1: Öğretmen eğitiminde alan/meslek bilgisi dengesi

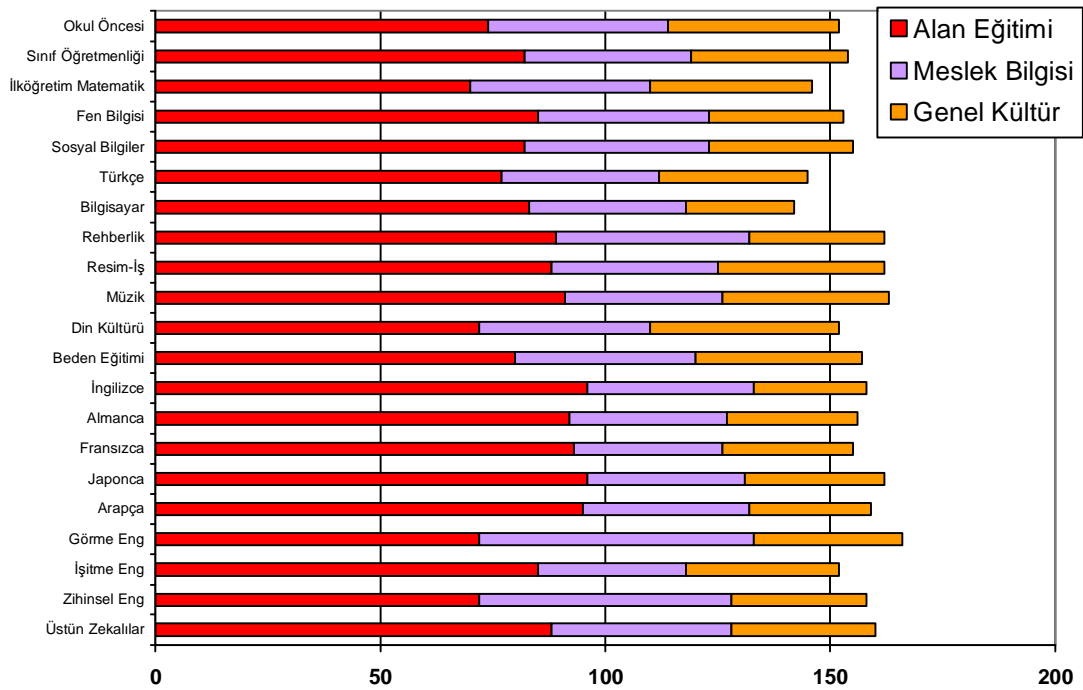


Şekil 2.1.2.1’e göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin özellikle okulöncesi ile ilköğretimin ilk kademelerinde öğretmenlik yapacak olan okulöncesi öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adayları için daha önemli olduğu söylenebilir. Bununla

birlikte 2006–2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarında yenilik olarak tanıtılan hususların, öğretmen yetiştirme anlayışına uymadığı yönünde çeşitli eleştirilere rastlamak mümkündür.

Küçükahmet'e göre (2007: 209), yeni düzenleme ile dersler yarıyıllarla tesadüfî bir biçimde serpiştirilmiştir. Bunun yanında okul kademesi yükseldikçe alan bilgisinde derinleşme aranmalıdır ilkesine ters olarak örneğin, okul öncesi öğretmenliğinde daha çok genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmak beklenirken, ülkemizde okul öncesi öğretmenin öğreteceği alan bilgisi dersleri, matematik öğretmeninden daha fazla olduğu görülmektedir. Aşağıdaki çizelge, bu görüşü doğrulamaktadır:

Çizelge 2.1.2.1: Bölüm ve alanlara göre kredi saati dağılımı



Kaynak: YÖK. (2006)

2.1.3. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemi ve Meslek Bilgisi Dersleri

Türk Eğitim tarihine bakıldığında, öğretmen yetiştirme konusunda, çağının uygulamaları içinde Fatih Sultan Mehmet’in önemli bir adım attığı ortaya çıkmaktadır. Fatih, İstanbul’da kurduğu medresede sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması için “Mekatib-i Sıbyan” hocası için ayrı bir program uygulanmasını

istemiştir (Koçer, 1983: 572). “Bu programda Fıkıh dersi kaldırılmış, diğer medrese öğrencilerinden farklı olarak Adab-ı Mubahase ve Usûl-i Tedris dersleri okutulmuştur. Dünya Eğitim Tarihinde, Eğitim Bilimleri dersleri öğretmen adaylarına muhtemelen ilk kez bu şekilde okutulmuştur” (Akyüz, 2001: 11).

Bununla birlikte “Öğretmen adaylarının gerekli mesleki formasyonu alarak yetişmesi bakımından son derece önemli bir ders olan Usûl-i Tedris’e, İkinci Meşrutiyet Devri’ne kadar uygulanan Darülmuallimat programlarında genellikle layık olduğu önem verilmemiştir. Nitekim 1880-81’de programa giren ve öğretmenliğine Aristokli Efendi’nin getirildiği bu ders, maalesef bir yıl sonra kaldırılmıştır. 10 yıl sonra tekrar getirilmekle birlikte bu kez teorik olmaktan kurtulamamıştır” (Öztürk, 1996: 15). Daha sonraki yıllarda da zaman zaman meslek derslerine önem verilmediği bir gerçektir (Akyüz, 2004, 41).

Başaran’a göre (1996), öğretmen yetiştirmede ilk ciddi adım, Tanzimat’ın onuncu yılında 16 Mart 1848’de, yeni açılan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan öğretmen okulu Darülmuallimin-i Rüşdi (Ortaokullara Öğretmen Yetiştiren Öğretmen Okulu) idi. Bu öğretmen okulu medreseden öğrenci alıyordu ve öğretmenleri medrese öğretmenleriydi. İki devreli olan öğretmen okulunun iki yıllık ilk devresi, sübyan okullarına; iki yıllık ikinci devresi de rüştiye okullarına öğretmen yetiştiriyordu. İlk kız öğretmen okulu (Darülmuallimat), 1870 yılında İstanbul’da açıldı. Bu okul, iki yıllık öğretimle sübyan okullarına ve üç yıllık öğretimle de kız rüştiyelerine öğretmen yetiştiriyordu (Başaran, 1996: 110). Genel olarak amacı ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmek olan Darülmuallimin, Fatih Sultan Mehmet’in girişimi dışında, çağdaş anlamda ilk kez öğretmen yetiştirmek ve sağlamak amacıyla açılan kurumdur (Akyüz, 2003: 50).

Darülmuallimin-i Rüşdi’nin ilk devresi, 1868’de sübyan okullarına öğretmen yetiştiren Darülmuallimin-i sübyan (İlkokullara Öğretmen Yetiştiren Öğretmen Okulu) olarak ayrı okula dönüştürülmüştür. Bu okul hem illerde açılacak sübyan öğretmen okullarına öğretmen yetiştirecekti hem de illerin sübyan okulu öğretmenlerine yeni öğretim yöntemlerini öğretecekti (Başaran, 1996: 110). 1874’te İstanbul Darülmuallimin-i şubeleri, dersleri ve öğrenim süreleri Çizelge 2.1.3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1.3.1: İstanbul Darümuallimin-i şubeleri ve dersleri

Darümuallimin-i Sıbyan	Darümuallimin-i Rüşdiye	İdadiye Şubesi
Usul-i Tedrisiye Lisan-i Türki ve İmla Tenastübe kadar Hesap Tarih-i Osmani Coğrafya Mebad-i Hendese ve Mesaha Farisi Yazı	Tercüme Arabi Farisi Hesap Cebir Hendese Tarih Coğrafya İmla İnşa Rik'a Resim	Hesap Muamelat ve Usul-ü Defter Cebir Mantık Tarih-i Umum-i ve Osmani Lisan-ı Ecnebi Hüsn-i Hat Resim İnşa-i Türki İlm-i Belagat Hendese Müsellesat-ı Müsteviye Kozmografya Mebadi-i Ulüm-ı Tabiiye Hıfzıssıha
Öğretim Süresi 2 yıl	Öğretim Süresi 3 yıl	Öğretim Süresi 3 yıl

(Kaynak: Akyüz, 2008: 182)

“... Darümuallimin-i Sübyan’ın açılması, bir yönüyle 1848’de Darümualliminin kurulmasından daha önemli bir gelişmedir. Zira bu okul, bütün imparatorluğa yayılmış ve sayısı on binlerle ifade edilen sübyan mekteplerinin ihtiyacı olan nitelikli öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlıyordu. ... Programında Usul-i Tedris (Öğretim Metodu) dersinin yer alması, okuldaki pedagoji eğitiminin gelişimi bakımından oldukça önemlidir” (Öztürk, 1996: 9).

Cumhuriyetin kurulmasından önceki bu dönem çalışmaları, özellikle ilköğretime öğretmen yetiştirilmesi anlamında artarak devam etmiş ve taşrada sınıf öğretmeni yetiştirme çalışmaları başlamıştır. Cumhuriyet döneminde ise bu durum özellikle sınıf öğretmeni yetiştirilmesi ve böylece okuryazarlığın yaygınlaştırılması, köylünün cehaletten arındırılarak üretime ve verimliliğe yönlendirilmesi çalışmaları, cumhuriyetin ilk dönemlerini yoğun şekilde köye öğretmen yetiştirmeye bir başka anlatımla sınıf öğretmeni yetiştirmeye kaydırmıştır.

Atatürk, özellikle ilkokula öğretmen yetiştirme konusunu iki yönüyle ele almaktadır. Birisi, yetiştireceğimiz öğretmen köyü cehaletten kurtaracak tipte olmalı; ikincisi de yeter sayıda olmalıdır. Bu sayı problemini halletmek için köy öğretmen okulları kurulması düşünülmüştür. Bu sırada Türkiye’ye Amerikalı pedagoğ John Dewey gelmiştir. Dewey öğretmenin köyde birçok problemleri halledecek tipte yetiştirilmesini tavsiye etmiştir. Bu tavsiyeler Mustafa Necati’yi etkimiş ve onun zamanında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilat Kanunu ile iki tip öğretmen okulu

kurulmuştur. Bunlardan biri muallim mektepleri, diğ erinin adı da köy muallim mektepleridir. Bu suretle Türkiye’de biri köy biri de şehir için olmak üzere iki tip öğretmen yetiştirilmeye gidilmiştir (Koçer, 1983: 581). Köy muallim mektepleri Denizli ve Kayseri’de kurulmuş, Türkiye’nin ilk özgün pedagojik deneyimi olarak görülebilecek, ziraat ve iş derslerinin yoğunlukta olduğu okullardır (Öztürk, 1996; Cicioğlu, 1983).

Ancak şehirde yetiştirilen bu öğretmenler eğer köylere tayinleri çıkarsa köye gitmemekte, şehirde iş bularak orada çalışmaktadır. Çünkü bankalar ve diğ er devlet kurumları, bu yetişmiş insanlara hemen iş vermektedirler. Köyde kalabilen bir öğretmen yetiştirme arayışları sürerken muhafız alay komutanının deneyiminden yararlanılarak 3238 Sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu ile askerliğini çavuş olarak yapan ve okuma yazma bilen kişiler kendi köyelerine öğretmen olarak atanmışlardır. Köy eğitimcileri, hem köylünün çocuklarına okuma yazma eğitimi vermiş hem de ziraat işlerini bilimsel usullerle yapmaları için onlara rehberlik etmiştir (Koçer, 1983).

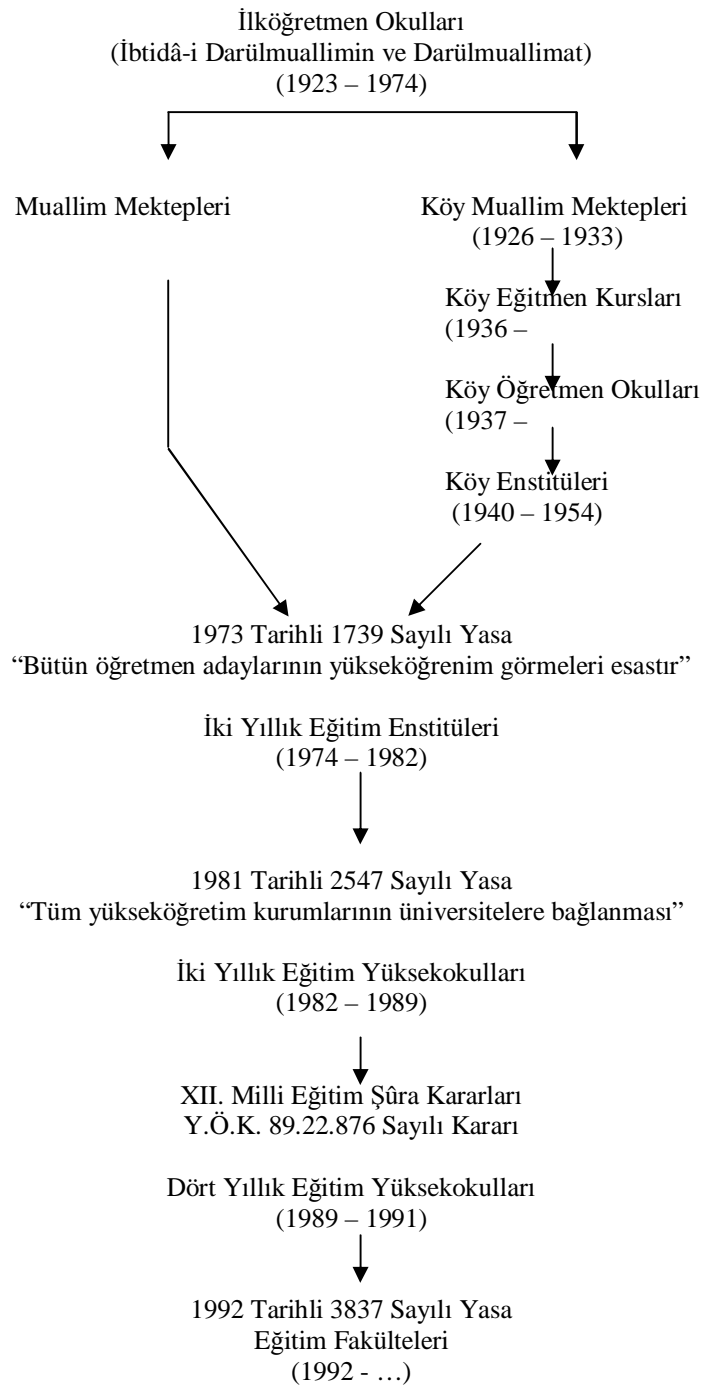
Bu deneyim zamanla gelişerek Köy Enstitülerinin kurulmasına basamak olmuştur. Köy Eğitimcileri deneyiminin mükemmelleştirilmiş şekli Köy enstitüleri olmuştur. Köy çocuklarından seçilen öğrencilerin alındığı bu okulun iki görevi vardır. İlki okul ve kurslar, diğ eri ise köy halkını yetiştirmekle ilgili işler. Köy Enstitüleri büyük bir heyecanla kurulmuş ve kuruluşa ilişkin kanun mecliste onaylanırken milletvekilleri köyde çok ç abuk bir değı şimin olacağına, bir devrimin gerçekleşeceğine yönelik hayli hararetli sözler söylemişlerdir (Koçer, 1983). Köylerin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıları çok büyük olan bu kurumlar, Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihinde bir model olmuştur ve bu model üzerindeki tartışmalar önemini bu günde korumaktadır (Başkan, 2001: 17).

Özellikle 1960’lı yıllara kadar nüfusun yarısından fazlasının köylerde yaşaması ve modernleşmenin köylerde başlatılması zorunluluğı, özellikle köylere öğretmen yetiştirme konusunda oldukça fazla kafa yorulmasına neden olduğu söylenebilir. Ancak köylere neden bu kadar fazla okul açılıp daha sonra kapatıldığı, düşünülmesi gereken bir konudur.

Cumhuriyet döneminden bu yana sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar olarak; İlköğ retmen Okulları, Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitimcileri Kursları, Köy Öğ retmen Okulları, Köy Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Yüksekokulları,

Dört Yıllık Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakülteleri olmak üzere süre geldiği görülmektedir. Cumhuriyetten günümüze sınıf öğretmeni yetiştirme sistemimiz Şekil 2.1.3.1’de özetlenmiştir.

Şekil 2.1.3.1: Cumhuriyetten günümüze sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar



Varış'a göre (1998: 223), "1973 Temel Eğitim yasasıyla öğretmen eğitiminin orta düzeyden yüksek öğretime çıkarılması, eğitim tarihimizde önemli bir aşamadır. 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere bağlanması ise, öğretmen eğitiminde bilimsel standartlar yönünden bütünleşme olarak değerlendirilebilir".

Bununla birlikte Karagözoğlu'na göre (2009) öğretmen yetiştiren kurumlarımız 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun kabulüyle 1983 yılında üniversitelere devrinde amaç, üniversitelerde daha nitelikli öğretmen yetişeceği öngörüsüdür. Ancak bu güne kadar yapılan uygulamaların ve bu alanda yapılan araştırmaların ortaya koyduğu gerçek ise öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarımızın bu amaca ulaşamadıkları ve her geçen gün bu sistemin bir çıkmaza sürüklendiğidir. Ona göre aynı zamanda eğitim fakülteleri, üniversite yönetimleri tarafından üvey evlat olarak görülmekte; öğretim elemanı kadrosu, öğretim araçları, mali olanaklar sağlama bakımından diğer fakültele oranla eğitim fakültelerinin ihmal edildiği gerçeği ve inancı eğitimciler arasında yaygın bir konu haline gelmektedir.

1982 yılından itibaren üniversitelere bağlanan öğretmen yetiştiren okullarda alan bilgisi ve genel kültür ön plana çıkarılmış, meslek bilgisi dersleri yeterince verilememiştir. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme işine bütünüyle hazır olmadıkları için, özellikle meslek bilgisi derslerini okutacak öğretim elemanı sıkıntısı çekmişlerdir. Bu dersler kuramsal hale gelmiştir. Aynı zamanda bu süreçte, öğretmen yetiştiren kurumların okullarla olan bağları da zayıflamıştır. Bunun sonucunda öğretmen adayları okul ortamını yeterince tanıyamamış ve öğrenilenlerin uygulamaya aktarılmasında güçlükler yaşamışlardır (Özyar, 2001: 21). Uygulamaya konulan 1998 programı ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden yapılandırılmış ve derslere ilişkin öğretim materyalleri geliştirilmiştir (Kavak, 2003: 42).

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayı ve içerik bakımından da sürekli olarak değişikliğe uğramıştır. Örneğin, 1924 programında "İçtimaiyat" (Sosyoloji) dersi, meslek dersleri kapsamı içine girmiştir. Bu dönemde ikinci değişiklik de, meslek derslerinin "Fenn-i Terbiye" gibi genel bir ad almaktan çıkarılması ve Ruhیات, Usul-i Tedris ve Tatbikat gibi ayrı ayrı dersler haline getirilmesidir. (Binbaşoğlu, 1995: 139). Cumhuriyetten günümüze sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlardaki meslek bilgisi dersleri ve bu derslerin diğer dersler içindeki yeri çizelgeler ile özetlenmiştir.

Çizelge 2.1.3.2’de, 1924–1953 arası sınıf öğretmeni adaylarına okutulan meslek bilgisi dersleri gösterilmiştir. Çizelgede 2.1.3.2’de görüldüğü gibi, Köy muallim mekteplerinde okutulan ve üçüncü sınıfta haftada 6 saat olan Tatbikât-ı Dersiyeye dersinde; okula bağlı, bir köy ilkokulu numunesi olan ‘tatbikat mektebi’nde, ders verme uygulaması yapılmıştır. Diğer yandan, okulun Usul-i Tedris ve Tatbikat öğretmenleri tarafından örnek ve tecrübe dersleri de verilmiştir. Ayrıca, son sınıf öğrencilerinin, ara sıra şehir ve civar köylerdeki ilkokulları ziyaret ederek gözlemlerde bulunması uygun görülmüştür (Öztürk, 1996: 153). Bunun yanında yine aynı çizelgede görüldüğü üzere, Köy Enstitüleri’nin ilk kuruluş programında daha çok iş eğitimi dersleri ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ancak sonraki programda günümüzde de önemini koruyan meslek bilgisi adına önemli dersler konmuştur.

Çizelge 2.1.3.2: 1924-1953 arası sınıf öğretmeni adaylarına okutulan meslek bilgisi dersleri

Okul	Meslek Bilgisi Dersi	Kredi/Saat	Toplam Ders Sayısı	Toplam Kredi/Saat
İlköğretmen Okulu (1924 – 1937)	Ruhaniyat, Terbiye ve Terbiye Tarihi	7	18 ile 26	102 ile 136
	Usul-i Tedris ve Tatbikatı	9		
	Tatbikat-ı Dersiyeye	6		
İlköğretmen Okulu (1938 – 1953)	Pedagoji	3	18	87
	Psikoloji	4		
	Terbiye Tarihi	2		
Köy Enstitüsü (1943 – 1947)	Tedris Usulü ve Tatbikat	9	19	220
	Öğretmenlik Bilgisi	8		
	Çocukluk ve Gençlik ruh bilimi	1		
Köy Enstitüsü (1947 – 1953)	Eğitbilim	2	26	220
	Genel Öğretim Metodu	2		
	Özel Öğretim Metodu ve Uygulama	6		
	Eğitim Tarihi ve Teşkilatı	1		

Kaynak: Özgen, 1991; Ataüinal,1994; Öztürk, 2006

Çizelge 2.1.3.3’de öğretmen yetiştiren kurumların yüksek öğrenim kurumu haline gelmesinden önceki öğrettikleri meslek bilgisi dersleri görülmektedir. 3. ve 4. sınıfta gösterilen meslek bilgisi dersleri ‘seçimlik’ dersler olarak belirlenmiştir ve hem 3. sınıfta hem de 4. sınıfta yalnızca (a) ya da (b) olarak gösterilen derslerden yalnızca birinin öğrenciler tarafından seçilmesi sağlanmaktadır:

Çizelge 2.1.3.3: İlköğretmen okulu meslek bilgisi dersleri

Okul	Meslek Bilgisi Dersi	Kredi/Saat	Toplam Ders Sayısı	Toplam Kredi/Saat
İlköğretmen Okulu (1970 – 1974)	Eğitim Psikolojisi	5	25	152
	Eğitim Sosyolojisi	2		
	İlkokullarda Öğretim	8		
	İlkokullarda Yönetim	1		
	3. Sınıf seçmeli meslek bilgisi dersleri a) Eğitim Araçları b) Rehberlik	2		
	4. Sınıf seçmeli meslek bilgisi dersleri a) Okulöncesi Eğitimi b) Halk Eğitimi	2		

Kaynak: Ataüinal 1994

Çizelge 2.1.3.4'te ise, artık yüksek öğretim kurumu olarak sınıf öğretmeni adayı öğrencileri yetiştiren ve iki yıl olarak öğrenim süresi belirlenen kurumun meslek bilgisi dersleri görülmektedir. Burada dikkati çeken, sayıları ve kredileri açısından derslerin artmış ve çeşitlenmiş olmasıdır.

Çizelge 2.1.3.4: Eğitim enstitüsünde okutulan meslek bilgisi dersleri

Okul	Meslek Bilgisi Dersi	Kredi/Saat	Toplam Ders Sayısı	Toplam Kredi/Saat
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü (1975 – 1983)	Eğitime Giriş	2	25	102
	Eğitim Psikolojisi	6		
	Eğitim Sosyolojisi	3		
	Eğitim Yönetimi	3		
	Öğretim Yöntemleri	3		
	Ölçme ve Değerlendirme	3		
	Araştırma	3		
	Rehberlik	5		
	Öğretmenlik stajı	5		
	Özel Eğitim	9		

Kaynak: Ataüinal, 1994

Aşağıdaki Çizelge 2.1.3.5'te, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların dört senelik eğitim veren yüksekokullara dönüşmesi ile birlikte, bu kurumlarda verilen ders sayılarında ve özellikle de meslek bilgisi ders sayılarında bir artışın ve çeşitliliğin olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.1.3.5: Eğitim yüksekokulunda okutulan meslek bilgisi dersleri

Okul	Meslek Bilgisi Dersi	Kredi/Saat	Toplam Ders Sayısı	Toplam Kredi/Saat
Dört Yıllık Eğitim Yüksekokulu (1989 – 1992)	Eğitime Giriş	3	59	102
	Eğitim Sosyolojisi	2		
	Eğitim Felsefesi	2		
	Gelişim Psikolojisi	3		
	Öğrenme Psikolojisi	3		
	Genel Öğretim Yöntemleri	3		
	Okullarda Gözlem	3		
	Ölçme ve Değerlendirme	3		
	Türk Eğitim Sistemi	2		
	Okullarda Uygulama	4		
	Eğitim Teknolojisi	2		
	Rehberlik ve Ruh Sağlığı	3		
	Halk Eğitimi	2		
	Staj Çalışmaları	4		
	İlkokul Programları ve Geliştirilmesi	3		
Okul Yönetimi ve Denetimi	3			
Özel Eğitime Giriş	2			

Kaynak: Atınal,1994

Öğretmenliğin diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi profesyonel bir meslek statüsüne kavuşturulması açısından 1996 yılında Dünya Bankası'ndan sağlanan kredi ile YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çalışma büyük önem taşımaktadır. “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında Eğitim Fakülteleri ve Programlarında yeniden yapılanmaya gidilmiş, ilköğretim ikinci kademeye branş öğretmeni yetiştirmek üzere Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Sınıf Öğretmenlikleri İlköğretim Bölümü altında toplanmış, öğretmen yetiştirme programlarına okul deneyimi ve okullarda uygulama dersleri konularak öğretmen adaylarının alan deneyimlerinin artırılması yoluna gidilmiştir. “Fakülte ve Okul İşbirliği” çerçevesi altında Eğitim Fakülteleri ve Uygulama Okulları arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurularak, Eğitim Fakülteleri’ndeki niteliğin artırılmasına katkıda bulunacak “akreditasyon” çalışmalarına başlanmıştır. Ortaöğretim alan öğretmenliği için tezsiz yüksek lisans programları açılmış, öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için birçok öğrenci yurtdışına doktora eğitimine gönderilmiştir. YÖK, MEB ve Dünya Bankası işbirliğinde yürütülen bu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında hizmet öncesi öğretmen yeterlikleri de belirlenmiştir (Eskicumalı, 2004: 18).

Ülkemizde 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997–1998 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin

ihtiyacı olan sınıf ve branş öğretmenini yetiştirmek üzere eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırma çalışmasına başlanmış ve 1998–1999 eğitim ve öğretim yılında yeni bir program uygulanmaya konmuştur. Aşağıdaki Çizelge 2.1.3.6’da bu programda okutulan meslek bilgisi dersleri görülmektedir. Bu program, XI. Millî Eğitim Şûrası’nın kararlarına uygun olarak programlarda birlik ve bütünlüğü korumuştur. Tüm öğretmen adayları aynı öğretmenlik meslek derslerini, aynı yarıyıld, aynı kredi saatte görmüş, aynı uygulamaya gitmiş, aynı standartlarda yetişmiştir (Küçükahmet, 2007: 205).

Çizelge 2.1.3.6: Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde okutulan meslek bilgisi dersleri

Okul	Meslek Bilgisi Dersi	Kredi/Saat	Toplam Ders Sayısı	Toplam Kredi/Saat
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (1998)	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	59	152
	Okul Deneyimi I	3		
	Gelişim ve Öğrenme	3		
	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	4		
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	3		
	Sınıf Yönetimi	3		
	Okul Deneyimi II	3		
	Rehberlik	3		
	Öğretmenlik Uygulaması	5		

Kaynak YÖK, 2007.

Bununla birlikte, önceki programda, öğretmenlik eğitim programlarında başlangıçtan itibaren yer alan eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim tarihi dersleri yeni düzenlemelerden sonra programdan çıkartılmıştır. Bu durum öğrencilerin hem içinde görev yapacakları toplum ve kültürü daha iyi öğrenmeleri konusunda bir eksikliğe neden olmuş hem de onların öğretmenliğin tarihi ve felsefi temelleri üzerinde bilgi ve anlayışlar geliştirmesini engellemiştir (Eskicumalı, 2001). Bu programda “öğretmen yetiştirme etkinliklerimizde alan hâkimiyetine ve alan bilgisine verilen önem son derece aşırı şekilde öne çıkarken, pedagojik formasyonun ikinci planda kaldığı kolayca fark edilecektir” (Özden ve Şimşek, 1998: 76).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin düzenlediği Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı’nda (2005: 55), “Öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi açısından önemli görülen Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Özel Eğitim, İnsan Hakları Dersleri programda yer almalıdır. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, ‘Eğitim Programları’, ‘Öğretim İlke ve Yöntemleri’, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme’ olmak üzere üçe ayrılmalıdır” önerileri sonuç bildirgesinde yer almıştır. Bu önerilerin program

geliştirme sürecinde çoğunlukla göz önünde bulundurulduğu 2006 öğretim programında yer alan meslek bilgisi derslerini gösteren Çizelge 2.1.3.7’de görülmektedir. Bunun yanında yukarıdaki çizelgeden çıkarılabilecek en önemli sonuç, 2006 programı ile Varış’ın belirttiği gibi meslek derslerine olan yönelimin kredi olarak artmış olmasıdır.

Çizelge 2.1.3.7: Uygulamadaki programın meslek bilgisi dersleri

Okul	Meslek Bilgisi Dersi	Kredi/Saat	Toplam Ders Sayısı	Toplam Kredi/Saat
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2006 – 2007)	Eğitim Bilimine Giriş	3	65	178
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3		
	Ölçme ve Değerlendirme	3		
	Sınıf Yönetimi	2		
	Öğretmenlik Uygulaması I	8		
	Rehberlik	3		
	Özel Eğitim	2		
	Eğitim Psikolojisi	3		
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4		
	Okul Deneyimi	5		
	Seçmeli Meslek Bilgisi Dersi	2		
	Öğretmenlik Uygulaması II	8		
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2		

Kaynak: YÖK, 2007

Kuramsal bilgilerden oluştuğu ve öğretmene mesleki yeterlik kazandıramadığı düşüncesiyle 1997 yılında YÖK tarafından kaldırılan, “Eğitim Bilimlerine Giriş”, “Eğitim Psikolojisi”, “Genel Öğretim Yöntem ve İlkeleri” ve “Ölçme ve Değerlendirme” gibi birçok dersin yeniden öğretmenlik meslek bilgisi dersi olarak programlarda yerini alması, yeni yapılan düzenlemenin en çarpıcı özelliğidir (Karaca, 2008: 77). Bunun yanında Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersleri, Türkçe, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Bilgisayar gibi genel kültür dersleri ile aynı alana sokulmuş ve genel kültür dersi olarak programa girmiştir.

2006 düzenlemesinde ilköğretim öğretmenliğine yönelik olarak ders listeleri, ders tanımları ve derslerin kredileri yeniden belirlenmiştir. Öğretim programlarının kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş, genel eğitim dersleri (alan ve genel kültür) % 65 – 80, mesleki eğitim dersleri % 25 – 30 oranlarında olacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Yeni düzenleme ile fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır (Kavak, 2009: 32).

Bu derslerin 1990 yılı programındaki toplam kredileri 39 iken 1998 programında 30 krediye düşmüş, 2006 programında ise, 48 kredi olmuştur. Geçmişten zamanımıza kadar, ilköğretimde sınıf öğretmeni yetiştiren bazı okulların öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bakımından karşılaştırılması durumunda Çizelge 2.1.3.8’de de görüldüğü gibi şu sonuçlar çıkmıştır (Ada, 2001; Erdem v.d. 2001; Şahin, 2007; YÖK, 2009):

Çizelge 2.1.3.8: Geçmişten günümüze sınıf öğretmenliği meslek bilgisi derslerinin oranları

	Genel Ders Sayısı	Meslek Bilgisi Dersleri	Meslek Bilgisi Derslerinin Kredisi	Mezuniyet İçin Gerekli Olan Kredi
İlköğretmen Okulu (1938 – 1953)	18	4	18	87
Köy Enstitüsü (1947 – 1953)	26	5	12	220
İlköğretmen Okulu (1970 – 1974)	25	6	20	152
2 Yıllık Eğitim Enstitüsü (1975 – 1983)	25	10	42	102
2 yıllık Eğitim Yüksek Okulu 1983–84	34	7	18	131
4 yıllık Eğitim Yüksek Okulu (1989 – 1992)	59	17	47	102
Eğitim Fakültesi (1998 – 1999)	59	9	30	152
Eğitim Fakültesi (2009 – 2010)	65	13	48	178

Nitelikli öğretmen yetiştirmede meslek bilgisi derslerinin önemi büyüktür. Daha önce 1990’dan itibaren uygulanan programda meslek bilgisi derslerinin yetersiz kalışından yola çıkarak yeniden yapılanma programı olarak ortaya çıkan 1998 programında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden gözden geçirilmiştir. Yeni düzenlemede meslek bilgisi dersleri kuramsal bilgilerin yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde hazırlandığı belirtilmiştir (YÖK, 1998). Ancak 1998 programında Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Okul Yönetimi ve Denetimi ve Türk Eğitim Sistemi dersleri programdan tamamen çıkarılmış olup, bu derslerin yerini dolduracak dersler konulmamıştır. 1998’de programdan çıkarılan dersler ile farklı isimlerle 1998 ve 2006 programlarında yer alan meslek bilgisi dersleri Çizelge 2.1.3.9 ile özetlenmiştir (Erdem v.d. 2001; Şahin, 2007; YÖK, 2009).

Çizelge 2.1.3.9: Meslek bilgisi derslerinin buldukları program içindeki karşılaştırmaları

1990 Programı	1998 Programı	2006 Programı
Eğitim Sosyolojisi	--	Sosyoloji ²
Eğitim Felsefesi	--	Felsefe ³
Okul Yönetimi ve Denetimi	--	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Türk Eğitim Sistemi	--	
Eğitime Giriş	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	Eğitim Bilimine Giriş
Gelişim Psikolojisi	Gelişim ve Öğrenme	Eğitim Psikolojisi
Öğrenme Psikolojisi		
Program Geliştirme		(Seç) Program Geliştirme
Ölçme ve Değerlendirme	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme
Genel Öğretim Yöntemleri		Öğretim İlke ve Yöntemleri
Eğitim Teknolojisi	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
Rehberlik ve Ruh sağlığı	Rehberlik	Rehberlik
Özel Eğitime Giriş	(Seç) Özel Eğitim	Özel Eğitim
Okullarda Gözlem	Okul Deneyimi I Okul Deneyimi II	Okul Deneyimi
Okullarda Uygulama		Öğretmenlik Uygulaması I
Staj Çalışmaları	Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması II
--	Sınıf Yönetimi	Sınıf Yönetimi

Bugün öğretmen yetiştirme programlarında tam 43 çeşit öğretmenlik meslek bilgisi dersi okutulmaktadır (YÖK, 2009). Bunlardan biri seçmeli olmak üzere 13 tanesi sınıf öğretmenliği programında da bulunmaktadır. MEB'in belirlediği ve daha önce bahsi geçen ve alanında meslek bilgisi dersleri alan bir öğretmen adayından beklenen davranışlar olarak sıralanan ölçme ve değerlendirme yapabilmek, materyal kullanabilmek ve geliştirebilmek, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmek, dersini planlayabilmek ve bu plan doğrultusunda yürütebilmek, sınıfı yönetebilmek, süreyi etkin kullanabilmek, öğrencilerin gelişimlerini izleyebilmek ve sorunlarını çözebilmek, öğretim programı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalara katılabilmek, haberdar olmak ve takip edebilmek gibi yeterliklerin öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi için YÖK'ün belirlediği ve sınıf öğretmenliği bölümünde okutulan meslek bilgisi dersleri ve içerikleri şu şekildedir (YÖK, 2007: 208):

² 2006 programında genel kültür dersi olarak belirtilmiştir.

³ 2006 programında genel kültür dersi olarak belirtilmiştir.

Eğitim Bilimine Giriş: Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

Eğitim Psikolojisi: Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı: Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Ölçme ve Değerlendirme: Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanılşlılık), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtlı

sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktıları değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Okul Deneyimi: Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Öğretmenlik Uygulaması I: Uygulama okulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama (planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu derste uygulanan uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama.

Rehberlik: Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

Özel Eğitim: Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

Öğretmenlik Uygulaması II: Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi: Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Bu anlamda öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesinde plan yapma, uygulama ve değerlendirme; ilköğretim ders programların hakkında bilgi sahibi olma, uygulama ve geliştirme; ilköğretim çağındaki öğrencilerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerini ve bu gelişimin ortaya çıkardığı ihtiyaçları, istekleri ve yetenekleri saptama ve gerekli önlemleri alma; öğrencilerle ve onların velileri ile etkili iletişim kurma ve işbirliği sağlama; öğretimi iyi bir şekilde düzenleme ve sınıfı yönetme bilgi ve becerileri beklenmekte olduğu söylenebilir. Ancak, daha önceki kısımlarda açıklanan MEB'in ve YÖK'ün belirlediği öğretmen yeterlikleri içinde en fazla yer kaplayan ve açıklanmaya değer görülen alan olan meslek bilgisi içeriği ile YÖK'ün belirlediği içerik arasında ders anlamında bir uyumdan söz edilebilmekle birlikte, derslerde bu içeriğin kazandırılma durumunun ne olduğu önemli bir soru işaretidir.

2.1.3.1. Milli Eğitim Şûralarında Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Konusu

17 Temmuz 1939'da başlayan ve 12 gün süren ilk Milli Eğitim Şûrası'ndan (Maarif Şûrası) bu yana 17 şûra gerçekleştirilmiştir. Bu şûralardan özellikle V. (Şubat, 1953), VII. (Şubat, 1962), XI. (Haziran 1982), XII. (Haziran 1988), XIV. (Eylül, 1993),

XV. (Mayıs 1996), ve XVII. (Kasım 2006) Milli Eğitim Şuraları, sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin ve meslek bilgisi derslerinin öneminin ve içeriğinin vurgulanması açısından önemlidir.

Ancak bu şuraların içeriğinden önce, belki de bu şuraların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan Maarif Kongresi (15 Temmuz 1921) bahsedilmesi gereken bir toplantıdır. Aynı zamanda, üç defa toplanmış olan ve “Milli Eğitim tarihimizde ilk sistemli çalışma olarak yer alması gereken bir reform teşebbüsü olan” (Özalp ve Ataüenal, 1983: 109) Heyet-i İlmiye’lerden (1923, 1924 ve 1926) de bahsetmek gerekmektedir.

Maarif Kongresi, Kurtuluş Savaşımız sırasında ve yokluklar içinde, işgal altında olmayan illerin Milli Eğitim ve okul müdürleri ile yapılmış ve birçok konunun yanında ilkokul programlarının geliştirilmesi ve öğrenim süreleri üzerinde durulmuştur (Özalp ve Ataüenal, 1983). Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında ise yine birçok konu ile birlikte ilkokul eğitimi programı ile zorunlu eğitimden çıkan öğrencilerin bir meslek ile bu okullardan mezun olmaları, İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında, yine birçok konu yanında ilkokul programlarının geliştirilmesi ile ilkokul eğitim süresi üzerinde durulmuştur (Özalp ve Ataüenal, 1983). “İkinci Heyet-i İlmiye’de, ilköğretmen okullarının öğretim süresinin beş yıla çıkarılması ve buna bağlı olarak müfredat programlarında bazı önemli değişikliklerin yapılması kararlaştırılmıştır. ... Son sınıflarda, daha ziyade meslek derslerine ağırlık verilmiştir” (Öztürk, 1996: 71). Bu çalışmalardan yaklaşık 13 yıl sonra başlayan Milli Eğitim şuralarında ise, eğitim sistemimizin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile beraber bunun yapılmasında önemli rol oynayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda önemli kararlar alınmıştır.

V. Milli Eğitim Şurası’nda diğer konuların yanında ilkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslek içi eğitimleri konuları ele alınmıştır (MEB, 1991a: 561). Şûrada, ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilme sürelerinin uzatılması gerektiği ancak öncelikle programların geliştirilerek amaca daha iyi hizmet eder hale getirilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların aynı zamanda hizmet içindeki öğretmenler için de bir pedagoji üssü olması gerektiği, ilkokul öğretmenliğine özendirmek için bir üst dereceden mesleğe başlatılması gibi konular tartışılmıştır.

VII. Milli Eğitim Şurası'nda ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilme ilkeleriyle ilgili bir takım kararlar alınmıştır. Bu kararlarda, en az lise düzeyinde bir genel kültür ve alan bilgisi yanında sağlam bir öğretmenlik meslek bilgisi edinilmesi üzerinde durulmuştur. Bunun yanında, ilkokul öğretmenlerinin iş eğitimi ilkeleri ile eğitilmeleri, bunun içinde fiziki anlamda eğitim binalarının araç gereç yönünden iyileştirilmesi ve programın da yine bu yönde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1991b).

XI. Milli Eğitim Şûrası ise çalışmalarının tamamını öğretmen eğitimi üzerine yapmıştır. Bu şurada, öğretmen adaylarının bölümleri farklı olsa da bir bütünlük içinde yetiştirilmeleri; alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında bölümlerin özellikleri göz önünde alınarak ağırlık verilmesi ve paralellik sağlanması kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte, alanların ağırlıkları da tespit edilmiştir. Buna göre, tüm program içindeki genel kültür derslerinin ağırlığı %12.5, alan bilgisi derslerinin ağırlığı %62.5 ve uygulamanın da dâhil edildiği öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığı ise %25 olarak belirlenmiştir. Bunun için öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarının geliştirilmesi gereği üzerinde durulmuştur (MEB, 1991c).

Küçükahmet'e göre (2007: 204), XI. Millî Eğitim Şûrası'nda ülkemizdeki ve dünyadaki gelişmeler değerlendirmiş, literatür taranmış ve şu iki önemli karar alınmıştır: (1) İyi öğretmen, iyi öğretmen yetiştirme programlarında yetişir. İyi bir öğretmen yetiştirmenin de birinci koşulu öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi programlarında birlik ve beraberlik sağlamaktır. (2) Bu birlik ve beraberlik, programların sürelerinde, kredi sisteminde, muhteva kategorilerinin düzen ve ağırlığında, seçimlik derslerinde, staj ve uygulama faaliyetlerinde, değerlendirme süreçlerinde ve benzeri boyutlarında sağlanmalıdır.

XII. Milli Eğitim Şûrası, çalışmalarının bir kısmını öğretmen eğitimine ayırmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokulları'nın 4 yıla çıkarılması gerektiği kararı (karar no: 8), şûrada alınan önemli kararlardan biridir. Bu şurada, yine öğretmenlik yeterlik alanları konusunda bir paralellik sağlanması (karar no: 17) istenmiş ve bu alanlara dördüncüsü olarak Milli Kültür alanının eklenmesi (karar no: 3) istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama çalışmalarını daha uzun süre (karar no: 19) ve çalışmalarının bir kısmını da köy okullarında yapmaları (karar no: 20) kararları alınmıştır (MEB, 1989: 363).

XIV. Milli Eğitim Şûrası'nda, sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile okulöncesi öğretmeni yetiştirme programlarının paralelliği üzerinde durulmuştur. Sınıf öğretmeni yetiştirme programı üzerinde okul öncesi öğretmenliğine yönelik derslerin de yer alması ve aynı zamanda okul öncesi öğretmenliği programının içine sınıf öğretmenliği programından derslerin konması gerektiği kararları alınmıştır (MEB, 1993).

XV. Milli Eğitim Şûrası'nda ise, sınıf öğretmenleriyle birlikte dal (branş) öğretmenlerinin de aynı yerde bir arada yetiştirilmeleri gerektiği, öğretmen yetiştirme programlarının ilköğretim programları dikkate alınarak tekrar düzenlenmesi gerektiği kararları alınmıştır. Aynı zamanda hizmet içi eğitimin yeniden düzenlenmesi ve örgütlenmesi ve bu yolla öğretmenlikle ilgili araştırmaların yapıp gelişmelerin desteklenebilmesi için Milli Eğitim Akademisi açılması teklif edilmiştir. (MEB, 1996). Bunun yanında sınıf öğretmeni ihtiyacının fazla olmasından dolayı eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olanların sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmeleri ve bunun için sınıf öğretmenliği alanında en az bir yıl süreli öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almalarının kararlaştırılması bir talihsizlik olarak bakılabilir.

Öğretmenlik meslek bilgisi ve sınıf öğretmeni yetiştirme alanlarında kararların alındığı son şûra ise XVII. Milli Eğitim Şûrası olmuştur. Şûrada, hizmet öncesi meslek eğitiminin gerçek yaşama yaklaştırılması, sürecin bu yönde zenginleştirilmesi kararlaştırılmış, sınıf öğretmenliği alanının, ilköğretimin ilk üç sınıfıyla sınırlı olması gerektiği, 4. sınıftan itibaren ise branş öğretmenliğinin esas olması gerektiği kararları alınmıştır (MEB, 2007).

İlkokul öğretmeni, bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yasama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 1992). İlköğretimin ilk yıllarında çocukla iletişimde bulunan kişilerin özellikle de öğretmenlerin, çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 2003). Bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenin niteliği oldukça önemli hale gelmektedir. Ancak Meşrutiyetten 1960'lı yıllara kadar öğretmen yetiştirmede nitelik ile nicelik çarpışmış durumdadır. Yani bazen öğretmenin kalitesi daha çok ağırlık kazanacak sayı problemi üzerinde durulmayacak, bazen çok sayıda çok

sayıda öğretmen ihtiyacımız olduğu için, fazla öğretmen yetiştirelim görüşüne ağırlık verilecek bunun için de çok sayıda öğretmen yetiştirmek için tedbirler alınacaktır (Koçer, 1983: 576). Bugün artık sınıf öğretmeni yetiştirmedeki sorunumuz kalite olmalıdır.

2.1.4. Bazı A.B. Ülkelerinde ve A.B.D.'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ve Meslek Bilgisi Dersleri

Avrupa'da öğretmen eğitiminin göze çarpan en büyük özelliği, farklılığıdır. Bu farklılık, basit kıyaslamalara ve sınıflamalara izin vermemektedir. Pek çok ülkede, ilkokul düzeyi öğretmenlik eğitimi için lise seviyesinde bir okul diplomasına sahip olmaları gerekmektedir (ortalama on iki yıllık bir okul hayatından sonra). İzlanda'da ilkokul öğretmenlik eğitimi on dört yıllık bir okul hayatından sonra, Fransa'da ise başka bir üniversitede üç yıllık eğitim alındıktan sonra başlar (Buchberger, 1992: 9).

Ancak bu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri arasında bir takım ortak noktaların olduğu da görülebilir. Ataünal'a göre (2000), A.B.D., İngiltere, Fransa ve Almanya'nın öğretmen yetiştirme sistemlerinde görülen ortak esaslara bakıldığında şunlar görülmektedir: (1) Esas olan öğretmenlik eğitiminin niteliğidir. (2) Öğretmenlik programları, kuram ve uygulamayı kaynaştıran bir sistem içinde yürütülmektedir. Yaşantıyı doğrudan kazanmak için okul temelli etkinliklere ve öğretme uygulamalarına ağırlık verilmektedir. (3) Uygulama, öğrenim süresi boyunca ve en az bir yarıyıl yoğun bir biçimde yapılmaktadır. (4) Öğretmenlik eğitimi programlarında yer alan derslerin de, uygulamalar sırasında daha etkin bir şekilde öğrenilmekte olduğu görülmektedir.

Ortak noktalardan belki de en göze çarpanı, öğretmen adaylarının deneyim elde etmelerine dönük uygulama çalışmalarıdır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirmenin önemli bir aşamasıdır. Ancak dünyada genel eğilim, öğretmen yetiştiren kurumların kendilerine bağlı uygulama okullarının olmasıdır (Türkoğlu, 2005).

Tüm bunların yanında, dünya genelinde öğretmen adaylarından göreve başlamadan önce yeterliklerinin ortaya konduğu bir sınava daha girmeleri istenmektedir. Çeşitli ülkelerin öğretmenlik yeterlik sınavlarında şu kategorilerden sorular çıkmaktadır: Program geliştirme, öğretimi planlama, öğretim amaçları, öğretim kaynak ve materyalleri, öğretim yöntemleri, sunu, iletişim becerileri, sınıf yönetimi, motivasyon teknikleri, öğrencide benlik kavramı geliştirme, bireysel farklılıklar, stres ve duygularla

baş etme, ölçme ve değerlendirme, bilgisayar kullanımı, sınıf dışı etkinlikler, eğitim yönetimi, meslek hakkında bilgi (Türkoğlu, 2005: 46).

Ülkemizde ise bir yeterlik sınavı anlamında KPSS'den bahsedilebilir. Öğretmen adayları, dört bölümden oluşan bu sınavın ilk ikisini mesleğe başlayabilmek için geçmek zorundadırlar. Bu sınavda, öğretmenlik mesleğinin alanlarını oluşturan genel kültür – yetenek ile meslek bilgisi boyutunda sorular bulunmaktadır. Özel alan bilgisi soruları ise yer almamaktadır. Meslek bilgisi sorularının içeriğine bakıldığında genel dağılım olarak Eğitim Bilimine Giriş, Program Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme alanlarından sorular gelmektedir.

'Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama' kısmında (YÖK, 2006) "Genel olarak programa bakıldığında, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirme hedeflenmiştir. Yeni programın önemli bir özelliği de AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmektedir." denilmektedir. Bu bağlamda aşağıda hem nüfus olarak ülkemize yakın olmalarından hem de öğrenci ve öğretim elemanı değişimi kapsamı içinde yer alıp ülkemizden bu ülkelere ve bu ülkelerden ülkemize değişimlerin olmasından dolayı bazı AB ülkeleri ile ABD'nin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerine değinilmiştir. Oldukça genel anlamda, karşılaştırmalı eğitim yönteminden uzak, ülkelerin yönetim anlayışlarına ve eğitim felsefelerine girmeden, sadece mesleki eğitim anlamında sınıf öğretmenlerini nasıl yetiştirdikleri ve bu süreçte öğrettikleri meslek bilgisi derslerinin ne olduğuna yönelik bilgiler, oldukça genel hatları ile şu şekildedir:

2.1.4.1. Almanya

"Almanya'da öğretmen olmak oldukça zordur" (Demirtaş, 2003: 94). Öğretmenlik için gerekli olan belgenin elde edilmesi, ilgili eyalete bağlı olarak değişir ancak ortalama altı ile sekiz dönem arasında eğitim gerçekleşir. Bu eğitimde üç alan önem kazanmıştır. Bunlardan biri öğretim metotlarında güncel problemler ve modern eğitim teknolojisinin tanıtımı, diğeri sınıf içi disiplin sorunları ve öğrenme güçlükleri ve son olarak öğretmenlerin profesyonel rolleri ve buna karşı tutumlarıdır (Juethe, 1993: 53).

Almanya’da öğretmen yetiştirme eğitimi üniversite eşdeğerindeki eğitim enstitülerinde verilmektedir. Son yapılan çalışmalar ile öğretmenler çeşitli kariyer basamaklarına ayrılmıştır. İlköğretim için belirlenen kariyere sahip olabilmek için toplamda yedi dönem eğitim ve bir dönem içinde de 120 saat eğitim verilmektedir. Eğitim, ilköğretim eğitime yönelik seçmeli veya özel konuların birleşmesinden oluşur. Alternatif olarak geleceğin ilköğretim öğretmeni, ilköğretim eğitimi ile ilgili olmak şartıyla bir veya birkaç konudaki öğrenme alanlarında çalışabilir. Konu seçimi ve özellikleri bölgeden bölgeye değişmektedir. Temel eğitim bilimleri kursunun içeriğini genel ve okul pedagojisi oluşturur ki, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve teoloji bu içeriğin içindedir. Bunun yanında en az birkaç hafta süren uygulama çalışmaları da vardır (Eurydice, 2007: 171).

İlköğretim öğretmenliği için uygulanan programda %25 oranında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, geri kalan kısmını ise özel alan bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Yükseköğrenimlerini ve uygulama çalışmalarını tamamlayan öğretmen adayları yazılı ve sözlü olmak üzere bir yeterlik sınavına tabi tutularak atanırlar. Reform çalışmalarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının artırılması ve Rehberlik ile Program Geliştirme gibi yan alanların kurulması üzerinde durulmaktadır (Sözer, 1997).

Durukafa ve Kiriş’e göre (2000: 4), Almanya’da ilköğretim öğretmeni yetiştirme programlarında eğitim bilimleri ve toplum bilimine ağırlık verilir. Öğretmen yetiştirmede sınıf öğretmeni yetiştirme prensibi ön plandadır. İlköğretim öğretmenlerinin niteliklerinin neler olması gerektiği 1970 yılında yapılan Eyalet Milli Eğitim Bakanları kararları uyarınca şu şekilde belirlenmiştir: (1) İlköğretim öğretmenin hitap ettiği çocuklar yaşları gereği öğrenmelerinin en hızlı olduğu dönemde ilgiye ihtiyacı olan ve bireysel farklılıkları fazla olan gruptur. (2) İlköğretim öğretmeni bilimsel eğitimi aldıktan sonra öğrenme süreçlerini analiz edebilmeli ve planlayabilmelidir. Bunları gerçekleştirebilmek için hitap ettiği grubun özelliklerini iyi tanımalıdır. (3) İlköğretim öğretmeni birinci planda bireye yönelik ve yüreklendirici eğitimi benimsemelidir. Değerlendirmede geliştirici ve düzeltici olmalıdır. (4) İlköğretim öğretmeni meslektaşlarıyla, okul psikologlarıyla, eğitim danışmanlarıyla, özel eğitim uzmanları ve velilerle sıkı bir işbirliği içinde çalışmalı ve bunlardan bilgi almalıdır. (5) İlköğretim

öğretmeni dersinde yeni fikirlere ve yöntemlere yer vermeli ve okulun gelişiminde etkin rol oynamalıdır.

Almanya'da öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlik programlarının içeriği, öğretmenlik alanlarına göre değişir. İlkokul öğretmeni olmak isteyen adaylar alan bilgisi için Almanca, Matematik ve ilköğretim programında yer alan derslerin (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din dersi vb.) öğrenimini görürler. Öğretmen adayları yükseköğrenimlerini devlet sınavı ile bitirirler. Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan bu sınavın amacı, öğretmen adayının hedeflediği öğretmenlik alanındaki dersleri ilgili okulun amaçlarına uygun olarak verebilmesi için gerekli olan alan bilgisi ile öğretmenlik bilgi, beceri ve yeterliğini kazanıp kazanmadığını belirlemektir (Sağlam, 1999: 49).

Eğitim Yüksekokulları'nın çoğu, 1970'lerde üniversitelere bağlanmışlardır ve bağımsız kurumlar olarak yalnızca BadenWürttemberg'de varlıklarını sürdürmektedirler. Bu kurumlar, ilköğretim ve belirli türde ortaöğretim 1. devre için ve aynı zamanda engelliler için, öğretmen yetiştirirler. Aynı zamanda eğitim bilimleri için bir diploma sağlayan (Diplom-Padagoge) bir eğitim sunulur (tatsachen-ueber-deutschland.de, 2010). Bu eğitim sürecinde, sınıf öğretmeni adaylarına verilen meslek bilgisi dersleri şunlardır (Kilimci, 2006): Eğitim Bilimi, (Genel Pedagoji, Okul Pedagojisi ve öğretimi, Psikoloji), Mesleki Eğitim, Diksiyon Dersi, Uygulamaya Yönelik Öğretim, Öğretmenlik Uygulaması.

2.1.4.2. Fransa

Fransa'da ilköğretim sistemi 1833'te Guizot Kanunu ile düzenlenmiş, 500'ün üzerindeki yerleşim yerinde erkek çocuklarına ilköğretim sağlanmış, öğretmenlerine ise maaş bağlanmıştı (Eurydice, 2008c: 155). Günümüz Fransa'sında ilköğretim okulu öğretmenleri, Öğretmen Eğitimi Enstitüleri'nde (IUFM) yetiştirilmektedir. Fransa'da günümüzde 26'sı merkezde olmak üzere toplam 31 adet öğretmen yetiştiren enstitü bulunmaktadır (Eurydice, 2008c).

Öğretmen yetiştirme eğitimi için üniversitelerde eğitim enstitüleri (IUFM) Fransız Milli Eğitim Bakanlığı'nın himayesi altındadır. Her enstitü, bölgeye has olacak şekilde özerk bırakılmakla birlikte, eğitim politikasının ulusal gereklere uygunluğunu garanti eder. Her enstitü, eğitim planını hazırlar, önceliklerin sırasını belirler, stratejilerini seçer ve Bakanlık onayına sunarak, elde ettiği bütçeyi yönetir. Eğitim

enstitüsüne girebilmek için bakalorya derecesine sahip bir liseden mezun olmak gerekir. Sonra 3 yıl bu enstitüde okunur. Kabulde, jüri tarafından bir mülakat da yapılır. Mesleki eğitim üniversitedeki eğitim bilimleri uzmanları, psikolog, sosyolog v.b. tarafından verilmekle birlikte, özellikle her öğrenim seviyesinde deneyim sahibi olmuş öğretmen veya müfettişler tarafından verilir. Meslek dersleri modüller halinde düzenlenir ve içeriklerini sınıfları gözetme eğitimi, öğrenme usulleri üzerinde düşünce geliştirme ve gelişme prosedürleri, eğitim sistemi tarihi, çocuk ve ergen psikolojisi, okulda çocukların zorlukları gibi konular oluşturur (Naffakh, 1993).

IUFM'ler şu görevleri üstlenmişlerdir (Eurydice, 2008c: 158): İlk yıl, özel ya da kamu okullarında öğretmenlik için işe alım sınavına hazırlamak; ikinci yıl ise eğitim altındaki özel ya da kamu okullarında çalışan öğretmenler için mesleki eğitim vermek, aktif olarak çalışan öğretmenlerin eğitimlerini sürdürmek ve üniversitelerle ortaklaşa araştırmalar yapmaktır.

2006 yılında öğretmen eğitiminin özelliklerine yönelik bir düzenleme yayımlanmıştır ve buradaki özelliklerin IUFM'deki öğrencilerin sahip olmaları istenmiştir. Sahip olunması gereken özellikler şunlardır: Etik ve sorumlu davranmak, öğretim ve iletişim için Fransızcada uzmanlaşmak, ana disiplinlerde ve genel eğitimde iyi olmak, öğretim yöntemlerini düzenlemek ve yürütmek, sınıf çalışmalarını organize etmek, öğrenci çeşitliliğini hesaba katmak, onları değerlendirmek, bilgi ve iletişim teknolojilerinde uzmanlaşmak, tüm okul paydaşları ile işbirliği içinde olmak ve takımın bir parçası olmak, bilgili ve yenilikçi olmak (Eurydice, 2008c: 158).

Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri aynı eğitimi alırlar. Diploma ile belgelenmiş üç yıllık ortaöğretim sonrası eğitimden sonra Öğretmen Yetiştirme Enstitüsünde bir ya da iki yıl eğitim görürler (Türkoğlu, 2002: 216). İlkokul öğretmenleri, anaokulu öğretmenleriyle aynı akademik sınavdan geçer. En az 3 yıllık ortaöğretim sonrası öğrenim gören öğretmen adayları, Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü'ne dosyalarının incelenmesi ve gerekirse yapılan bir görüşme sonunda kabul edilirler. Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri yükseköğretim kurumlarıdır. Bu kurumlarda, kuramsal ve uygulama eğitimi içeren ve isteğe bağlı olan birinci yılın sonunda adaylar bir sınavdan geçerler. Başarı durumlarında stajyer öğretmen olurlar ve öğrenimlerinin 2. yılına devam ederler. Bu yılın sonunda 8 haftalık stajyerlik döneminde yapılan çalışmaların ve ders durumlarının incelenip değerlendirilmesi sonucunda verilen

sertifika öğretmenlere devlet görevlisi statüsünü ve öğretim görevi hakkını verir (Türkoğlu, 1998: 238).

Üniversite programları, mesleğe giriş sınavından önce öğrencilere öğretim becerisini kazandırmak zorundadır. Bütün öğretmenler, ortak temellerdeki bilgi ve becerilere sahip olmak durumundadırlar. Her öğretmen adayı için okullarda gözlem ve uygulama olmak üzere iki tür staj çalışması yapmak yükümlülüğü vardır. Sınıf öğretmenleri için stajyerlik süresi 57 gündür (Eurydice, 2008c). Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarına okutulan meslek bilgisi dersleri ise şunlardır (Kilimci, 2006): Çocuk/Sınıf Hakkında Bilgi, Eğitsel Kaynaklar, Eğitimin Felsefi Temelleri, Kurum ve Etik, Epistemoloji ve Bilim Tarihi, Genel Formasyon, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, Mesleki Uygulamalar.

2.1.4.3. İngiltere

Dört yıllık bir eğitim sürecinden sonra öğretmenlik statüsü verilmektedir. İlkokul öğretmeni olmak için dört yıllık eğitim bakanlığı almak gerekir ki, bu eğitimin içeriği, hükümet tarafından oluşturulur (Whittaker, 1993: 40).

İngiltere’de, öğretmen eğitiminin uzun tarihinin başlangıç dönemlerinde okul-temelli eğitim esas alınmış; daha sonra ise süreç daha fazla eğitim ve öğretim sağlamak üzere okullardan ayrılarak kurumsallaşması şeklinde işlemiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında sınıf öğretmeni eğitimi daha ayrıntılı olarak ele alınmaya başlanmış ve öğrencilere uygulamalı deneyimler kazandırmaya yönelik olarak okullarla birlikte yüksekokullarda ve üniversitelerde eğitimler verilmiştir. Daha fazla uygulamalı eğitim ve çalışmakta olan sınıf öğretmenleri ile doğrudan işbirliği için tartışmalar başlaması, 1970’lerin sonları ile 1980’lerin başlarında bu konuda birkaç projenin üretilmesini sağlamıştır. Ancak öğretimin kalitesi üzerine yapılan bu çalışmalar, henüz aktif okul öğretmenliğine hazırlayan bir uygulama süreci haline gelememesi nedeniyle 1984’de kurulan Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konseyi [The Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE)], öğretmen eğitimi, uygulama okulu ile enstitü arasında işbirliği gerektiren (partnership), sadece öğretmenlik deneyimi sağlayan değil aynı zamanda öğrencilerin uygulama performanslarının da değerlendirildiği daha uygulamalı bir eğitim süreci haline getirmiştir (Hyland ve Wood, 1998).

1994’te ise, Öğretmen Eğitimi Dairesi [The Teacher Training Agency (TTA)] kurulmuş ve amacı, ‘öğretimin kalitesini geliştirmek, öğretmen eğitiminin ve

öğretiminin standartlarını yükseltmek ve öğrencilerin standartlarını arttırmak için profesyonel bir öğretim sağlamak' olarak belirlenmiştir (Jacques, 1998: 14).

İngiltere'de Öğretmen Eğitimi Dairesi daha sonra sınıf öğretmeni adaylarının eğitimi için Sınıf Öğretmenliği Başlangıç Eğitimi Ulusal Programı'nı (National Curriculum for Primary Initial Teacher Training) oluşturmuştur. Bu program için Öğretmen Eğitimi Dairesi'nin yöneticisi, 'yeni öğretmenlerimizden ne beklediğimizi, onların neyi mutlaka bilmeleri gerektiğini, eğitim sürecinde ilk kez açıkça düzenleyip ortaya koyduk' demiştir (Richards, Harling ve Webb, 1998: 47).

İngiltere'de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen eğitimi için belirlenmiş bir eğitim programı yoktur. Ancak öğretmen eğitimi için, bu programdan geçen öğretmen adayının sahip olması gereken bir takım standartlar ('Professional Standards for Teachers: Qualified Teacher Status) belirtilmiştir. Bu standartlar şu üç grupta toplanmıştır. Bunlar (Eurydice, 2008a: 283): (1) Profesyonel öznitelikler: bu standart, çocuklarla ve gençlerle iletişim üzerine kurulmuştur. İletişim ve diğerleriyle işbirliği, kişisel gelişim, bu standardı oluşturmaktadır. (2) Kişisel Bilgi ve Anlayış: bu standartlar öğrenme ve öğretme ile ilgili olanlardır. Bu standardın içeriğini değerlendirme ve izleme; program; okuma-yazma ve aritmetik öğretimi; başarı ve farklılıklar; sağlık gibi konuları kapsamaktadır. (3) Mesleğe Yönelik Profesyonellik: Bu standardı ise tamamen meslek bilgisi oluşturmaktadır ki içeriğine öğretim, öğretimin değerlendirilmesi, öğrencinin izlenmesi ve geribildirim vermek, öğretimi ve öğrenmeyi gözden geçirmek, öğrenme çevresinin düzenlemek, takım çalışması ve işbirliği gibi nitelikler girmektedir.

İngiltere'de öğretmen olabilmek için Qualified Teacher Status olarak adlandırılan bir statüye sahip olunması gerekir ve bu statü ancak üç ya da dört yıllık bir lisans eğitiminden sonra verilir. İngiltere'deki öğretmen yetiştirme sürecinde yedi farklı model vardır. Örneğin "eşzamanlı model"de teorik ve uygulamalı dersler vardır. İlkokul öğretmeni olmak isteyen adaylar öğretecekleri derslerle ilgili eğitim görürler ve 25 hafta okul deneyimi elde etmek zorundadırlar. Artzamanlı modelde ise lisans eğitimi bittikten sonra bir yıllık mesleki eğitim alınır. Bunun sonunda adaya öğretmenlik sertifikası verilir. Bu sertifika hem teoriye hem de pratiğe dayanır. Öğretmen adayları yeni yasal düzenleme ile 32 hafta okul uygulamalarına gitmek zorundadırlar (Türkoğlu, 2002; Türkoğlu, 1998). İngiltere'de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlardaki meslek bilgisi

dersleri şunlardır (Kilimci, 2006): Erken Yaşlarda Gelişim ve Öğrenme, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, Bilişsel Gelişim ve Öğrenme, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Çekirdek Programı Anlama ve Geliştirme, Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması.

İskoçya’da ise, ilkokul öğretmeni olmak isteyenler Teaching Qualification Primary Education diplomasını almak zorundadırlar. Bu diploma ya bir formasyon kurumundaki dört yıllık üniversite eğitimi sonunda ya da bir formasyon kurumundaki bir yıllık bir üniversite sonrası çalışmayla başka bir üniversitedeki çalışma yılı sayısının sonunda elde edilir (Türkoğlu, 1998: 349).

İskoçya’da anaokulu, ilkokul ve ortaöğretimde görevli öğretmenler resmi statü taşırlar. Resmi statü kazandıran 7 eğitim modeli vardır. Eş zamanlı öğrenim ve ard zamanlı öğrenim, statü kazandıran geleneksel biçimlerdir. Eş zamanlı model dört yıllık üniversite düzeyindeki yükseköğretim kurumlarında verilir, pratik ve teoriden oluşan bir takım dersleri içerir. Bu modelde ilkokul öğretmen adayları 25 haftalık okul deneyimi geçirmek zorundadırlar. Ard zamanlı modelde ise 3- 4 yıllık özel alanlarda yapılan bir lisans eğitiminin sonunda bir yıllık mesleki eğitim alınır. Adaylar okulda en az 15 hafta uygulama yapmak zorundadır (Türkoğlu, 2002).

Kilimci (2006), yukarıda ayrıntıları verilen üç ülkenin sınıf öğretmeni adaylarına verdikleri meslek bilgisi derslerinin diğer derslere oranını ortaya koymuştur. Buna göre Almanya’da, sınıf öğretmeni adaylarına toplamda 2012 saat eğitim verilmekte bunun 640 saatini ise (yaklaşık %30) meslek bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Fransa’da, 1327 saat eğitimin 505 saati (yaklaşık %38) meslek bilgisi derslerine ayrılmaktadır. Son olarak İngiltere’de ise, sınıf öğretmeni adaylarına 1090 saat eğitim verilmekte bunun 500 saatini (yaklaşık %50) meslek bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Türkiye’de ise toplamda 2478 saat eğitim verilmekte, bunun 616 saati (yaklaşık %24) meslek bilgisi derslerine ayrılmaktadır.

Bu durumda İngiltere’de Formasyon Dersleri ve Öğretmenlik Uygulaması için ayrılmış olan süre, diğer ülkelerin tamamından çok daha fazladır. Bununla birlikte Fransa’da iki yıllık sınıf öğretmenliği eğitiminin büyük bir bölümü uygulamaya ayrılmıştır. Fakat öğretmen yetiştirme süresi dört yıllık olan Türkiye’de sınıf öğretmenliği programı, üç yıl olan Almanya ve İngiltere sınıf öğretmenliği programları ile karşılaştırıldığında, iki yıl için aslında mesleki formasyon ve öğretmenlik uygulaması bölümüne ayrılan sürenin azımsanamayacak kadar yüklü olduğu

görülmektedir. Dört yılda 616 saat Formasyon ve Uygulama dersi veren Türkiye ile kıyaslandığı zaman, Fransa'nın bu alanda iki yılda 505 saatlik eğitim vermesi, öğretmenlik uygulamasına ne kadar önem verdiklerini göstermektedir (Kilimci, 2006).

2.1.4.4. Hollanda

Hollanda'da ilkokul öğretmeni olmak için yükseköğrenim görmek gereklidir ve bunun için HBO (higher professional education) ya da kolejler vardır. Birkaç ayrı bölgede 30'un üzerinde HBO vardır ve her sene 8 bin ile 9 bin arasındaki öğrenciye ilköğretim öğretmenliği eğitimi verilmektedir. 4 yıl süren eğitimde 240 ECTS kredisi alınmaktadır. Özellikle ilköğretim öğretmenliği için uygulamalı öğretim önemlidir. Eğitim süresinin tamamının yaklaşık dörtte biri, uygulama çalışmalarına ayrılmıştır ve bu kursun ilk döneminden itibaren başlar. 2000 yılından itibaren öğrenciler eğitimlerinin son senesinde bir okul ile yarı zamanlı sözleşme imzalayarak diğer öğretmenlerle eş statüde göreve başlarlar. Bu durum hem öğrencilerin öğretmenlik mesleğine geçişini kolaylaştırır hem de eğitimin güncel kalmasını sağlar (Eurydice, 2008b).

Birinci düzey öğretmenler, Mesleki Yükseköğrenim Kurumu'nun (HBO) birinde pedagojik formasyon kursundan alınmış bir eğitmen diplomasına sahiptirler. Bu öğretmenler her yaş grubundan olan öğrencilere ilköğretimin bütün derslerini vermekte yetkilidirler. Genel derslerin ötesinde ilkokul öğretmenleri uzmanlık gerektiren resim, müzik, el işi gibi bir alandaki derslerden de sorumlu olabilirler. Öğretmen eğitiminin dörtte biri pratik stajlara ayrılmıştır (Türkoğlu, 1998: 274).

2.1.4.5. A.B.D.

ABD'de öğretmen okullarının kurulması 19.yüzyılın ilk yarısına rastlar. Önce iki yıl ile sınırlı olan eğitim, stajyerlikle birlikte dört yıla çıkarılmıştır. Bu okullarda ilk zamanlar temel dersler ve pedagoji eğitimi görülmüştür. Daha sonra ilkokul öğretmeni yetiştirmenin yaygınlaşması, üniversitelerde daha geniş kapsamlı öğretmen eğitimi programlarının açılmasına neden olmuştur. İlk kez Iowa üniversitesinde (1873) ilköğretim kürsüsü kurulmuştur. Altı yıl sonra Michigan Üniversitesi bunu izlemiştir. Eyaletten eyalete değişmekle birlikte dört yıllık lisans eğitimi, öğretmenlik için zorunludur (Türkoğlu, 1998, 2002).

A.B.D.'de her eyalette, bağımsız okul bölgeleri ve yönetimi bulunmaktadır. Üniversiteler, bu okul bölgeleri ve yönetiminin istediği niteliklere sahip öğretmenleri

yetiştirmekle yükümlüdürler. Fakültede ilk yıl ya da ikinci yıl genel kültür dersleri alan adaylar öğretmen olma isteklerini eğer sürdürüyorlarsa, not ortalaması belirlenen düzeyde ve üzerinde olan adaylarla sözlü yapılarak eğitimlerine devam etmeleri sağlanmaktadır. Meslek bilgisi dersleri olarak onlara zaman ve sınıf yönetimi, güdüleme, çocuk psikolojisi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğretim yöntemleri, okul deneyimi ve uygulamaları konularında yeterlik ve beceri kazandırılmaktadır. Uygulama okullarının öğretmenleri de fakültelerde ders verebilmektedir (Demirtaş, 2003: 91).

Stachowski ve Mahan (1998), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen adaylarının hem kendi ülkelerinde hem de deniz aşırı ülkelerde (İngiltere, İrlanda, Hindistan, Avustralya ve Yeni Zelanda) deneyim kazanma imkânına sahip olduklarını belirtmiştir. Burada öğretmen adayları amaçlarına ulaşmak için sadece öğrencilerle iletişime geçmemekte, aynı zamanda burada yaşayan insanlarla etkileşim kurmaktadırlar. Bunun yanında bu insanların yaşamlarını anlamaya yönelik çeşitli çalışmalar yapmakta, öğrencilerin kendi güçlü ve güçsüz yanlarını ortaya çıkartarak farkındalık yaratmaktadırlar.

Bunun yanında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim öğretmenleri, beş yıllık süreler için, bulunduğu eyalet yönetimince önceden belirlenen üniversitelere giderek en az dört kredilik ders almak zorundadır. Bu da öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Gökçe, 2003: 72).

Yukarıda incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine bakıldığında pragmatik bir felsefe anlayışı ile bölgeden bölgeye değişik yapı arz eden ama mesleki eğitime ve deneyim elde edilmesine oldukça önem veren bir öğretmen eğitiminden söz edilebilir. Bu bağlamda, mesleğe hazırlama anlamında hizmet öncesinde verilen derslerin programlarının günün koşullarına ve geleceğin yaratacağı ortamlara uygunluğunu sağlamaya yönelik olarak yapılacak program geliştirme ve değerlendirme çabalarının yeri ve önemi büyüktür.

2.2. EĞİTİM PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Özellikle formal eğitim sürecinin bir plan ve düzen içinde yürütülmesi bir zorunluluktur. Bu plan ve düzen, eğitim kurumlarında eğitim programlarının kullanılmasını gerektirmiştir. Program (curriculum), “Julius Caesar dönemi Roma’sının

yarış için kullanılan iki tekerlekli arabalarının izlediği yol anlamında kullanılmış ve bugünün okullarını ilgilendiren anahtar bir kavram olarak eğitimcilerle miras kalmıştır” (Oliva, 1988: 4).

Okul içindeki öğrenme ve öğretim süreci, belirli bir düzen içinde yürütülmektedir. Bu düzen için bir plana ya da programa ihtiyaç vardır. Saylor, Alexander ve Lewis’e göre eğitim programı (1981: 53) “eğitilecek kişiler için uygun öğrenme ortamlarının sağlanıp düzenlenmesine yönelik plan”dır. Bugün eğitim programı kavramının birbirine benzeyen birçok tanımı ile karşılaşmaktayız.

Posner (2004: 12), diğer program tanımlarından yola çıkarak, eğitim programını 7 ayrı şekilde tanımlamıştır. Bunlar (1) Kapsam ve düzen (Scope and sequence): Hedefler düzenidir ve hedeflerin genel bir yapıya göre gruplanmasıdır. (2) Plan (Syllabus): Konuları, kaynakları ve değerlendirmeyi içeren bütün bir kurs planıdır. (3) Ana hat (Content outline): Düzenlenmiş konular listesidir. (4) Standartlar (Standards): Bütün öğrencilerin edinmesi gereken bilgi ve beceriler listesidir. (5) Ders kitabı (Textbook): Sınıf öğretimi için bir rehberdir. (6) Çalışma düzeni (Course of study): Öğrencinin tamamlaması gereken bir dizi derstir. (7) Deneyim planı (Planned experiences): Okul tarafından planlanan akademik, sportif, duygusal veya sosyal bütün öğrenci deneyimlerinin planıdır.

Günümüzde “programın tanımına bakıldığında, yalnızca akademik bilgidan daha çok genel bilgiye, değişmez bilgidan emin olunmayan bilgiye, entelektüel becerilerden uygulamalı becerilere, ders odaklıdan öğrenci odaklıya, planlanmış etkinliklerden planlanmamış etkinliklere ve okul tarafından yapılan rehberlikten bireysel öğrenen tarafından yapılan seçimlere doğru bir değişim olduğu görülmektedir” (Marsh ve Willis, 2007: 13).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile sosyal değişmelerin, daha nitelikli insana ihtiyaç duyması ve insanların bu gelişime yönelik değişime ayak uydurabilmeleri, yine onların eğitimi ile mümkün olacaktır. Ancak eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan eğitim programlarında bir müdahalede bulunmadan, değişime uygun nitelikli insanın yetiştirilmesi gerçekleşmeyecektir. Bu yüzden eğitim programlarının geliştirilmesine gerek vardır. Ancak “bir okul sisteminde okutulacak dersleri, bunların sınıflara, aylara ve haftalara dağılımını belirlemek, bir dersi kaldırıp yerine başka bir dersi koymak ya da

içerikte bazı değişiklikler yapmak, sürelerini azaltıp çoğaltmak yetişek geliştirme değildir” (Sönmez, 1994: 312).

Eğitim sürecinde pek çok faktör etkileşim halindedir. Bu nedenle eğitim alanında çalışanların nedenler, sonuçlar ve öneriler üzerinde çeşitli ve bağlantılı faktörleri göz önünde bulundurmaları, konuyu analitik bir yaklaşımla ele almaları gerekmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarının ve eğitim uygulamalarının çağ koşullarına göre düzenlenmesi ve geliştirilmesi bilimsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu süreçte hangi gelişim özelliklerine sahip bireylerin davranışları nerede? Ne? Nasıl? Ne ile? Ne süre içinde geliştirilecektir? gibi soruları yanıtlamak söz konusudur ki program geliştirme konusu, eğitimde çıktıların sürekli biçimde gelişmesi, daha nitelikli hale gelmesiyle ilgilidir (Varış, 1996).

Bu anlamda program geliştirme, “hazırlanmış programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesidir” (Varış, 1996: 16). Bu süreçte amaç, programı değiştirmek değil, öğrenci özelliklerinden okulun fiziki koşullarına, öğretmeninden diğer çalışanlara kadar okul ile ilgili olan tüm süreçlerin göz önüne alınmasıyla daha nitelikli insanların yetiştirilmesi çabasıdır.

Eğitim sürecinin başında, birçok ihtiyaç analizi çalışmalarından sonra, öğrencinin gelişim özelliklerine ve eğitim psikolojisi verilerine uygun olarak bu ihtiyaçları karşılamaya çalışan hedefler belirlenir. Daha sonra ise bu hedeflerin ne gibi konu ya da hangi disiplinlerle kazandırılacağını gösteren içerik, içeriğin hangi yöntem ve tekniklerle, ne tür araçlarla kazandırılabilceğinin tartışıldığı eğitim durumları ile sürecin içinde veya sonunda öğretimin ya da öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini ortaya koyan sına durumları oluşturulur (Taba, 1962). Bu süreç, eğitim programlarının dört ana öğesini de ortaya koymuş olur. Bu anlamda program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” (Demirel, 2006: 5) olarak da tanımlayabiliriz. Çünkü programdaki bu dört öğeden herhangi biri ya da bir kaçının değiştirilmesi veya geliştirilmesi, diğer öğelerinde değişmesine neden olacaktır.

Program geliştirme çalışmaları, tüm öğretim kurumlarında hayati derecede önemli olmakla beraber, daha nitelikli insanı yetiştirecek olan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim kurumlarının programlarının geliştirilmesinin daha önemli olduğu düşünülebilir.

2.2.1. Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Programlarının Geliştirilmesi

Öğretmen yetiştiren programların mesleki bilgi temeline oturtulması için, programların güncelleştirilmesi gerekir. Program geliştirme süreci süreklidir. Sürekli karşılaşılabilecek farklı yaklaşımlar vardır. Program sürekli değişir. Yani kalıcı değildir (Churukian, 1993: 16). “Öğretmen eğitimi programları, öğretmenler, öğrenciler ve uzmanlarca birlikte geliştirilebilir nitelikte olabilir” (Friedenberg, 1973: 37). Bununla birlikte “program geliştirme operasyonel ve kapsamlı bir araştırma süreci olduğundan, bu konuda başarı, öğretmenin iyi yetişmesine bağlı olmasına rağmen, konunun, öğretmen yetiştirme programlarına girmesi ancak 1960 yılından sonra gerçekleşmiştir (Varış, 1983: 213).

Churukian’a göre (1993: 14) etkili öğretmen davranışını ortaya koyan dört özellikten bahsedilebilir. Bunlar (1) Etkili öğretmenlerin kendileri, öğrencileri, arkadaşları, ailesi ve öğreteceği konu hakkında olumlu düşüncelere sahip olması ve buna yönelik davranış sergilemesi. (2) Öğretecekleri konu hakkında yorum yapabilme becerisine sahip olması, konu ile öğrencilerin ilgi ve deneyimleri arasında bağ kurması. (3) Öğrenme ve insan davranışı hakkında teorik bilgiye sahip olması ve öğretmeyi insani bir süreç olarak değerlendirmesi ve son olarak (4) Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran teknik öğretim becerilerine sahip olmasıdır.

Eğer bu niteliklerin önemli olduğuna inanıyorsak, bunları öğretmen yetiştirme eğitimi programları içinde geliştirmeliyiz. Bu niteliklere ulaşmak için de öğretmen yetiştirme programlarının aşağıdaki bilgi ve becerileri kapsamaması gerekir (Churukian, 1993: 15):

Genel Çalışmalar: İletişim becerisi, insan doğası, zaman ve medeniyetle ilgili teknolojiler, değer yargıları ve inançlar, güzel sanatlar, beden ve ruh sağlığı prensipleri içerir. Bu çalışmalar sonucu öğretmen adayı, bilgiler arasında bağ kurma, bilgiyi diğerine aktarmak için iletişim yeteneğini, mantığını kullanarak karar alabilme cesaretini kazandırır.

Profesyonellik Öncesindeki Çalışmalar: Davranış bilimleri ve toplumsal bilimlere yönelik teorik bilgilerin kazanılmasını sağlar. Öğretmen adaylarının başlangıç deneyimlerini geliştirir ve genişletir.

Özel Çalışmalar: Aday hangi alanın (ilköğretim okulu ya da ortaöğretim okulu) öğretmeni olacaksa, o alanın öğretim konularının derinlemesine incelenmesini anlatır.

Profesyonel Çalışmalar: Özel pedagojik bilgi ve beceriler, temel eğitim çalışmaları, genel öğretim bilgisi ve becerisine yönelik deneyim oluşturmaya amaçlayan çalışmalardır.

Goodlad (1990b) ise, “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programları”nın aşağıda belirtilen dört beklentiyi karşılaması gerektiğini belirtmektedir: (1) Öğretmenleri, yeni nesillere demokrasinin ilke ve kurallarını kazandırabilecek şekilde yetiştirecek. (2) Öğretmenlere, gerekli zihinsel becerileri ve alan bilgisini kazandıracak. (3) Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlayacak. (4) Öğretmenlerin okul yönetimi konusunda gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayacak bir nitelik taşımalıdır (Goodlad, 1990b: 699).

UNESCO (1996: 8) da öğretmen eğitimi programları için şu önerileri sıralamıştır: Öğretmen eğitimi programları (1), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir, (2) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinde ihtiyaçları olacak bilgi ve becerileri ortaya koymalıdır, (3) deneyim edindirmeye dönük olarak hazırlanmalı, toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılabilir, (3) öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır, (4) öğretmenlerin eğitiminin profesyonel bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen eğitimcileri, işverenler ve öğretmenleri arasında bir işbirliğinin kurulması ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme eğitimi programının etkinliklerinin ve içeriğinin seçimi ile düzenlenmesindeki bilginin ne olacağı sorusu oldukça karmaşıktır. Çünkü bu bilginin program yapıcısı tarafından nasıl tanımlandığı, bilginin kaynağının ne olduğu ve programın yapısına nasıl bir katkı sağlayacağı soruları ortaya çıkar (Lindsey, 1973: 181). Bilginin yapısı, programın tasarımına katkıda bulunur. Geleneksel program yapısında öncelikle kuramsal bilgiye ait prensipler elde edilir. Sonra süreç uygulamaya döner. Yeterliğe dayalı program yapısında ise uygulamaya odaklanılır ki etkili öğretime, deneyim elde etmeye yönelik bilginin yapısı programın çekirdeğini oluşturur. Uygun

bilgi kaynağı, programın yapısının öğretime yönelik profesyonel uygulamalara odaklanmasına hizmet eder (Lindsey, 1973).

Öğretmen yetiştirme programı, öğretmen olacak öğrenciler için daha kullanışlı olacak şekilde, öğretmen adaylarını bir kamu okulunda verilen oldukça farklı içeriklerin öğretilmesini kolaylaştıracak şekilde hazırlamalıdır. Ayrıca öğretmen yetiştirme süreci adayları, okulun var oluş nedenlerine de hazırlamalıdır. Öğretmen eğitimi programları gerçekte yenilikçi eğitime yönelik uygulamalardan hareket etmelidir (Friedenberg, 1973: 29).

Öğretmen yetiştirme programları için tartışılan en belirgin sorular şunlardır: Ne tür bilgi öğretmen eğitimi programının düzenlenmesinde gerekçe olacaktır? Öğretmen yetiştirme programları, hem öğrenciler hem de fakülte için etkinliklere yönelik makul dengeyi nasıl koruyabilir? Öğretmen eğitimi programlarının planlamasından, yürütülmesinden ve değerlendirilmesinden kim sorumlu olacaktır? Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adayının gelişimini hangi kıstaslar belirleyecektir? Öğretmenlerin hizmet öncesi, hizmet içi ve lisans eğitimleri arasındaki ilişki ne olacaktır? (Lindsey, 1973: 181).

Öğretmen yetiştirme programlarında belki de üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri de deneyim edindirmeye dönük derslerdir. “Deneyim alanı ya da uygulamanın öğretimi, öğretmen eğitimi programlarının var olan okul uygulamaları ile doğrudan ve özel olarak bağlantılı bir kısımdır ve muhtemelen öğretmen eğitimi programının oluşturulmasında en zorlu yanı oluşturmaktadır” (Friedenberg, 1973: 33). Bu derslerde amaç “öğretmen adayını öğretim rolüne sokmak olmalıdır” (Friedenberg, 1973: 35). “Öğretmenlik bilgi ve davranışları genellikle uygulamada kazanılmaktadır. Öğretmenlik yetiştirme süreci karmaşık ve dinamik olan, yaratıcı düşüncüyü onaylamayı, karar vermeyi, birbiriyle ve dünyayla iletişim kurmayı içeren bir süreçtir. Bunu sağlayabilmek için önce, öğretmen yetiştirme eğitiminde kuram ve uygulama mutlaka birleştirilmelidir. ... Bu amaçla öğretim uygulamalarına ayrılan zaman, gerçek okul yaşamı içinde deneyim kazanabilmek için arttırılmalı; bu etkinlikler öğretim dönemi süresince bütün yıllara yayılmalıdır” (Ataünal, 2003: 111). Tüm bunların yanında öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarını bir antropolog gibi okulun ritüellerini, folklorunu, geleneklerini gözlemleme imkânı sunabilir (Friedenberg, 1973: 36).

Lindsey'e göre (1973), farklı yapılardan meydana gelmiş bir bütünde dengesizliklerin gözlenmesi açıkça bir tehlikedir. Beceriler, kavramlar ve davranışlar, öğretmen eğitimi programlarında dengelenmesi gereken süreçlerdir. Vurgu, denge, bağlam, devamlılık, iç tutarlık ve bütünlük, bir program yapımıcısının dikkat etmesi gereken formlardır.

21. yüzyılda öğretmen eğitimini ve dolayısıyla programlarını etkileyebilecek değişimler; bilgi toplumu ve bilgi teknolojileri (bilginin üretilmesi, bilgiye kolay ve kısa zamanda ulaşma nedeniyle öğretmenin klasik öğreticilik rolünden öğrenmeyi öğretme rolüne geçiş), iş ve istihdam alanlarındaki gelişmeler (yaşam boyu eğitim ile acımasız rekabetten kişilerin kendilerini yenilemeleri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri), aile ve din kurumlarının etkisinin değişmesi (bireyselliğin artmasıyla birlikte aile ve din kavramının etkilerinin azalması ve buradaki boşluğun doldurulması ihtiyacı), çok kültürlülük (artan demografik hareketlilik ve bunun getirdiği heterojen yapıya ayak uydurma durumu) ve küreselleşmedir (bilgi teknolojileriyle dünyanın küçülmesi ve bunun getirdiği küreselleşmiş ekonomi ve siyasetin küreselleşmiş yaşamı zorlaması) (Öztürk, 2004). Bu değişimlerden dolayı "Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok eğitimci ve politikacı, öğretmen yetiştirmeye dönük uzun vadeli reformların kaçınılmaz olduğuna inanmaktadırlar" (Buchberger, 1993: 3)

Stronge'a göre (2002), geleneksel anlamda çocuk gelişimi, öğretme ve değerlendirme teknikleri, yöntem ve materyal gibi özel içerik alanlarına odaklanan bir dizi kurslarla öğretmenler hazırlanmaktadır. Bununla beraber son yıllarda, öğretmen yetiştirme programları ve onların yararları dikkatle incelenmektedir. Öğretmenlik sertifikası veren bazı programlar ya da öneriler, geleneksel programların bilgi aktarıcılığını kısıtlamışlar ve daha çok deneyime ve bireyselliğe odaklanmışlardır. Bu programlar, öğrencinin nasıl öğrendiğine ve onların öğrenme ihtiyaçlarının ne olduğuna, bireysel öğrenci ihtiyaçların tanımaya ve bunu bütün öğrencilerin başarısı için kullanmaya odaklanmışlardır. Bu programlarla yetiştirilen öğretmenler ayrıca öğrencilerine öğrenme için uygun fırsatlar da sunmuşlardır. Bu süreçte içerik de önemlidir. Bu yüzden hem içerik bilgisi hem de eğitsel beceriler, etkili öğretmen için hayati derecede önemlidir.

Ülkemizde ise, eğitim fakültelerindeki programların fakülte ortamlarındaki akademik tartışmalar ve katılımcı yaklaşımlarla geliştirilmeyip merkezi ve dayatmacı

yaklaşımlarla, öğretmen yetiştirme konusundaki deneyimlerimizden ve bu alandaki deneyimli akademisyenlerin görüşleri alınmadan geliştirildiği bilinmektedir (Türkoğlu, 2009; Küçükahmet, 2007; Kavcar, 2003; Ataman, 1998; Eşme, 1997). YÖK (2006), “Programları Güncellemede İzlenen Yöntem” başlığı altında programları güncellemek üzere, eğitim fakülteleri dekanlıklarının görüşleri de dikkate alınarak, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinden 25 kişilik bir çalışma grubu oluşturuldu anlatılmıştır. Programların temel ilkelerini ve çekirdek programları güncelleştirmek üzere oluşturulan bu grupla, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı ile İlköğretim Genel Müdürü’nün de katılımıyla, 5–11 Mart 2006 tarihleri arasında 7 gün süreli ‘Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı’nda yeni öğretmen yetiştirme program taslaklarının hazırlandığını belirtmiştir.

Bununla birlikte sürecin demokratik ve bilimsel işletilmediği eleştirileri vardır. Küçükahmet’e göre (2003; 2007), 2006–2007 eğitim ve öğretim yılından itibaren kademeli olarak izlenecek olan bu program öğretmen yetiştirmeyi en azından 40 yıl geriye götürmüştür. Programlarındaki muhteva kategorilerinin ağırlığı ve düzeni, öğretmenlik meslek bilgisi adı altında okutulan 43 çeşit ders, alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ayırt edilememiş olması ve ülkemizin coğrafi konumu nedeniyle uzun uğraştan sonra programlara yerleştirilmiş olan esas alan, yan alan uygulamasının kaldırılmış olması programın yetersizliğinin görünen kanıtlarıdır.

Türkoğlu (2009: 53), “1997 programları 2006 yılında tekrar değiştirildi. Niçin değiştirildi? Uygulamada sorunlar var mı idi? Araştırmalar yapıldı mı? Öğretim üyesi, öğrenci veli ve sivil toplum örgütleri ve meslek odalarının görüşleri alındı mı? Hiç biri yapılmadı. Kızılcahamam’da bir otelde toplanan grubun geliştirdiği programlar, YÖK’ün de istediği biçimde uygulamaya konuldu. Fakültelelere verilen %30 değişiklik yapma hakkı da uygulamada farklı sorunlar oluşturdu” ifadeleriyle, yeni öğretmen yetiştirme programının ve geliştirilme sürecinin olumsuzluklarını ortaya koymuştur.

2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Eğitiminde Kullanılan Program Modelleri

Ekiz’e göre (2003), eğitimciler, program geliştirme uzmanları, filozoflar ve politikacılar etkili öğretmeni yetiştirmek için yollar aramışlar ve çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar içerisinde bazen öğretmenlik mesleği beceri olarak görülmüş, öğretmen adaylarının sadece deneyimli öğretmenlerden öğrenmesi gerektiği savunulmuştur. Bazen bilim olarak görülmüş, özellikle öğrenme psikolojisinde

oluşturulan kuramlar eğitim ortamlarına aktarılmaya çalışılmış ve dolayısıyla öğretmen adaylarının da bunları sırasıyla ya da adım adım takip etmeleri beklenmiştir. Ve bazen de öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak görülmüş ve dolayısıyla öğretmenlerin de yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri beklenmiştir. Bu yaklaşımlar içerisinde öğretmenlerin yetiştirilmelerinde pek çok modeller üretilmiştir. Bu modeller içerisinde en yaygın olanları ise, Beceri Modeli, Uygulanmış Bilim Modeli ve Yansıtıcı Modellerdir (Ekiz, 2003, 2006b; Vural, 2003; Ekiz ve Yiğit, 2007):

Beceri Modeli, yaparak öğrenme prensibine dayanır. Öğretmen adayı deneyimli bir öğretmenle birlikte sadece uygulama sürecinde öğretmenlik mesleğini öğrenmektedir. Bu modelde öğretmen adayı, zamanını okul ve sınıf ortamlarında deneyimli öğretmenlerin gözetiminde geçirir. Bir anlamda çıraklık söz konusudur.

Uygulanmış Bilim Modeli, uzman araştırmacılar tarafından elde edilen bilimsel verilerin öğretmen adaylarına aktarılmasından ve bu bilgilerin sınıf içi öğretim süreçlerinde kullanmalarını istemelerinden oluşan bir modeldir. Özellikle eğitim psikolojisinin bilim hâline getirilmesi çabalarıyla birlikte 1950’li yıllardan sonra geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmıştır. Bu modelde, bilim adamları tarafından üretilen bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına öğretilir ve onlardan da tespit edilen amaçlara ulaşılması için kuramsal bilgileri takip etmeleri istenir.

Uzman araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel bilginin sonuçları öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarının da, bu bilimsel sonuçları kendi sınıf içi uygulamalarına geçirmeleri beklenir. Çünkü bütün uygulamalar, araştırma ile elde edilen bilimsel bilgilere dayanır. Bu bilgi merkezli öğretmen eğitimi modelinin sorunu ise, pedagoji, sosyoloji ve psikoloji alanlarında üretilen bilimsel bilgilerin uygulamaya aktarılamamasıdır. Çünkü etkili bir öğretimin yapılması ya da dersin işlenmesi, sadece fakültelerde öğrenilen iyi düşüncelerin hatırlanmasıyla ilişkili değildir

Yansıtıcı Model ise, diğer iki modelde belirtilenlerin aksine, öğretmen adayı öğrenmiş olduğu kuramsal bilgileri uygulama sırasında etraflıca düşünür ve uygulamaya yön verebilecek bir biçimde değiştirir. Öğretmen eğitimi programının içeriğine göre, öğrenilen disiplinler, konular, kavramlar, araştırma sonuçları, kuramlar ve beceriler alınan bilgi içerisinde yer almaktadır.

Deneyimsel bilgi ise, öğretmen adaylarının mesleği uygulayarak pratiksel bilgi elde etmesidir. Ayrıca, öğretmen adayları başkalarını da izleyerek deneyimsel bilgi oluşturur. Her iki bilgi türünden (alınan bilgi, deneyimsel bilgi) yararlanılarak, öğretmen adayı herhangi bir sınıfta uygulama yapar. Uygulamayı yönlendiren ise bu iki türlü bilgidir. Herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman (sınıf disiplini, sürenin etkin kullanımı) öğrenmiş olduğu kuramsal bilgi ve deneyimsel bilgiyi göz önüne alarak, sorunu ortadan kaldırmak için aktif, ısrarlı, sistematik bir biçimde düşünerek yansıtma yapar.

Bu modelde, hem beceri modelinden hem de uygulanmış bilim modelinden yararlanma söz konusudur. Ancak burada önemli olan öğretmen adayının duruma uygun etkin kararlar alabilmesidir. Uygulanmış bilim modelinde öne çıkan bilimsel verilerin, uygulamada nasıl kullanılacağına dönük olarak, öğretmen adayını etraflıca düşünmeye sevk eden, karşılaştığı bir durumda, edindiği kuramsal bilgiyi gerektiği şekilde kullanabilme, gerekirse duruma göre değişiklikler yapabilme becerisi kazandırmaya çalışan bir modeldir. Bu modelin amacı, öğretmen adayını, karşılaştığı bir sınıf içi sorunu çözerken, hem edindiği deneyimlerden hem de kuramsal bilgilerden yararlanarak çözümler üretebilecek duruma getirmektir.

OECD'ye göre (2005: 103), özellikle Avrupa ülkelerinde kullanılan iki tür öğretmen eğitimi modelinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan biri, “eşzamanlı” (concurrent) programdır. Bu programda öğretmen eğitimi süresince akademik konuların üzerinde durulur. Konu bilgisi ve deneyim elde etmeye dönük pedagojik bilgi aynı anda yer alır. Bu tür program Fransa ve Almanya haricinde diğer ülkelerde oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır ve özellikle ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda tercih edilmektedir.

Diğer bir model olan “ardışık” (consecutive) model ise, diğer modele göre daha esnek olarak bilinir. İlköğretim öğretmeni yetiştiren kurumlardan daha çok ortaöğretime hazırlayan öğretmenlerin eğitimlerinde kullanılır. Bu programdan yararlanabilmek için öncelikle bir alandan mezun olmak gerekmektedir. Daha çok matematik, tarih ve benzeri özel alanlarda adaylar yetiştirir. Danimarka, Norveç, İspanya, Fransa bu program modelini kullanan ülkelerdir. Ancak bu model öğretmen adaylarına çok az pedagojik bilgi içerdiği için çok az deneyim elde etme fırsatı tanımaktadır (OECD, 2005: 104). Yürürlükte olan program modelleri daha çok popüler olan performansa ya

da yetkinliğe dayalı programlardır. Bu etki, hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde olumlu şekilde etkileyecektir (Lindsey, 1973: 179). Bununla birlikte öğretmen eğitimi artık sadece alan bilgisi, alan ile ilgili pedagojik bilgi ve genel pedagoji bilgisi sağlamakla kalmamalı, aynı zamanda mesleğini araştırma ve yansıtıcı deneyimler elde ederek becerilerini geliştirme ihtiyaçlarını da gidermelidir (OECD, 2005: 134)

2.3. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Teknolojik, bilimsel ve sosyal değişimlerin, bu değişimlere ayak uydurabilecek daha nitelikli insanların yetiştirilmesini zorunlu kılması, bunun yanında davranış bilimindeki gelişmeler, eğitim programlarının geliştirilmesini gerekli hale getirdiği gibi, bu amaç için geliştirilen programların ne kadar amaca yönelik olduklarının ortaya çıkarılması da gerekir. Tasarım ve uygulama sürecinden geçerek geliştirilen her programın toplumsal ve bireysel ihtiyaçları ne kadar karşıladığının görülmesine yönelik olarak, değerlendirme sürecinin işletilmesi zorunludur.

“Her program başlangıçta denencel niteliğe sahiptir. Bir program taslağının uygulamada ne sonuç vereceği hakkında önceki bilgilere dayanılarak hüküm verilebilirse de, kesin yargıya ancak taslak uygulanıp öğrencilerdeki etkileri meydana çıkarıldıktan sonra varılabilir” (Turgut, 1983: 217). “Öğretimin değerlendirilmesi, (1) öğrencilerin erişilerini, (2) öğretim elemanının performansını ve (3) kullanılan yöntemlerin etkililiğini ortaya koyar. Programın değerlendirilmesi ise, öğretimin değerlendirilmesini kapsar. ... Program değerlendirme, öğretim hedeflerinin değerlendirilmesinin ötesinde programın erişilerinin ve bununla ilgili alanların değerlendirilmesini amaçlar” (Oliva, 1988: 463).

Oliva'ya göre (1988: 441) eğitimde program değerlendirme, bir öğrenme sistemi tasarımında, kararları değerlendirmek için devamlı olarak bilgilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir. Saylor, Alexander ve Lewis'e göre (1981: 317) değerlendirme, amaç temelli olarak öğrencilerin öğrenme çıktılarının tespitinin yanında, programın değerinin ortaya çıkarılmasında ve yönetsel çalışmaların yargılanmasında kullanılmalıdır. Worthen ve Sanders'e göre (1973: 17) ise, değerlendirmenin tanımı oldukça karmaşıktır. Değerlendirme sadece davranışsal hedeflerin durumunu saptamaya yönelik bir test oluşturma ya da elde edilen sonuçları çözümlenme değildir. Bir düzine ya

da daha fazla ayrı etkinliklerin toplanmasıdır. Bu süreçte değerlendirmecinin meşgul olması gereken zamandan paraya, birçok faktör vardır.

Abma ve Schwandt'a göre (2005: 105) değerlendirme, -proje, politika veya bir programın değerini belirleyen profesyonel sosyal uygulamalarla ilişkili olarak uygulamanın geliştirilmesi, bilginin inşa edilmesi, gelişimin cesaretlendirilmesi, anlamının arttırılması ve sosyal eleştiri ve dönüşümün geliştirilmesi için amaçlar ve rollerle birlikte düşünülmelidir.

“Yürürlükte bulunan bir programı daha yeterli hale getirmek için önce bunun etkinliğinin incelenmesi gerekir. Bu etkinliğin incelenmesinde, geliştirilen programın ait olduğu kurumun işlev ve amaçları incelenir. Bu amaçların gerçekleşme derecesi değerlendirilir. Bu değerlendirmede öğretmenlerin ve öğrencilerin niteliklerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacak envanterler geliştirilir” (Varış, 1996: 185) . Bu anlamda “eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir” (Varış, 1996: 186).

Erden'e göre (1998: 10) “program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir”.

“Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam etme, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir” (Demirel, 2006: 166).

Doğan'a göre (1997: 29) ise “program değerlendirme, program tasarımı aşamasında verilen kararların değerlendirilmesi için bilgi toplama ve bilgileri yorumlama sürecidir. Programı değerlendirme; öğretim sürecini ve öğretim kaynaklarını gözden geçirmek, karşılaşılan sorunları analiz etmek, öğrencilerin kazandıkları yeterlikler ile programın amaçlarını ve iş hayatında bu görevde çalışan bireylerin niteliklerini (performansı) karşılaştırarak programı geliştirmek için yapılır”.

“Program değerlendirmenin tanımı ve amacı, programın tanımına göre değişebilir. Örneğin program bir içerik özeti, kapsam ve sıra veya bir dersin özeti gibi

bir doküman olarak algılanıyorsa o zaman program değerlendirme, bu dokümandaki doğruların ya da değerlerin yargılanması anlamına gelir. ... Diğer taraftan eğer program öğrenci deneyimlerini içeriyorsa o zaman program değerlendirme öğrenciye sağlanan eğitsel deneyim fırsatlarının değerinin yargılanması anlamına gelebilir. ... Diğer bir seçenek olarak eğer program öğrenme hedefleri olarak tanımlanırsa, program değerlendirme, eğitim sürecinin mevcut çıktılarına yönelebilir” (Posner, 2004: 241).

Eisner ise değerlendirmeyi eğitimde oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak görmektedir. O’na göre (1985: 192) eğitimde değerlendirmenin özellikle 5 tür işlevi bulunmaktadır; (1) tanımlamak, teşhis etmek, (2) programı gözden geçirmek, (3) karşılaştırmak, (4) ihtiyaçları önceden tespit etmek ve (5) ulaşılan hedefleri saptamak:

Eisner’a göre (1985: 192) program değerlendirme sürecinin ilk işlevi, tıpkı tıp literatüründe de kullanıldığı gibi tanımlamak, teşhis etmektir. Öğrenciler bir davranış reçetesi oluşturmak için teşhis edilir ki bu aslında eğitsel etkililiktir. Değerlendirme ve zekâ testlerinin verileri sınırlıdır ve aynı zamanda onların performansları yaşamlarındaki kültürel şartlardan önemli ölçüde etkilenir. Ona göre aslında diyalektik öğretimle öğretmenler öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını ve onların anlamlandırmalarını daha kolay tespit edebilirler.

Değerlendirmenin ikinci işlevi, programı yeniden gözden geçirmektir. Eğer program geliştirmeci ve değerlendirmeci sınıfı ziyaret eder ve kullanılan materyalleri bakarsa, öğretmeni gözlemlerse ve materyaller hakkında öğretmenle konuşursa; program geliştirmeci, var olan problemlere ve nasıl düzeltilebileceğine yönelik olarak görüş kazanabilir. Programın değerlendirilerek yeniden şekillendirilmesi, değerlendirmenin ana görevidir.

Değerlendirmenin üçüncü fonksiyonu programları, öğretimi ve okulla ilgili diğer organizasyonları karşılaştırmaktır. Örneğin “Matematik programı değiştirildiğinde yeni program eski programa göre öğrencilerin öğrenmesine daha fazla mı yardımcı olmaktadır” sorusunu değerlendirme süreci yanıtlayacaktır.

Değerlendirmenin dördüncü fonksiyonu eğitsel ihtiyaçların önceden tespit ya da tahmin edilmesini sağlamaktır. Eğitimsel ihtiyaçların belirlenmesi süreci, eğitsel yenileşmenin önemini ortaya çıkmasıyla başlar. Eisner’a göre değerlendirmenin son fonksiyonu, program teorisinin en geleneksel ifadesi olarak eğitsel hedeflerin başarılıp başarılmadığı ile ilgilidir. Eğitim programları bir takım amaçlara sahip olmak

zorundadır. Değerlendirmenin bu işlevi, görevlerin düzenlenmesini ve hedeflerle ilgili bilgilerin elde edilmesini sağlar. Değerlendirme bu yüzden bir geri bildirim aracı olarak kullanılır.

Eisner, değerlendirme sürecinin bu fonksiyonları dışında üç önemli ana konu maddesinin olduğunu da belirtmiştir (1985: 200). Bunlardan biri içeriğin önemidir: Program içeriğinin yerindeliğini tayin eden en az iki formdan bahsedilebilir. Bunlardan biri, program içeriğinin çocukların geliştirilebilir alanıyla ne kadar ilgili olduğudur. Diğeri ise, programda yer alan yaşantılar ile öğrencinin deneyimsel hazır bulunuşluğunun uygun olup olmadığıdır. Program önemli zihinsel aktiviteler içermeli ve geliştirilmeye uygun olmalı ancak aynı zamanda da öğrenenin ilgilerini karşılayabilmelidir.

Değerlendirmede ikinci önemli konu başlığı, nitelikli öğretimin sağlanmasıdır. Bazı teorisyenler, program ile öğretim arasında fark aramamakla birlikte bunlar arasında birçok fark vardır. Bunlardan en önemlisi programın değeri, onun nasıl öğretildiğinden bağımsız olarak ele alınır. Bir öğretmen mesleğinde parlak olabilir ancak programdaki fikirlere ya da becerilere karşı ön yargılı davranabilir, onları saçma bulabilir ya da bu sürecin tersi de düşünülebilir.

Eisner'a göre değerlendirme sürecinde son ana konu başlığı ise, değerlendirme ile daha çok eşleştirilen öğrenme sonuçlarıdır. Ancak göz önüne alınması gereken, bir sınıfta üç tür sonuçtan bahsedilebileceğidir. Bunlardan biri öğretmene özgü sonuçlar, diğeri konuya özgü sonuçlar ve sonuncusu öğrenciye özgü sonuçlardır. Konuya özgü sonuçlar, doğrudan konunun öğretilmesi ile ilişkilidir. Bu anlamda dersin hedefleriyle ilişkilendirilmemelidir. Konuya özgü değerlendirmenin anlamı, konu maddelerinin öğrenilmesine odaklanmasıdır. Bu iş genellikle öğretmenin oluşturduğu testler yoluyla ölçülür. Öğrenene özgü çıktılar geleneksel bir anlayışla yani testlerle ölçülmektedir; ancak burada göz ardı edilen, öğrencinin sadece öğretilmek istenen öğrenmediği aynı zamanda ilgi duydukları ile içerik arasında kurduğu benzersiz olağanüstü bağlantıyı öğrendiğidir. Burada sorulması gereken soru “ne öğrettiğimden daha çok sınıfta öğrencilerin ne öğrendikleridir”. Bu nedenle yapılması gereken bireysel öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yönelik odak çalışmalarıdır. Eisner aynı zamanda eğitsel eleştiri yapacak olan eğitim uzmanının çalışmalarında okulun beş ana boyutunu dikkate

almasını önermektedir (1998: 72). Bunlar amaç boyutu, yapısal boyut, program boyutu, pedagojik boyut ve değerlendirme boyutlarıdır.

Marsh ve Willis'e göre (2007: 255) programlar, birkaç nedenle değerlendirilir. Bunlardan biri öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması için ve öğretimi daha iyi hale getirmek içindir. Bunun dışında yeni bir programın uygulanış sürecindeki etkilerini test etmek için; okul uygulamalarını ortaya koymak için (halka tanıtmak); okul kuralları içinde, hoşnutsuzlukları gidermek için ve son olarak okul içindeki güç, roller veya bireysel çatışmaları çözmek için değerlendirme yapılır.

2.3.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Tarihsel Süreci

Değerlendirmenin, sanılanın aksine oldukça eski bir geçmişi vardır. Kişilerin ve programın değerlendirilmesi kavramına yönelik ilk kanıtlar, M.Ö. 2000'li yıllarda Çinli memurların seçimine yönelik sınavlara aittir. Sokrates gibi Antik Yunan öğretmenleri de öğrenme süreçlerini sözlü olarak değerlendirmişlerdir. Programa yönelik bilinen ilk değerlendirme ise Birleşik Devletler'de Joseph Rice'ın 1897 – 1898 yıllarında 33 bin öğrenci ile okuma performansına yönelik yaptığı çalışmadır. Daha sonra da 1900'lü yılların başında Robert Thorndike, eğitsel testlerin babası olarak bilinen ve kişisel gelişimi ölçen testleri oluşturmuştur (Worthen ve Sanders, 1973: 2; Kliebard, 1973: 10; Bellon ve Handler, 1982).

Daha sonra süreç standartlaştırılmış başarı testlerine dönüşmüş, öğretmenlerin kullanımını yanı sıra askeriye de ve sanayide de bu değerlendirme biçimleri kullanılmaya başlanmıştır. 1930'larda Tyler ve Smith tarafından yapılan ve "8 Yıl Çalışması" (The Eight Year Study) olarak adlandırılan sorular, kontrol listeleri, ölçekler, öğrenci kayıtları ve diğer ölçütler, sonraki otuz yıl boyunca yapılacak olan değerlendirme çalışmalarını etkilemiştir. Bu gün bile Geleneksel Tyler Modeli olarak Ulusal Değerlendirme Projelerinde kullanılmaktadır (Worthen ve Sanders, 1973: 4; Marsh ve Willis, 2007: 254).

İnsanların birçoğu program değerlendirme sürecini düşündüklerinde, öğrencilerin kâğıt ve kalem kullanarak belirlenmiş olan ölçütlere erişilerini test etmek olarak algılıyorlardı. Bu yaklaşım 1960'larda önemli derecede değiştirilmiş ve program geliştirme ve değerlendirme işine milyar dolarlar harcanmaya başlanmıştır. Bunun için Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme Kurumu (NAEP – National Assessment of Educational Progress) ve Uluslar arası Eğitsel Erişilerin Değerlendirilmesi Derneği

(IAEEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) değerlendirme sürecini özelleştirmiş, düzenli ve sistematik hale koyarak okulların güvенеbileceđi bir şekilde onları değerlendirmiştir (Posner, 2004).

Ülkemizdeki yazılı dokümanı bulunan ilk program değerlendirme çalışması ise, 1948 İlkokul Programı üzerinde yapılmış olan çalışmadır. Bolu ve İstanbul illerinden seçilen deneme okullarında yapılan bu uygulama ile oluşturulan taslak program, 1948 programı ile karşılaştırılmıştır. Daha sonraki program değerlendirme çalışmaları ise doktora ve doçentlik tezleri olarak devam etmiştir. Ancak bunlar akademik zorunluluk için yapıldıklarından dolayı dar kapsamlı araştırmalar olarak kalmıştır (Turgut, 1983: 227).

2.3.2. Öğretmen Eğitimi Programlarında Değerlendirme Çalışmaları

Churukian'a göre (1993: 16), öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap verip vermediği konusunda eleştirel bir gözle değerlendirilmelidir. Değerlendirme sürecinde öncelikle, mesleki deneyim sağlayan programların gözden geçirilmesi konusunda bir görüş birliğine varılmalı, daha sonra da bu değerlendirme sürecinin tek başına değil, yükseköğretim kurumları, örgütlenmiş meslek grupları, okul yönetimleri, her düzeydeki hükümet karar organları ve öğretmenlerimizin öğretme görevini yerine getirecekleri toplulukların tam desteğini alması gerekir.

Geleneksel ölçütler ve kurallar, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmesinde yetersiz kalmaktadırlar. Eğer bir sistem yaklaşımı öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesinde kullanılıyorsa, öğrenci gelişimini değerlendirip erişisini saptayacak süreçlerin de düzenlenmesi gerekir. Bu ölçütler özel bilgi, beceriler ve gösterilmesi umulan tutumlar olabilir. Bunun yanında öğretmen davranışı ile öğrenci gelişimi arasındaki ilişki göz ardı edilmemelidir (Lindsey, 1973).

Öğretmen yetiştiren programların düzenlenmesi, yönetilmesi ve değerlendirilmesine bir takım örnekler vardır. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi, öğretmenlerin hazırlanması için okul, üniversite ve kamu personelinin planlama, yönetme, izleme ve değerlendirme süreçlerine eşit düzeyde katılmalarını önermektedir. Öğretmen organizasyonları, özel finans kuruluşları ve aile grupları öğretmen eğitimi programlarında taleplerini oldukça geniş bir şekilde dile getirmekte ve bağlayıcı konuma gelmektedirler (Lindsey, 1973).

Avrupa Birliği Üyesi ÷lkelerde öğretmen yetiştirme sürecinde iç değerlendirme (öz değerlendirme), belirli bir kurum veya programda çalışan kişilerin sorumlu olduğu bir değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç sistemli bir şekilde veri toplama ve öğrencilere, öğretmenlere ve diğer personele anket uygulamadan oluşmakta ve genellikle nihai bir raporla sonuçlanmaktadır. İç değerlendirme yoluyla ilgili kurumda var olan yapılar ve uygulamalar toplu bir şekilde değerlendirilmekte ve iyileştirme fırsatları sunulmaktadır. Lüksemburg dışındaki bütün ÷lkelerde ve bölgelerde iç değerlendirmeye ilişkin düzenlemeler bulunmaktadır. İç değerlendirme ÷lkelerin neredeyse tamamında zorunludur. Çek Cumhuriyeti, Almanya, Letonya, Macaristan, Polonya, Portekiz, Birleşik Krallık (İskoçya) ve İzlanda'da, birden fazla iç değerlendirme uygulaması bulunmaktadır (Eurydice, 2006: 27).

İlgili kurumun yönetimi, akademik personeli ve öğrencileri iç değerlendirmeye katılabilmektedir. Bununla birlikte, özel değerlendirme uzmanları da iç değerlendirmede yer alabilir. Bu uzmanlar okul müdürü veya yönetim kurulu adına hareket edebilir veya değerlendirme çalışmalarının yürütülmesinden sorumlu personele metodolojik/teknik destek sağlayabilir. Bu konuda düzenlemelerin bulunduğu ÷lkelerin neredeyse tamamında kurum yönetimi, akademik personel temsilcileri ve öğrencilerin iç değerlendirmeye katılımı ya zorunludur ya da tavsiye edilmektedir (Eurydice, 2006: 30). Bazı ÷lkeler akademik personel dışındaki kurum personeli, iş dünyası veya akademik çevreden dış paydaşlar ve kurumun eski mezunları olmak üzere iç değerlendirmeye başka katılımcıların da katkıda bulunabileceğini belirtilmektedir (Eurydice, 2006: 32). Öğrencilerin katıldığı görüşmeler veya anketler iç değerlendirmede en çok kullanılan yöntemlerdir (Eurydice, 2006: 38).

İç değerlendirme kapsamı içine kurum tarafından sağlanan öğretmenlik eğitimi programının içeriği, öğretim yöntemleri, değerlendirme uygulamaları, mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki denge, okullarla ortaklıklar, öğrenci başarısı, öğrenci yaklaşımı (motivasyon), öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri girmektedir (Eurydice, 2006). İç değerlendirme, akreditasyon ve değerlendirme sürecinin bir parçası da olabilir (Eurydice, 2006: 54). Program ve kurumların akreditasyonuna ilişkin usullerin bulunduğu ÷lkelerde ilk akreditasyon genellikle iç değerlendirmeyi kapsar (Eurydice, 2006: 40).

13 ülkede, iç değerlendirme yıllık olarak gerçekleştirilmektedir. Bulgaristan'da iç değerlendirme yılda bir kaç defa gerçekleştirilir (Eurydice, 2006: 40). İç değerlendirmenin kapsamına ilişkin resmi düzenlemelerin bulunduğu ülkelerin çoğu bu sıralanan meselelerin tamamını (veya neredeyse tamamını) kapsar. İtalya öğretmenlik eğitimi müfredatının içeriğinin iç değerlendirme düzenlemelerinde dikkate alınmadığı tek ülkedir (Eurydice, 2006: 35).

İç değerlendirme söz konusu olduğunda, düzenlemeler pek çok ülkede bir iyileştirme planı hazırlanmasına izin vermektedir. Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Çek Cumhuriyeti (yıllık iç değerlendirmede), Danimarka, Yunanistan, İspanya, İrlanda, Litvanya, Polonya, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda (dış değerlendirme öncesinde gerçekleştirilen iç değerlendirme söz konusu olduğunda), Norveç ve Bulgaristan'da, bir iyileştirme planı oluşturulması zorunludur. Ülkelerin çoğunda, iç değerlendirme sonuçları genellikle dış değerlendirme süresince de dikkate alınmaktadır ve değerlendirme sonuçlarının olumsuz olması daha fazla dış değerlendirme yapılmasını teşvik eden unsurlardan birisi olarak görülmektedir (Eurydice, 2006: 46).

Avrupa'daki gerek okul, gerek personel ve gerekse program boyutunda olsun yapılan değerlendirme çalışmalarının oldukça pragmatik olduğu söylenebilir. Çünkü iyi öğretmen yetiştirme amacının çok açık şekilde kendini belli ettiği bu sistemde, bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar yine aynı açıklıkta ve amaca dönük olarak net bir şekilde yapılmaktadır. Ülkemizde ise, program değerlendirme sürecine ayrı bir çaba harcanmadığı, program değerlendirme sürecinden elde edilen verilerden pratik bir biçimde yararlanılmadığı, bunun yerine bölgesel özellikleri ile gelişen farklı ülkelerin programlarını değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan deneyimlerin Türkiye'de aynen adapte edilmeye çalışıldığı düşünülebilir.

Bununla birlikte, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin düzenlediği Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı'nda (2005: 55), öğretmen yetiştirme eğitimi programlarına yönelik önemli kararlar alınmıştır. "Öğretmen yetiştiren fakültelerde program değerlendirmenin sürekliliğini sağlayacak araştırma – geliştirme merkezleri; uluslararası ölçütleri dayanak alarak; ulusal ölçütleri belirlemeli ve bu ölçütlerin ışığında öğrenci bilgi, beceri ve tutumları değerlendirilmeli, değerlendirme sonuçları ilgililerle paylaşılmalıdır" önerileri, bu çalıştayı sonuç bildirgesinde yer almıştır.

2.3.3. Program Değerlendirme Türleri

Program değerlendirme sürecinin yürütülmesi, bu sürece yönelik bakış açılarıyla şekillenmektedir. Programların değerlendirilmesi sürecine yönelik olarak alanyazın incelendiğinde, üç tür program değerlendirme yaklaşımından ve bu yaklaşımlar içinde çeşitli değerlendirme biçimlerinden bahsedilebilir.

Bunlardan biri, öğrenciyi değerlendirmede kullanılan ölçütlere benzer ki, programın başlangıcından, programın sonuna kadar olan aşamaların değerlendirilmesidir. Diğer programın öğeleri göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmedir. Son olarak ise program değerlendirme modellerinden yararlanılarak yapılan değerlendirmelerdir. Bu türleri şu çizelge ile özetleyebiliriz:

Çizelge 2.3.3.1: Program değerlendirme türleri

I. Tür	Aşamalı Değerlendirme	Yansıtıcı Değerlendirme Biçimlendirici Değerlendirme Düzy Belirleyici Değerlendirme
II. Tür	Programın Öğelerine Yönelik Değerlendirme	Hedeflerin Değerlendirilmesi İçeriğin Değerlendirilmesi Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi
III. Tür	Program Değerlendirme Modelleri İle Değerlendirme	Tyler Modeli Eisner Modeli Stufflebeam Michael Scriven

2.3.3.1. Aşamalı Değerlendirme

Cohen'e göre (1973), program geliştirme bir süreç olduğu için, değerlendirmede de bu süreçlerin ele alınması gerekir. O, program taslağının hazırlanması sırasındaki değerlendirmelere yansıtıcı (reflective), deneme öğretimi süresince yapılan değerlendirmelere biçimlendirici (formative) ve deneme öğretimi sonundaki değerlendirmelere de toplam (summative) değerlendirme adını vermiştir (akt: Turgut, 1983: 217).

Yukarıdaki şemada I. Tür olarak belirtilen bu değerlendirme sürecinin içeriğine bakılacak olursa; yansıtıcı değerlendirme, taslak program denemeye konulmadan önce, hedeflerin tutarlığı, hedef davranışların hedeflerle ilişkileri, konuların ve öğrenme etkinliklerinin hedefleri gerçekleştirme olasılığı, öğrenme araç ve yöntemlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, değerlendirme araçlarının geçerliği üzerinde uzmanların ve

tecrübeli öğretmenlerin görüşlerinin toplanmasıyla yapılan bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme ile taslak denenmeden önce, mümkün olan mükemmelliğe getirilmesi sağlanır (Turgut, 1983).

Demirel'e göre (2006: 178) bu tür değerlendirme, “öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır”.

“Formative (biçimlendirici) ve summative (düzey belirleyici) değerlendirme kavramlarını ise, değerlendirme literatürüne Michael Scriven kazandırmıştır” (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981: 317). Scriven'a göre (Posner, 2004: 241),

“program değerlendirme iki şekilde yapılabilir. Bunlardan biri programın geliştirilmesi için gerekli olanları ortaya koyan biçimlendirmeye (formative) dönük değerlendirme, diğeri ise programın kullanımına devam edilip edilmeyeceğini ortaya koyan düzey belirlemeye (summative) dönük değerlendirmedir. Biçimlendirmeye dönük değerlendirme, devam eden program geliştirme süreci esnasında değerlendirme rolü oynar. Şunlar bu tip değerlendirmeye özgü sorulardır: Öğrenciler hedefe ulaşıyor mu? Öğretmenlerin donanımları programın yeni taleplerini karşılıyor mu? Programın gerçekçi olarak öğretilmesi için gerekli olan zaman nedir? Materyaller çok mu zordur? ... Değerlendirme sürecinde düzey belirleyici değerlendirmenin rolü programın yeterli olup olmadığına dönük olarak yöneticilerin karar vermesi aşamasında ortaya çıkar. Bir programın okul sistemi tarafından resmen kabul edilip edilmemesi ya da dışarıdan bir finansör tarafından desteklenip desteklenmeyeceğinin kararının verilmesinde düzey belirleyici değerlendirme işe koşudur.

Scriven, (Ozogul, Olina, Sullivan, 2008) biçimlendirici değerlendirmeyi, hala geliştirilme süreci içinde olan eğitimsel programların geliştirme amacına yönelik program süreci olarak tanımlamıştır. Biçimlendirici değerlendirme süreçleri, sıklıkla pilot denemelerde veya yeni programın alanda denenmesi sırasında potansiyel gelişimi açıklamak için kullanılır. Bu gelişmeler daha sonra programın genel kullanıma

sunulmasından önce programa yerleştirilir. Bu açıdan bakıldığında üç tür formatif değerlendirmeden bahsedilebilir. Bunlardan biri, öğretmenin geri dönüt vererek gerçekleştirdiği değerlendirme, diğeri öğrencinin kendi kendine yaptığı değerlendirme ve sonuncusu olarak akran değerlendirmesidir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki bu süreçte öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi ve akranları tarafından değerlendirilmesi, öğretmen değerlendirmesine göre daha etkili olmaktadır (Ozogul, Olina, Sullivan, 2008). Araştırmacılar formatif değerlendirme sürecini geliştirerek öğrencilerin çalışmalarına da yansıtılmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin yaptıkları çalışmaların geliştirilmesi ve onlara yol gösterilmesi anlamında bir geri bildirim sağlama aracı haline gelmiştir. Black and Willian (1998), böyle bir değerlendirmenin hangi aşama ve yaşta olursa olsun tüm öğrencilerde olumlu özellikler yarattığını bildirmişlerdir. Ebel ve Frisbie (1991), biçimlendirici değerlendirmeyi eğitsel süreci izlemeye yönelik olarak öğrenmelerin planlandığı şekliyle gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyan bir değerlendirme türü olarak görmüşlerdir. Bu yolla amaç, öğretim süreci esnasında, öğrenenin zorluklarını ortaya çıkarmak ve öğretmen etkinliğini arttırmaktır.

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlamakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır (Demirel, 2006: 178: Oliva, 1988: 445). “Öğretim esnasında yapılan değerlendirmenin temel amacı, öğrenci amaca doğru ilerlerken, öğretim için gerekli düzeltmeleri yapmak için bilgi toplamaktır” (Doğan, 1997: 318).

Ebel ve Frisbie (1991), düzey belirleyici (summative) değerlendirmeyi, öğrenmenin eğitimin diğer aşamasına geçmeyi sağlayacak kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulayan son bir değerlendirme süreci olarak tanımlamışlardır. Ertürk'e göre ise (1972: 113) bu değerlendirme, “önceki iki değerlendirmeyi de kapsayan bir durum muhasebesidir”. Bu anlamda son değerlendirme, öğrenenlerin başarılarını ortaya çıkarmaya yönelik ve öğretim sürecinin sonunda karar vermek gibi bir işlev üstlenmiş olmaktadır.

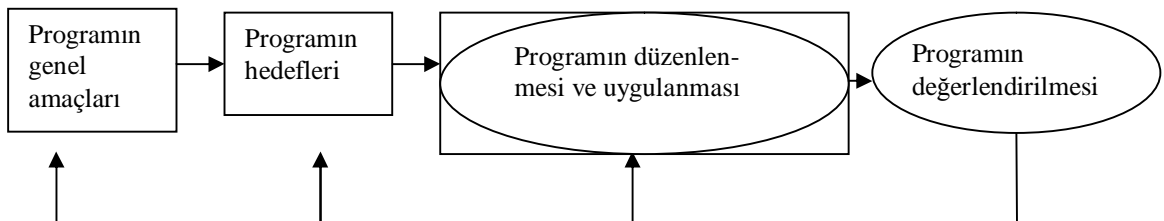
Düzyer belirleyici değerlendirme, program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özelek ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görölmektedir (Demirel, 2006: 178; Oliva, 1988: 446).

“Düzyer belirleyici değerlendirmenin esası, programı genel anlamda görmek için programın tekrar gözden geçirilmesi temeline dayanır” (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981: 318). Bu anlamda “program değerlendirme, geliştirme sürecinin en sonunda yer alır ve hem programın ve hem de öğrencinin başarısını ve erişilerini saptar” (Oliva, 1988: 26).

2.3.3.2. Programın Öğeleri İle Birlikte Değerlendirilmesi

“Bir program genellikle amaçlardan ve özel hedeflerden; içeriğin seçiminden ve düzenlenmesinden; öğrenme ve öğretme sürecinden ve son olarak bir programın çıktılarının değerlendirilmesinden oluşur” (Taba, 1962: 10). Programın öğelerine yönelik değerlendirmeye baktığımızda, öğelerin tek tek değerlendirilmeye alındığını görürüz. Burada amaç, her bir öğenin programın bütününe hizmet edip etmediğidir.

şekil 2.3.3.2.1: Programın öğeleri ile değerlendirilmesi



Kaynak: Oliva, 1988: 465

Bazı durumlarda bir programın ürününde, programda kazandırılmak istenen tüm davranışlar gözlenise bile, program bireyin ve toplumun ihtiyaçlarından çok uzak olabilir. Ya da bir eğitim programı ile dünyanın düz olduğu öğretilebilir. Bu nedenle kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programların tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekmektedir (Erden, 1998: 22).

Böyle bir değerlendirmede, genel ve özel hedefler; öğrenci ihtiyaçları, toplumun beklentileri, kendi aralarındaki tutarlılık ve geerleştirilebilirlik durumlarına göre değerlendirilebilir. İçerik ise; güncel ve bilimsel olma durumuna, hedeflerle

tutarlılığına, öğrenciler için anlamlılığına ve öğrenme ilkelerine uygunluğuna göre değerlendirilebilir. Programın üçüncü ögesi olan eğitim durumlarının değerlendirilmesinde ise; kullanılan yöntemlerin etkililiği, öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri, öğretmen özellikleri, öğrenme güçlüklerinin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır. Son olarak sınama durumlarının değerlendirilmesine geçilir. Bu değerlendirmede, ölçme sorularının güvenilirlik ve geçerliğinden değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna kadar birçok ölçme sorusuna yanıt aranır (Erden, 1998).

Ancak Turgut'a göre (1983: 218), yapılan değerlendirmede programa kabul ya da ret verilecekse, o zaman programın öğelerinin her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesine gerek yoktur. Fakat değerlendirme sonuçlarına bakılarak taslak düzeltilecekse, değerlendirmede öğelere girilmesi, hatta öğelerin ayrıtısına inilmesi zorunlu olur.

2.3.3.3. Programın Değerlendirme Modelleri İle Değerlendirilmesi

Worthen ve Sanders (1973: 42), değerlendirmeye yönelik modelleri “yargılayıcı stratejiler”, “idari karar stratejileri” ve “ nesnel karar stratejileri” olmak üzere üç genel alana ayırmış daha sonra da bu alanların içine modelleri koyarak açıklamalarda bulunmuştur. Buna göre, “Yargılayıcı Stratejiler”: Lee J. Cronbach Modeli, Michael Scriven Modeli, Robert E. Stake Modeli. “İdari Karar Stratejileri”: Daniel L. Stufflebeam Modeli (CIPP) ve Marvin C. Alkin Modeli. Son olarak “Nesnel Karar Stratejileri”: Tyler Modeli, Newton S. Metfessel ve William B. Michael Modeli, Robert L. Hammond Modeli ve Malcolm Provus Modeli'dir. Bu modellerden bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

2.3.3.3.1. Cronbach Modeli

Cronbach'a göre (Worthen ve Sanders, 1973: 43) “değerlendirme, eğitim programlarının etkilerinin nasıl üretildiğini anlamaya yardımcı olmalı ve eğitim programının etkililiğini hangi parametrelerin etkilediğini belirlemelidir. Bu anlayış, tek bir testin sonuçlarına bakarak programı sınamaktan daha etkili olacaktır. Aynı zamanda deney desenli gruplar da bize yararlı bilgi veremeyebilir. Çünkü bir gruba ilaç veren doktorun diğer gruba hiç bir şey vermeden ilacın etkisini denemeye çalışması yanlış olduğu gibi aynı durum sınıf ortamında yapılan deneysel çalışmalar için de söylenebilir”.

Cronbach'a göre (Worthen ve Sanders, 1973: 44), değerlendirme sürecinde birbirinden farklı üç tür kararın kullanılması gerekir. Bunlar:

1- Ders geliştirme (Course improvement): Öğretime dönük materyaller ve yöntemlerin yeterliği ve nerelerde değişikliğe ihtiyacın olduğuna yönelik karar verme.

2- Bireylere yönelik kararlar: Öğrencilerin kendi öğrenimlerine yönelik planın ihtiyaçlarının tanımlanması, özel ve genel amaçlara yönelik öğrenci yargıları, öğrencinin kendi gelişiminden haberdar olması

3- İdari düzenleme: iyi okul sistemi, iyi öğretmen özellikleri gibi kararlar.

2.3.3.3.2. Scriven Modeli

Scriven'a göre değerlendirme, performans bilgilerini toplayıp birleştirerek hedeflerin derecelendirilmesi ve ağırlıklarının düzenlenmesidir. Değerlendirmenin amacı, başarıyı ya da programın değerini ortaya koymaktır. Bu modelde değerlendirmenin rolü, yetiştirmeye ve düzey belirlemeye dönük eğitsel bir deneyimin başarısını yargılamaktır. Bu anlamda değerlendirme, biçimlendirmeye dönük, düzey belirlemeye dönük, karşılaştırmalı, karşılaştırmasız, öze dönük veya aracılık eden türde bilgi içeren bir şekilde karşımıza çıkar. Böyle bir değerlendirmenin ölçütleri ise hedefleri temel almak, başarıyı ortaya çıkarmak, geçerliği sağlamak, tümevarımsal bir program değerlendirme süreci izlemektir (Worthen ve Sanders, 1973).

Scriven'a göre (Marsh ve Willis, 2007: 256) değerlendirme, sadece olumsuz tarafları ele almamalı, aynı zamanda hem resmi hedefleri hem de okul personelinin bireysel hedeflerini de ortaya koymalıdır. Scriven'a göre "program değerlendirme iki şekilde yapılabilir. Bunlardan biri programın geliştirilmesi için gerekli olanları ortaya koyan biçimlendirmeye (formative) dönük değerlendirme, diğeri ise programın kullanımına devam edilip edilmeyeceğini ortaya koyan düzey belirlemeye (summative) dönük değerlendirmedir. Biçimlendirmeye dönük değerlendirme, devam eden program geliştirme süreci esnasında değerlendirme rolü oynar. Şunlar bu tip değerlendirmeye özgü sorulardır: Öğrenciler hedefe ulaşıyor mu? Öğretmenlerin donanımları programın yeni taleplerini karşılıyor mu? Programın gerçekçi olarak öğretilmesi için gerekli olan zaman nedir? Materyaller çok mu zordur?" (Posner, 2004: 241).

2.3.3.3.3. Provus Modeli

Provus'a göre değerlendirme, standartların değil performansın karşılaştırılmasıdır. Bu anlamda değerlendirmenin amacı, eğitim programının geliştirilebilirliğini belirlemek ve onu korumak ya da eğitim programını ortadan kaldırmaktır. Bir takım üyesi olarak değerlendirmecinin rolü ise, programı geliştirmek ve düşünceleri yönetmektir. O program biriminden bağımsız hareket etmelidir. Provus'a göre bu tür bir program değerlendirme süreci düzenleme, kurma, süreci ortaya çıkarma, sonucu ortaya çıkarma ya da değeri ortaya çıkarma anlamında bilgiler sağlayacaktır. Değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken ölçütler ise takıma bağlılık, çözüm ile düzen arasındaki uygunluğu sağlamak, geliştirmeye ve değerlendirmeye yönelik bir araç olarak performansı karşılaştırmak ve düzenli olarak geribildirim sağlamaktır (Worthen ve Sanders, 1973).

2.3.3.3.4. Hammond Modeli

Hammond'a göre değerlendirme, hedefler ile gösterilen davranışların karşılaştırılması yoluyla programların yerel anlamda şimdiki ve gelecekteki etkililiklerini tespit etmektir. Dolayısıyla, böyle bir değerlendirmede amaç, belirlenmiş hedeflere ulaşmada yenilikleri keşfederek etkililiği sağlamaktır. Program değerlendirme sürecinde değerlendirmecinin rolü, bir danışman olarak bilginin toplanmasında uzmanlık sağlamaktır. O aynı zamanda yerel değerlendirmecilerin de bir eğitmenidir. Hammond değerlendirme sürecinde eğitsel ölçülerin ortaya konulmasını, kurumun ölçülerinin ortaya konulmasını ve programların tanımlanabilmesi için davranışsal ölçülerin belirlenmesini istemektedir. Böyle bir değerlendirmede göz önünde tutulması gereken ölçütler ise hedef davranışları ilişkilendirmek, sürekliliği sağlamak, programın geliştirilmesi için hedeflere ulaşılmasına dönük geribildirim sağlamak, program değerlendirmede yerel personeli ve yerel programları kullanmaktır (Worthen ve Sanders, 1973).

2.3.3.3.5. Stufflebeam Modeli

Bu model, "Daniel L. Stufflebeam başkanlığında Phi Delta Kapa Değerlendirme Ulusal Çalışma Komitesi tarafından oluşturulmuş ve yayınlanarak geniş bir alanda CIPP değerlendirme modeli olarak bilinmiştir. Bu modelde Stufflebeam, değerlendirme sürecinin tanımlamak, bilgiyi elde etmek ve kullanmak üzere üç adımın

olduğunu belirtmiştir” (Oliva, 1988: 476). Modelin bu üç adımında bağlamın, girdinin, sürecin ve ürünün değerlendirdiği görülmektedir.

Stufflebeam'e göre program değerlendirme tanımlamak, karar vermek için bilgiyi elde etmek ve kullanmaktır. Bu değerlendirme türünde amaç, karar vericilere uygun bilgiler sağlamaktır. Bilginin elde edilmesi için bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) odaklı bir çalışmaya gerek vardır. Böyle bir çalışmada değerlendirmecinin göz önünde bulundurması gereken ölçütler ise iç ve dış geçerlik, güvenilirlik, nesnellik, ilişki kurma, önem, kapsam, inanılmaya layık olma, zamanlılık, yaygınlık ve etkililiktir. Stufflebeam'in modelinin yapısını planlamaya yönelik kararlar için bağlamın değerlendirilmesi, programlamaya yönelik kararlar için girdilerin değerlendirilmesi, uygulamaya yönelik kararlar için sürecin değerlendirilmesi ve nihayet çıktılar ile ilgili kararlar için de ürünlerin değerlendirilmesi oluşturmaktadır (Worthen ve Sanders, 1973).

Stufflebeam'in modelinde bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; hedeflerin belirlenmesinde temel olacak bilgilerin toplanmasını ve hedeflerin belirlenmesini sağlayan “çevre”nin (context) değerlendirilmesi, programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlayan “girdi”nin (input) değerlendirilmesi, programın uygulanması sırasında ilgili kararların alınabilmesini sağlayan “süreç”in (process) değerlendirilmesi ve son olarak, beklenen ürün ile gerçek ürünün karşılaştırıldığı “ürün” (product) değerlendirmesidir. Bu model çoğunlukla yabancı kaynaklarda bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan CIPP modeli olarak bilinmektedir (Erden, 1998; Demirel, 2006).

2.3.3.3.6. Alkin Modeli

Alkin'e göre değerlendirme uygun bilgileri seçerek, toplayarak ve bilgiyi analiz ederek süreci tespit etmek, araştırmaktır. Amaç, seçilen alternatif çözümler arasından karar vericilere kullanışlı bilgiler sağlamaktır. Bu süreçte değerlendirmeci, karar vericilere değerlendirme bilgileri sağlayan bir uzman kişi rolündedir. Alkin Değerlendirme Modeli sürecinde sistem değerlendirmesi, programın planlanması, programın uygulanması, programın geliştirilmesi ve programın onaylanması aşamalarından geçilir (Worthen ve Sanders, 1973).

Alkin'e göre (Bellon ve Handler, 1982: 64), programın uygulanış aşamasında, sürece ait bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi söz konusudur. Bu aşamaların düzenlenmesi programların arzu edilen çıktılarını elde edebilecek şekilde geliştirilebilmesi için bilgi sağlayacaktır.

2.3.3.3.7. Tyler Modeli

Ralph Tyler'a göre program değerlendirme öğrenci performansını, belirlenmiş olan hedef davranışlarla karşılaştırmaktır. Bu değerlendirme sürecinde amaç bir öğrenme faaliyetinin amaçları hangi düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemektir. Bu süreçte değerlendirmenin rolü program geliştirme ve değerlendirme uzmanı olarak programın bir kısmını geliştirmek ve değerlendirmektir. Tyler modelinde değerlendirme süreci performansın ön ve son değerlendirmeye tabi tutulmasıyla yapılır. Değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler ise hedef davranışların açık olarak belirtilmesi ve hedeflerin sadece ders içerikleri ile değil aynı zamanda mantıksal bir süreci de içermesi gerektiği ile ilgilidir (Worthen ve Sanders, 1973).

“Ralph Tyler'a göre, programın değerlendirilmesi süreci yedi aşamada yapılmalıdır. Bu aşamalar: (1) Eğitsel hedeflerin kapsamlı bir şekilde oluşturulması, (2) hedeflerin sınıflandırılması, (3) hedeflerin ve hedef davranışların oluşturulması, (4) öğrencilerin hedeflere ulaştıklarını gösterebilecekleri alanların belirlenmesi, (5) değerlendirme araçlarının düzenlenmesi ya da seçilmesi, (6) performans bilgilerinin toplanması, (7) hedef olarak belirlenen davranışlar ile performans bilgilerinin karşılaştırılması” (Posner, 2004: 259).

Tyler'ın Hedefler Modeli, sonuçların titiz bir şekilde mantıksal olarak ortaya konmasına dayanır. Onun görüşüne göre, eğitim programlarında ve öğretimde hedefler belirlenir. Daha sonra değerlendirme ile bu hedeflerin öğrenci davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği saptanır. Tyler böyle bir program değerlendirme sürecinde sadece kâğıt ve kalem kullanılmamış, “8 Yıl Çalışmaları”nda ölçekler, soru formları, logolar gibi çeşitli araçlar da geliştirmiştir (Marsh ve Willis, 2007: 282).

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanır. Tyler, değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden

belli bir süre sonra da davranışların izleme çalışmasıyla değerlendirilmesinin üzerinde durmuştur (Erden, 1998; Demirel, 2006; Uzunboylu ve Hürsen, 2008).

2.3.3.3.8. Stake Modeli

Stake'e göre değerlendirme, eğitim programının niteliğinin ortaya konması ve yargılanmasıdır. Bu anlamda değerlendirmenin amacı da, resmi bir sorgu süreci temelinde eğitim programının her yönüyle ortaya konması ve yargılanmasıdır. Bu modelde değerlendirmecinin rolü, bilgiyi uzman bir şekilde işlemek, yorumlayarak tanımlamak ve yargılamakla ilgilenmektir. Bu süreçte değerlendirme süreci formal veya informal şekilde olabilir. Modelin değerlendirmeye yönelik kriterleri ise nesnel, bilimsel ve güvenilir olmak, parçadan çok bütünü görmeye çalışmak, tanımlayıcı ve yargılayıcı bilgiyi içermek, karar vericiler için işe yarar cevaplar sağlamak oluşturmaktadır (Worthen ve Sanders, 1973).

Stake'in Onaylayıcı modeli, Tyler'ın sadece hedeflerin göz önüne alındığı bir değerlendirme çalışmasından ötede eğitimcilerin yapmak istedikler ile yaptıkları arasındaki uyumu, öğrenci ile öğretmen iletişimini, öğretim sürecindeki sosyal bağlamı ve okul iklimini de konu edinmektedir. Bu süreçte değerlendirmeci tasvirleri ile yargılarını birbirinden ayırmalı fakat ikisini de yer vermelidir (Marsh ve Willis, 2007: 286).

2.3.3.3.9. Demirel Modeli

Özcan Demirel'e göre program değerlendirme çalışmaları, hem program üzerinde yapılacak olan analiz çalışmaları ile hem de programla ilgili olan tüm kişilerin değerlendirme sürecine alınmasıyla gerçekleşebilir. Demirel'e göre (2006: 188).

Bu model iki temel üzerine oturtulmuştur. Birinci boyut, programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller, ikinci boyut ise programdan etkilenen paydaşların görüşleridir. Modelde ayrıca her iki boyut için geçerli olacak veri kaynaklarına da yer verilmiştir. ...

Hem program hem de paydaş görüşlerine göre programın geneline ilişkin görüşler sonucunda bir karara varıp programın yeterliği konusunda elde edilen sonuca göre programın uygulanmasına geçilmesi ya da program tasarısında işlemeyen hususların gözden geçirilip iyileştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Tüm programların planlanmasında ve geliştirilmesinde olduğu gibi değerlendirilmesinde de bir takım özel planlar, modeller vardır. Stufflebeam'e göre 1980'lerin başında, programların geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde kurallar oluşturan 40'tan fazla model bulunmaktadır. En çok tanınan ve etkileri olan modellerden Ralph W Tyler'in Hedefler Modeli, Robert Stake'in Onaylayıcı Modeli, Malcolm Parlett ve David Hamilton'ın Açıklayıcı Modeli ve Elliot W. Eisner'in Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli'dir (Marsh ve Willis, 2007: 281).

Tyler'in Hedefler Modeli, sonuçların titiz bir şekilde mantıksal olarak ortaya konulmasına dayanır. Onun görüşüne göre, eğitim programlarında ve öğretimde hedefler belirlenir. Daha sonra değerlendirme ile bu hedeflerin öğrenci davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği saptanır (Marsh ve Willis, 2007: 282).

Stake'in Onaylayıcı modeli, Tyler'in sadece hedeflerin göz önüne alındığı bir değerlendirme çalışmasından öte, eğitimcilerin yapmak istedikler ile yaptıkları arasındaki uyumu, öğrenci ile öğretmen iletişimini, öğretim sürecindeki sosyal bağlamı ve okul iklimini de konu edinmektedir. Bu süreçte değerlendirmeci tasvirleri ile yargılarını birbirinden ayırmalı fakat ikisini de yer vermelidir (Marsh ve Willis, 2007: 286).

Parlett ve Hamilton'ın Açıklayıcı modeli, değerlendirme sürecine bir yöntembilim standardı getirmekten çok genel bir araştırma stratejisidir. Bu stratejide üç adım vardır. Bunlardan biri gözlemdir. Bu adımda sınıfın gözlenmesi ve öğretmen ve öğrencilerle görüşmelerin yapılması gerekmektedir. İkinci adım ise araştırma sürecidir. Burada özel çalışmalara, testlere ve soru formlarına odaklanılması söz konusudur. Son adım ise genel prensiplere ulaşılmasıdır. Bu adımda kullanılacak yöntem yine gözlemler, görüşmeler ve soru formlarıdır (Marsh ve Willis, 2007: 292).

Eisner'in Eğitsel eleştiri modeli ise, Parlett ve Hamilton'ın Açıklayıcı modeli ile benzerlik göstermekle birlikte Eisner modeli, değerlendirmeciye durumun içine katılımcı olarak koyar. Uzmanlık, değer biçme sanatıdır. Bu yüzden bir eğitim uzmanı, özellikle sınıf içinde sürüp giden olayları kavrayabilen ve yargılayabilen bir kişidir. Eleştiri, ortaya koyma –açıklayabilme- özellikle de yargılarının gerekçelerini açık olarak ortaya koyabilme sanatıdır. Bu yüzden bir eğitsel eleştiri, sınıfta olup biteni özellikle nitel bir şekilde ustalıkla açıklayabilmektir (Marsh ve Willis, 2007: 295).

Program geliştirme çabalarını, eğitim programlarının okul süreci ile ilgili olan bütün koşullarla birlikte araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi süreci şeklinde tanımlayacak olursak, bu tanımlama ile yola çıkılarak geliştirilen bir programın değerlendirilmesinde de okul ile ilgili olan süreçlerin yine işin içine katılması gerektiği düşünülebilir. Özellikle yeni programın, öğrenciler ve eğiticiler üzerindeki etkilerinin ve yarattığı değişmelerin saptanması önemli olacaktır. Böyle bir değerlendirme modeli Eisner tarafından önerilmiştir.

2.3.3.3.10. Eisner Modeli

Marsh ve Willis'e göre (2007), özel çalışma alanı sanat eğitimi ve eğitim programı olan Eisner, ana kitabı olan "The Educational Imagination"da, eğitime sanatsal açıdan yaklaşmıştır. Bu haliyle eğitim programları üzerinde etkileri olan ve çok iyi bilinen Ralph W. Tyler'in "Akılcı-Doğrusal Yaklaşım"ı ile Decker Walker'ın "Tedbirli Yaklaşım"ının yanında üçüncü bir program modeli olarak Eliot W. Eisner'in "Sanatsal Yaklaşım"ı ortaya çıkmıştır.

"Eisner'in program yaklaşımında değerlendirme, program geliştirme çalışmalarının son basamağı değildir. Aksine sürecin içine yayılmış durumdadır. Bu fikir aslında yeni değildir. Ancak farklı olan, değerlendirme sürecinin daha anlamlı hale getirilmesini sağlamış olmasıdır. O, programların değerlendirilmesinde doğal süreç içinde his dünyasına ve öznel deneyimlere odaklanılması düşüncesinin temel olarak alınması gerektiğine inanmaktadır" (Marsh ve Willis, 2007: 86).

Marsh ve Willis'e göre (2007: 89), Eisner'in program yaklaşımı, Howard Gardner tarafından da çoklu zekâ modeli ile desteklenmektedir. Çünkü öğretmenin eğitim programını, zekâ alanlarına göre uygulama biçimi, öğrenci deneyimi için uygun fırsatlar sunması, Eisner tarafından savunulan "programın sunuluş tarzı"nı genişletmektedir.

Eğitsel eleştiri modeli, diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur (Erden, 1998: 14).

Elliot Eisner tarafından geliştirilen ve betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma olmak üzere dört boyuta sahip olan Eğitsel Eleştiri Modeli, eldeki araştırmanın program değerlendirme modelini oluşturmaktadır. Bu nedenle model hakkında, yöntem kısmında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal bölümün bu kısmında, araştırma modeline ve araştırmanın bulgularına destek olabilecek çalışmalardan örnekler verilmiştir. Aynı zamanda, ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular, eldeki çalışmanın bulgular bölümünün değerlendirme kısmında kullanılmıştır.

2.4.1. Eğitsel Eleştiri Modelini Kullanan Değerlendirme Çalışmaları

2.4.1.1. Yurtiçindeki Araştırmalar

Yurt içinde, Eğitsel Eleştiri Modeli'ni kullanan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.4.1.2. Yurtdışındaki Araştırmalar

Kastelic (2008) tarafından yapılan ve yetişkin kızların yüksekokullardaki düzenlemelerde seslerini ne kadar duyurabildiklerinin ve okul uygulamaları ile onların algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı doktora tez araştırmasında Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacı, dört öğrenci ile üçer günlük görüşmeler yapılmış ve onlarla birlikte hem sınıftaki hem de dışarıdaki faaliyetlere katılmış ve araştırma sorularını yanıtlamaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda dört önemli temaya ulaşılmıştır. Okulun yapısal boyutunun (sağlık, liderlik, sosyal ortam, bireysellik, organizasyonlar, güvenli fiziksel çevre ve etkili iletişim anlamında) öğrencilerin başarılarında ve seslerini duyurmalarında önemli olduğu, genç bayan öğrencilerin kendilerini ortaya koymada pedagojinin önemli bir rol oynadığı, güçlü bir eğitim programının resmi programın yanında aynı zamanda çeşitlilik arz eden ayrı bir programla sağlandığı ve son olarak öğrencilerin okul deneyimlerinden umdukları beklentiler ortaya konmuştur.

Kime (2008) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, nitel bir bakış açısıyla ortaöğretim sonrası fakültenin dışarıdaki öğretimini ve macera eğitim programını değerlendirmektir. Araştırmada, nitel bir araştırma metodu olarak Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların dışarıdaki öğretimi gerçekleştiren liderler ile eğitimciler hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Araştırma Kanada, Yeni Zelanda ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda, sözü edilen ve dışarıda yürütülen macera eğitim programlarına, onun liderlerine ve eğitimcilerine dönük temalara ulaşılmıştır.

Pearce (2007), küçük bir Japon kenti olan Yuzawa'da bulunan bir ortaokulda doktora çalışmasını gerçekleştirmiştir. Japon Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen programları uygulayan ve 13 ile 15 yaş arasındaki üç yüz öğrenciye eğitim veren bu okuldaki müzik sınıfında yapılan müzik derslerinde kullanılan öğretim metotlarını ve felsefesini değerlendirmiştir. Çalışmasında Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modelini kullanmıştır. Japonların müzik öğretimini niçin ve nasıl yaptıkları, programın hedeflerinin ne olduğu, öğrencilerin bu dersin öğretimine karşı tutumlarına yönelik araştırma sorularını yanıtlayabilecek temalara ulaşılmıştır. Bunun için sınıf ortamında beş haftanın üzerinde katılımlı gözlemler yapılmıştır.

Sanat temelli nitel araştırma metodu olan Eğitsel Eleştiri Modeli'ni kullanan diğer bir araştırma Moreye (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yeşil bir geleceğe yönelik algıları, bunun için ne yaptıkları, bu konudaki örtük programın desteği ile özel ve genel eğitimde çevre eğitimine yönelik uygulama çalışmalarının durumunu içeren araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma sorularını yanıtlayabilmek için iki görüşme yapılmış ve dört katılımcı üç ile altı hafta boyunca gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda birkaç önemli tema bulunmuştur. Bunlardan biri; öğretmenler, öğrencilerinden kendilerine, başkalarına ve dünyaya yönelik kaygı içinde olmalarını ve kendi inançlarını ve yaşamlarını gözden geçirmelerini istemektedirler. Bir diğeri, çok az program çevre bilimine yönelik açık temalar içermektedir. Araştırmadaki diğer bir bulgu ise sınıfın çevreci fiziki yapısı, öğretmenin amaçlarını gerçekleştirmesinde onu desteklemektedir.

Austin (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Colorado'da bulunan öğretmen eğitimi programı içindeki on beş aday öğretmenler için teknoloji eğitiminin durumunu incelemektir. Çalışmanın verileri Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılarak üç ayın üzerinde bir süreçte elektronik posta yoluyla gerçekleştirilen görüşmeler ve dijital kayıtlardan elde edilmiştir. Yapılan çalışmada iki ana bulgu ortaya konulmuştur. Bunlardan biri Colorado öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adayları için üç ayrı teknoloji eğitimi yaklaşımı izlenmektedir. Diğer bulgu ise; bu üç program için de geçerli olmak üzere, öğretmen adaylarının deneyim elde etmelerini sağlayacak bütün bir teknoloji eğitiminin varlığının gerekli olduğunun ortaya çıkmasıdır.

Chirakos (2004) tarafından yapılan ve Eğitsel Eleştiri Modeli'nin kullanıldığı diğer bir araştırmada, Ohio'da demokratik idealler çerçevesinde geliştirilen

programların uygulanışına yönelik olarak, uygulayıcıları ile bu programa giren katılımcılar üzerinde çalışılmıştır. Uygulayıcılar ile katılımcılar arasında görüş ve uygulama anlamında farklı algılayışların olduğu, araştırmanın bulgusudur.

Teater (2004) tarafından yapılan ve Eğitsel Eleştiri Modeli'nin bakış açısının kullanıldığı çalışmada, öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda üç önemli tema ortaya çıkmıştır. Bunlar öğretim kabiliyeti, öğretimin değeri ve öğretimin kapsamıdır. Araştırmacıya göre ortaya konulan bu üç tema, öğretmenin etkililiğinin derinlemesine anlaşılmasının sağlanmasına yardımcı olmuştur. Aynı zamanda araştırma sonuçlarının, öğretmen etkililiğine yönelik gelecekte yapılacak olan araştırmalar için de bir öneri niteliğinde olduğu ifade edilmektedir.

Vogel (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı, bir şirket tarafından geliştirilen ve "live ink" adını taşıyan programın değerlendirilmesidir. Veri elde etmek için yapılan gözlem ve analizlerde Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda üç önemli bulgu elde edilmiştir. Araştırma yarı deneysel model ile düzenlenmiştir ancak araştırmanın son sorusu öğrencilerin algılarını öğrenmeye yöneliktir. Araştırma bulgularından ikisi karşılaştırma gruplarına ve ön test sonuçları ile son test sonuçlarına ilişkindir. Öğrenci algılarına yönelik bulguda teknolojinin tipik bir kitap olarak kullanıldığı sınıfların, öğrencileri edilgen konuma düşürdüğü üzerinedir.

Townsend (1995) tarafından yapılan araştırmanın amacı, bir öğretmen yetiştirme programı için 'Bilişsel Koçluk' hizmetinin etkisini, hizmet öncesindeki öğretmen adayları ile değerlendirmektir. Araştırmanın metodunu Eğitsel Eleştiri Modeli oluşturmuştur. Çalışmada, araştırmanın sorularını oluşturan bilişsel koçluğun ne olduğu, öğretmen adayları üzerindeki etkileri, öğretmen yetiştirme programları üzerindeki etkileri konuları tanımlama, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma boyutlarında ortaya konmuştur.

2.4.2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarını Değerlendiren Çalışmalar

2.4.2.1. Sınıf Öğretmenliği 2006 Öğretim Programını Değerlendiren Çalışmalar

2006 -2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ve uygulamada olan sınıf öğretmenliği öğretim programını değerlendiren bir doktora ya da yüksek lisans tez çalışması bulunmamaktadır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenliği öğretim programı

içinde yer alan meslek bilgisi derslerini değerlendiren ve çeşitli dergilerde yayınlanmış olan makale ya da sempozyum veya kongrelerde sunulmuş olan bildiriler mevcuttur.

Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan ve “Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açıları” isimli çalışmada, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nden 72 öğretmen adayı katılmıştır. Adayların 42’si sınıf öğretmenliği, 30’u ise okul öncesi öğretmenliği öğrencisidir. Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunluğu meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür.

Türkoğlu (2009) tarafından sunulan “İlköğretime öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi” başlıklı bildiriye, öğretmen yetiştirme programlarının 2006’da geliştirildiği ancak bunun araştırmacı bir yaklaşımdan daha çok bir grubun çalışması sonucu ortaya konduğu anlatılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının ülke koşullarına ve dünyadaki gelişmelere göre objektif olarak ele alınması gerektiği önerisi getirilmiştir.

Türkoğlu, Çengel ve Yılmaz (2009) tarafından sunulan “Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı bildiriye, sınıf öğretmenliği öğretim programı, Ege Bölgesi’nde yer alan üç üniversitenin 272 üçüncü sınıf öğrencilerinden anket yoluyla elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Programın amaçlarına ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, programın amaçlarından demokratik idealler ve bilimsel ve teknolojik gelişmeler maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerinin üniversitelere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin ilköğretim programı ile sınıf öğretmenliği lisans programı arasında ilişki olduğunu düşündükleri ancak sınıf öğretmenliği lisans programında duyuşsal ve psiko-motor alan becerilerinin ihmal edildiğini düşündükleri görülmüştür. Programın içeriğine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin tamamına yakını, lisans programında yer alan derslerin sınıf öğretmenliği için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandıracak nitelikte olduğunu düşünürken; derslerin içeriklerinin öğretmenlik

mesleğine, araştırmaya ve uygulamaya dönük olmasına ilişkin öğrenci görüşleri üniversitelere göre farklılaştığı bulunmuştur. Programın öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; derslerde soru cevap, tartışma, deney, gözlem, rol oynama, grup çalışması tekniklerinin, farklı ders materyallerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrencilerin devam ettikleri üniversitelere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmacılara göre, programın ölçme ve değerlendirme basamağına ilişkin bulgularda dikkatleri çeken ise öğrencilerin sınavlarda yöneltilen soruların ezbere yönelik olduğunu düşündüklerini ifade etmeleridir.

Uygulamadaki 2006 programını değerlendiren ve “Yenilenen öğretmen yetiştirme programları bağlamında sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi” başlıklı bir başka bildiri de Eraslan (2008) tarafından sunulmuştur. Bildiride, 1997 sınıf öğretmenliği programı ile 2006 sınıf öğretmenliği programı içeriğindeki dersler dönemsel süreçler içinde karşılaştırılmıştır. Çalışmada 2006 programını zorunlu kılan nedenler olarak önceki programda Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Psikolojisi gibi derslerin kaldırılmış olması, okul gözlem ve uygulamalarında karşılaşılan sorunlar, derslere girecek uzman öğretim elemanlarının olmaması gibi zorunluluklar nedeni ile yapıldığı yargısına varılmıştır.

Küçükahmet (2007), “2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi” başlıklı makalesinde, uygulamadaki programın eksik kalan yönlerine dikkat çekmiştir. O’na göre çağdaş öğretmen yetiştirme literatürünün ve ülkemiz gerçeklerinin ışığında program geliştirme ilkelerine uygun olarak programın değerlendirilmesi ve sonuçlarına göre program geliştirme çalışması yapılması gerekirken, öğretmen yetiştirmeyi en azından 40 yıl geriye götürecek bir program uygulamaya konmuştur. 2006–2007 eğitim ve öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan bu programlarındaki muhteva kategorilerinin ağırlığı ve düzeni; öğretmenlik meslek bilgisi adı altında okutulan 43 çeşit ders; alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ayırt edilememiş olması ve ülkemizin coğrafi konumu nedeniyle uzun uğraştan sonra programlara yerleştirilmiş olan esas alan, yan alan uygulamasının kaldırılmış olması programın yetersizliğinin görünen kanıtları olarak sunulmuştur.

2.4.2.2. Sınıf Öğretmenliği 1998 Öğretim Programını Değerlendiren Çalışmalar

Uygulamadaki 2006 sınıf öğretmenliği programına yönelik tez çalışmalarının olmaması ve araştırma makalelerinin sayıca az olması nedeniyle, sınıf öğretmenliği 1998 öğretim programına yönelik yapılan tez ve araştırma makalelerine değinmenin yararlı olacağı düşünülmüştür. Benzer sorunların devam edip etmediğine yönelik önemli bilgiler, bu araştırmaların sonuçlarından alınabilir.

2.4.2.2.1. Tez Çalışmaları

Kilimci (2006), tarafından yapılan “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” isimli doktora tezinde Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmanın sonunda, Avrupa Birliği’ne üyelik süreci içinde bulunan Türk eğitim sisteminde, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında, yeniden yapılanmaya gidilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Özellikle üniversiteye giriş şartları, içerik düzenlemesi ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konusunda yeniden düzenleme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erbey (2005) tarafından yapılan ve “Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliği” ismini taşıyan yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenliği programlarından mezun olmuş iş başındaki öğretmen ve yöneticilerden sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi istenmiştir. Sınıf öğretmenliği programının ilköğretim iş görenlerinin önerileri de dikkate alınarak yeniden geliştirilmesi gerektiği, öğretim derslerinin ders saatlerinin arttırılması gerektiği, Eğitim Sosyolojisi ve Halkla İlişkiler derslerinin programa eklenmesi gerektiği, uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programının sınıf öğretmenlerince kısmen yeterli bulunduğu araştırmanın önemli bulgularındandır.

Türkoğlu ise (2004), “Çukurova ve Mersin Üniversiteleri sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenliği programının uygulanış sürecini Mersin ve Çukurova üniversiteleri ile karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Çukurova ve Mersin Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Bölümü son sınıf öğrencileri nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki davranışların programda yer aldığını düşünmektedirler. Öğrenciler mevcut programdaki alan derslerini yeterli bulmaktadırlar. Katılımcılar Genel Kimya,

Soyut Matematik ve Fizik gibi sayısal ağırlıklı dersleri istememelerine karşın Psikoloji alanı ile ilgili dersleri daha çok istemektedirler. Öğrenciler haftalık ders saatlerini yetersiz bulmaktadır. Derslerde anlatım yöntemini ve yazılı yoklamanın her zaman kullanıldığını düşünmektedirler. Öğrenciler sorunlarıyla hiç kimsenin ilgilenmediğini düşünmektedirler. Sosyal etkinlikleri yetersiz bulmaktadırlar.

Şahin (1999) tarafından yapılan “Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında ise, sınıf öğretmenliği öğretim programı öğrenci görüşleri ile nicel boyutta değerlendirilmiştir. Programda yer alan meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına gerekli olan yeterliği sağlayamadığı, araştırmanın en önemli bulgusudur.

2.4.2.2.2. Araştırma Makaleleri ya da Sunulmuş Bildiriler

Duban ve Küçükyılmaz (2008) tarafından yayınlanan “Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri” başlıklı makalede sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve 2006 – 2007 öğretim yılında sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 64 son sınıf öğrencilerinden elde edilen verilere göre, ilköğretim okullarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan ve “Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi” başlıklı makalede, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu son sınıfta öğrenim gören 80 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veriler on bir açık uçlu sorudan oluşan anket ile toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun öğrencilerin başarısını ve performansını belirlemede yazılı yoklamayı, çoktan seçmeli test türünü ve soru-cevap tekniğini daha çok kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun alternatif değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığı saptanmıştır.

Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın araştırma grubunu Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın son sınıfında öğrenim gören 146 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bulguların işaret ettiği en önemli sonuç, öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini yeterli olarak değerlendirmeleridir. Benzer şekilde, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bu dersle ilgili olarak başarısız bulma oranının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenme ve ana dillerini etkin kullanma konularında kendilerini yetersiz bulmaktadırlar.

Sağ (2008) tarafından yapılan ve “Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okullarından beklentileri” adını taşıyan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının önemli olarak gördükleri Öğretmenlik Uygulaması ders programındaki bileşenlere dönük beklentilerini ve bu beklentilerin önceliklerini tanımlamaktır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı nitel araştırmada veriler, öğretmen adaylarından odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, birbirini izleyen iki günde ve dört oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya sınıf öğretmenliği programı son sınıfların birinci ve ikinci öğretimlerinde yer alan öğretmen adayları katılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden sırasıyla ilk olarak kendilerine karşı meslektaş gibi davranmaları, ikinci olarak rehberlik etmeleri, üçüncü olarak kendilerini iletişimde paydaş olarak görmeleri, son olarak kendilerine model olmaları ve liderlik yapmaları beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarından beklentilerinin birinci sırasında uygulama okuluyla ve kendileriyle sürekli iletişim içerisinde olmalarını sağlayacak biçimde aracı olmaları, ikinci sırasında rehberlik yapmaları, üçüncü sırasında sıcak bir iletişim ortamı yaratmaları ve dördüncü sırasında ise çalışmalarını denetlemeleri gelmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarından beklentilerinin birinci sırasını kendilerini meslektaş olarak görmeleri, ikinci sırasını rahat bir ortam sağlamaları ve üçüncü sırasını da okulda uyulması gereken kurallar konusunda kendilerini bilgilendirmeleri oluşturmuştur. Öğretmen

adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde görev alan uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elamanlarından ve uygulama okullarından beklenti temalarının gerçekte “meslektaş olarak kabul edilme” ve “öğrenme sürecinde destek” kategorileri adı altında toplanabileceği anlaşılmıştır.

Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin (2007) tarafından yazılan ve “Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış” başlığı altında yayınlanan makalenin amacı, ilköğretim birinci kademedeki yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmektir. Bir üniversiteden 11 öğrenci ve uygulama okullarından 8 rehber öğretmenin katıldığı çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada üç önemli bulgunun elde edildiği görülmüştür. Bunlar: Öğretmen adayları, sınıfta varlıklarını ortaya koymada zorluklar yaşamaktadırlar; uygulama öğretmenleri ile ilişki kuramamaktan dolayı yabancılaşma hissinde kapılmaktadırlar; yetersiz, yapıcı ve yıkıcı danışmanlık türleriyle karşılaşmaktadırlar.

Mehmet Gültekin, Yılmaz ve Karadağ (2007) tarafından sunulan ve “Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin gereklilik ve işe vuruşu konusundaki görüşleri (Eskişehir Anadolu Üniversitesi örneği) adını taşıyan bildirinin amacı, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin gerekliliği ve işe vuruşuna yönelik görüşlerini belirlemektir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden 96 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüş ve veri toplamak için anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının programda işe yarar buldukları en önemli ders Öğretmenlik Uygulaması dersi olmuştur. Katılımcıların aynı zamanda programda daha fazla uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesini istedikleri, programa öğrenci kabul edilirken merkezi sınavın yanı sıra yetenek sınavının da yapılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Çoban (2007) tarafından sunulan “Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi” başlıklı bildiride, sınıf öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi derslerinin yeterli ağırlığa sahip olmadığı belirtilmiştir. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden mezun 129 kişi ile yapılan ve araştırmacının geliştirdiği bir ölçek ile verilerin toplandığı çalışmada, sınıf öğretmenliği mesleğini yaparken daha çok öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden elde edilen bilgilerin işe yaradığı, bu dersleri alan bilgisi ve genel kültür alanındaki derslerin takip ettiği bulunmuştur.

Kılıç (2007) tarafından yapılan “Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri” başlıklı makalede, sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim programında yer alan 56 adet dersin öğrenilme düzeylerine bakılmıştır. Veriler, Demirci Eğitim Fakültesi’nden mezun konumundaki son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya, ankete gönüllü olarak cevap vermek isteyen birinci öğretimden 152, ikinci öğretimden 144 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Genel anlamda, meslek bilgisi derslerinin daha iyi öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersler arasında yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında da, öğrenilme düzeyleri arsında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın, dersi veren öğretim elemanlarının derslerin öğrenilmesinde daha etkili olmasından kaynaklandığı yorumuna yer verilmiştir.

Demircan (2007) tarafından yapılan ve “Okul Deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği)” isimli araştırmanın amacı, Okul Deneyimi II dersinin işleyişini, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, Okul Deneyimi II dersini alan tüm bölümler (5 bölüm, 122 kız, 84 erkek, toplam 206 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II dersini eğitim programları içinde önemli bir noktada gördüklerine ve uygulama öğretmenlerine, uygulama okullarına ve uygulama öğretim elemanlarına karşı, dersin yürütülmesi konusunda olumsuz görüş taşıdıklarına ulaşılmıştır.

Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve Aytekin (2006) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği)” başlıklı çalışmanın amacı, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla geliştirilen anket, 337 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Sınıf Öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları bulunmuştur. Alan derslerinden ise Fen ağırlıklı derslerden, genel kültür derslerinden ise yabancı dil dersinden yararlanamadıkları bulunmuştur.

Ceylan ve Demirkaya (2006), tarafından yapılan “Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dâhilinde sunulan hizmetler konusundaki

memnuniyet düzeyleri” başlıklı makalede, öğrencilerin programın uygulanış sürecinde özellikle öğretim elemanı boyutuna dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretmen adayları, fakültede görev yapan bazı öğretim elemanlarının yeterli akademik bilgi düzeyine sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Buna neden olarak da, öğretim elemanlarının bilgi eksikliklerinin ortaya çıkmaması için kendilerine soru sorulmasına izin vermemelerini ve derslerde ağır disiplin uygulamalarını göstermektedirler. Öğretim elemanlarının güncel konulara değinmekten kaçındıklarını, çünkü güncel olayları ve yeni bilgileri takip etmediklerini düşünmektedirler. Fakat aynı öğretim elemanlarının hem I. Öğretim, hem de II. Öğretimde yer alan çok sayıda derse girebildiklerini, bu nedenle de derslerde verimli olmalarının mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları, derslerin büyük bir bölümünde demokratik bir sınıf iklimi oluşturulamadığını söylemişlerdir. Bu konuda, kendileri ile görüşme yapılan pek çok öğretmen adayı sınıf yönetimi ve diğer derslerde öğretim elemanlarının kendilerine demokratik sınıf yönetimi üzerine uzun uzun konuşmalar yaptıklarını, fakat aynı öğretim elemanlarının bunu uygulamaya geçiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, sınıf ortamında görüşlerini özgür bir şekilde ifade edememekten şikâyet etmektedirler. Öğretim elemanının düşünce yapısına karşı fikirlerini dile getirmekten çekindiklerini, bunun nota yansımından korktuklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları, Özel Eğitim, Okul Yönetimi ve Uygulamaları gibi seçmeli derslerin zorunlu dersler haline getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu tür derslerin ilerideki meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerin üstesinden gelinmesinde kendilerine büyük destek sağlayacağını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları, yeterli akademik donanıma sahip olduğu halde, bunu öğrencilerine yeterince veremeyen bazı öğretim elemanlarının bulunduğunu, bu yüzden derslerine girecek öğretim elemanlarını kendilerinin seçmelerine izin verilmesini istemektedirler. Sınıf öğretmeni adayları, materyal hazırlama ve sunma konusunda kendilerini çok yeterli hissettiklerini, bu konuda özgüven sahibi olduklarını belirtmektedirler. Fen ve kimya derslerinin öğretiminde ezberci öğretimi sürdüren, uygulamaya yeterince önem vermeyen öğretim elemanlarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Dersliklerin durumunun öğretmen adayları yetiştiren bir fakülteye yakışmadığını düşünmektedirler. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının yeterince alternatif öğretim yöntemleri (Proje çalışması, grup çalışmaları vb.)

kullandıklarını, fakat bu çalışmalarda ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yeterliliği konusunda kendilerine zamanında dönüt verilmediğini belirtmişlerdir.

Çelik ve Önal (2005) tarafından yapılan “Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı araştırma, 1998–1999 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programında ikinci sınıf II. yarıyılında verilen Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için anket yoluyla öğrenci görüşlerine başvurulmuş, görüşme tekniği ile de öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, 350 öğrenci ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine giren dört öğretim elemanı oluşturmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin belirlenen hedeflerini önemli ölçüde gerçekleştiremedikleri araştırmanın en önemli bulgusudur. Ayrıca, öğretim elemanları ve öğrenciler ders içeriğinin çok kapsamlı olduğunu ve sürenin yeterli olmadığını, dersin birden fazla dönemde farklı dersler biçiminde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kocabaş (2005), Hollanda eğitim sistemi ve sınıf öğretmeni yetiştirmede aktif bir model” başlıklı makalesinde Hollanda’daki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemini anlatmış ve ülkemizdeki gelişmeleri bu çerçevede değerlendirmiştir. Anaokullarıyla ilkokulların “Temel Eğitim Okulları” adı altında birleştirildiği Hollanda’da içsel motivasyonlu, katılımcı, birlikte çalışma becerilerine sahip aktif sınıf öğretmeni yetiştirmeyebilmek için İlköğretim Bölümü programlarının yeniden yapılandırıldığı anlatılmıştır.

İzci (2005) “Sınıf öğretmeni adaylarının ‘özel eğitim’ konusundaki yeterlikleri” başlıklı makalesinde, Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesinde 2003–2004 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan 132 sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi ile Özel Eğitim dersini değerlendirmiştir. Araştırmadaki verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Yeterlilik ve İhtiyaç Analizi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Özel eğitim dersinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmesi açısından en az 2 dönem programda yer alması gerektiğini ortaya koymuştur.

Şişman ve Acat (2003), “Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi” isimli makalelerinde, öğretmen adayı öğrencilerin

okullarda sadece gözlem yapmakla kalmayıp bu çalışmaların büyük bir bölümünü sınıfta bizzat uygulama çalışması yaparak değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Ada (2001) tarafından yapılan ve “Sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program içindeki yeri” başlığını taşıyan çalışmada, tarih süreci içerisinde ilköğretimde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve bu derslerin çeşitli özellikler bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Makalenin tartışma kısmında gelişen ve değişen ülkenin koşullarına göre, öğretmen yetiştiren okulların programlarında değişiklik yapılmasının kaçınılmaz olduğu, ancak her değişikliğin beklenen ihtiyaçlara cevap verebilmesi için önceden iyi planlanması gerektiği, yeterince ön çalışma yapmadan hazırlanan programların istenilen sonuçları gerçekleştirmesini beklemenin mümkün olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca program çalışmalarına katılan ekibin içinde mutlaka uygulayıcı pozisyonunda olan öğretim elemanlarının bulunmasına özen gösterilmesi gerektiği ve her yeni program uygulanmadan önce, yeterli bir sürede belirli bir okulda denemesi gerektiği belirtilmiştir.

Aksu (2000), “Uygulamanın ikinci yılında Okul Deneyimi I dersinin değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)” isimli bildirisinde, uygulama derslerini veren öğretim elemanlarının da öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerektiğini, fakülte okul işbirliği çerçevesinde ortak anlayışın geliştirilmesine yönelik yetiştirme programlarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bunların yanında fakültede öğretilenler ile alandaki uygulamaların farklılığın öğretmen adaylarında şaşkınlık yaratmakta olduğu araştırmanın önemli sonuçları arasındadır.

Çelik (2000) tarafından yapılan ve “Sınıf öğretmenliği yeni öğretim programının değerlendirilmesi” ismini taşıyan bir başka değerlendirme makalesinde, 1998 öğretim programında mesleki alan yeterliliğini kazandırmaya dönük ders ve kredi miktarlarının yeterince yer aldığı ve sistematik bir şekilde öğretim dönemlerine yaygınlaştırıldığı görüldüğü belirtilmiştir. Ona göre programın bu olumlu boyutuna karşın öğretmenin eğitimci olma niteliğini sağlamaya dönük Türk eğitim sisteminin bütünlüğünü tanıyabilme, hedeflerini kavrayabilme, toplumsal yapı ve değişme ile ilişkilendirebilme, eğitim sisteminin, devlet ve toplum sisteminin bir alt boyutu olduğunu görebilme yeterliliğine dönük bilgi alanları göz ardı edilmiştir. Program, öğretmenlik alan bilgisi

ve uygulama becerisiyle donanık öğretmen yetiştirmeyi önemsemekle beraber; bilimsel ve evrensel değerleri ve ülke gerçeklerini kavrayan ve özümleyen meslek elemanı yetiştirmeyi ilkece benimsememiş görünmektedir. Bu yönüyle öğreten, bilgilendiren meslek elemanı yetiştirme önemsenmiş, eğitimci eleman yetiştirme hedefi yeni programda yer almamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada izlenen yol ve çalışmada geçirilen süreçler anlatılmıştır. Araştırma modeli hakkında bilgi verilmiş, modelin seçilmesinde dayanak alınan felsefeye değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın çalışma alanı hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışma alanından verilerin elde edilmesi, elde edilen verilerin analizi ve bu süreçte araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için kullanılan yöntemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, durum çalışması (case study) ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Yin'e göre (2003: 1) durum çalışması "niçin ve nasıl soruları ön plana çıktığında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az bir müdahale şansının olduğunda ve gerçek yaşamla ilgili fenomenlere odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir". Bogdan ve Biklen'e göre (1998: 54) durum çalışması "tek bir öznenin, tek bir doküman deposunun ya da özel bir olayın detaylarıyla ortaya konmasıdır". Merriam ise (1998: 27) durum çalışmasını "nitel bir durum çalışması, yoğun ve bütüncül bir betimlemedir ve tek bir örneğin, bir iç görünün ya da toplumsal bir parçanın analizidir" şeklinde tanımlamıştır.

"Durum çalışmasının ana amacı, durumu titiz bir şekilde tanımlamak ve yeniden yapılandırmaktır. 'Durum' terimi, burada oldukça geniş olarak algılanmalıdır. Kişiler, sosyal birliktelikler (aile gibi), organizasyonlar ya da kurumlar, durum analizinin birer konusu olabilirler" (Flick, 2009: 134). "Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler v.b.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77). Bu bağlamda durum çalışmasına, ne sorusundan daha çok; neden ve nasıl sorularına yanıt arayan ve süreci derinlemesine irdeleyerek işleyişi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma deseni olarak bakılabilir.

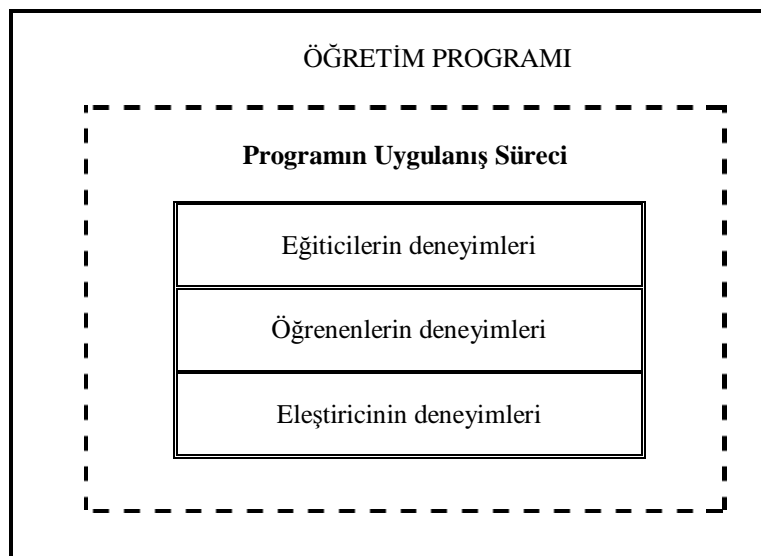
Patton'a göre (1990: 313), "Niçin soruları, sebep sonuç ilişkilerinin ortaya konmasında mükemmeldir ve akılcıdır. Niçin soruları meydana gelen olayların sonuçlarını önceden tahmin etme fırsatı sağlayabilir. Niçin soruları daha da ötede

durumun ne olduğuna, deneyime, nasıl hissedildiğine, düşüncelere yönelik bilginin analitik ve tündengelim süreçleriyle ortaya çıkarılmasını sağlar”.

Program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında Eisner’ın (1985: 193) da belirttiği gibi, tek bir test sonucuna bakarak program hakkında bilgi sahibi olunamaz. Bu süreçte önemli rol oynayan öğretmenlerin ve öğrencilerin süreçteki deneyimlerinin ortaya konması ve bu yolla programın uygulama sürecinin değerinin anlaşılmasına gerek vardır. Bir anlamda “neden?” ve “nasıl olmalı?” sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Bu durumda sınıf öğretmeni bölümünün öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan eldeki tez çalışmasının, durum çalışması (case study) ile desenlenmesi, uygun bir yöntem seçimi olarak görülebilir.

Durum çalışmasında, programın uygulanış sürecinden yola çıkılarak öğretim programının meslek bilgisi boyutunun değerlendirmesi yapılacağından, “tek durum deseni” kullanılmıştır. Bu süreci anlamaya yönelik olarak yaşantı ve deneyimlere sahip olan ve analiz edilmesi gereken birden fazla birim olduğu için de tek durum deseni içinde yer alan “iç içe geçmiş tek durum deseni” (embedded-multiple units of analysis) kullanılmıştır (Yin, 2003: 39). Şekil 3.1.1’de görülebileceği gibi, bağlam olarak “öğretim programı”; durum olarak ise “programın uygulanış süreci” ele alınmış ve durum hakkında bilgi sahibi olmak için aynı bağlam ve durum içinde birden fazla kaynaktan bilgi alınmıştır.

Şekil 3.1.1: Araştırma deseni



(Kaynak: Yin, 2003: 40)

Durum çalışması ile desenlenen bu araştırmada elde edilen verilerle program değerlendirilirken, bir program değerlendirme modeli olan Eisner'in "Eğitsel Eleştiri Modeli" temele alınmıştır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmaya yönelik çalışmalarda Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'nden yararlanılmış ve bulgular, modelde yer alan "betimleme", "yorumlama", "değerlendirme" ve "temalaştırma" (Eisner, 1998) boyutları temele alınarak sunulmuştur.

Patton'a göre (1990: 120), program değerlendirme sürecinde, Eğitsel Eleştiri (Uzmanlık) Yaklaşımı, yanıt niteliğindeki (responsive) değerlendirmelerden oldukça farklıdır. Yanıt niteliğindeki değerlendirme, değerlendirme sürecinin merkezine programın paydaşlarını yerleştirir. Eğitsel Eleştiri / Uzmanlık Yaklaşımı'nda ise değerlendiricinin algıları ve uzmanlığı değerlendirme sürecinin merkezindedir. Burada araştırmacı, bir uzman gibi kurum ya da program üzerindeki çalışmalarında nitel metotları kullanır, fakat bunu yaparken elde ettiği bilgilerden ortaya çıkardığı yorumu büyük oranda yansıtan bir resim ortaya koymalıdır.

Eisner'a göre eğitsel eleştirinin ya da uzmanlığın, öncelikle ve en başta gelen çalışması, "tanımlamadır" ki, bu hem somut hem de sanatsaldır. Gerçekliği oluşturan bilgi parçaları ise doğrudan gözlem ve görüşmelerle elde edilir. Bu anlamda değerlendirmeye dönük eleştiri ya da uzmanlık, aynı zamanda oldukça fazla yorum barındırır ve tanımlananın ve yorumlananın gerekçesi hakkındaki yargının değerini ortaya koyar (Patton, 1990).

3.1.1. Eğitsel Eleştiri Modeli

Eğitsel Eleştiri Modeli, bir program değerlendirme modeli olarak Elliot W. Eisner tarafından oluşturulmuştur. Değerlendirmenin sanatsal boyutunu da içeren bu model, en son halini Eisner'in 1998'de yayımlanan *The Enlightened Eye (Aydın Göz)* isimli kitabında almıştır. Program değerlendirmenin sadece ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin ortaya konulmasıyla değil, nitel çalışma yöntemleriyle, programın iş görenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması yoluyla da yapılması gerektiği anlatılan bu modelinde Eisner (1985), değerlendirme sürecini ilk olarak "betimleme", "yorumlama" ve "değerlendirme" şeklinde üç basamak olarak belirlemiştir. Daha sonra ise (1998) bu aşamalara "temalaştırma" basamağını da ekleyerek dörde çıkarmıştır.

Eliot W. Eisner, modelindeki aşamaları (modelin boyutlarını), eğitim uzmanının program değerlendirme sürecinde izlemesi gereken adımlar olarak sıralamıştır. Eisner'a göre (1998) bu adımlar:

1. Betimleme: Betimleme aşamasında amaç, ortamın veya sürecin neye benzediğine yönelik olarak okuyucunun gözünde bir resim oluşturmaktır. Betimleme, okul veya sınıftaki olumlu ya da olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştırmalıdır. Eğitsel eleştiri mutlaka durumun niteliği hakkında bilgi verebilmelidir. Bu bilgiler düzgün ve anlamlı olarak ifade edilmeli, fakat nadiren yeni sözcükler içermelidir. Bilgiler, süslenmiş bir edebi dilden uzak, ana amacı sadece okuyucunun bilmesine yardımcı olacak bir işlevde yürütülmelidir. Betimleme aşamasında okuyucunun bilgi kaynaklarından biri “canlandırma” diğeri ise “duygu/his”tir. Durumun nasıl hissedildiği, nasıl görüldüğü kadar önemlidir. Eğitsel eleştirinin betimleme – tasvir etme – boyutu ikisini de mümkün kılmaktadır.

2. Yorumlama: Bu boyut ise, betimleme boyutundan farklı yönleriyle ele alınmıştır. Eğer betimleme “anlatmak” olarak düşünülürse, yorumlama boyutuna “açıklamak” olarak bakılabilir. Eğitsel eleştiri sadece yaşantıları anlatmak değil aynı zamanda bunlardan anlamlar çıkarmak ve açıklamaktır. Betimleme, ne olduğu ile uğraşmak ise yorumlama niçin ve nasıl olduğu üzerine odaklanmayı gerektirmektedir.

3. Değerlendirme: Eğitsel eleştiri olarak adlandırılan nitel çalışma formu için görülenlerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu boyutta, öğrencinin çalışmasının veya sınıf etkinliklerinin eğitimsel anlamda yanlış ya da doğru olup olmadığının belirlenmemesi, yapılan çalışmaların ne kadar sağlıklı ya da sağlıklı olmadığını bilmeden düzenlenmesine neden olmaktadır. Dewey'e göre (Eisner, 1998: 99), eğitim süreci içinde kazanılan üç tür eğitsel deneyimden (yaşantıdan) bahsedilebilir. Bunlardan biri eğitsel olmayan (noneducational) deneyimler; diğeri, olumsuz eğitsel deneyimler (miseducative) ve son olarak eğitimsel deneyimlerdir (educational experience). Eğitsel Olmayan Deneyimler, sıradan ve bireyin gelişimine herhangi bir katkısı olmayan deneyimlerdir. Olumsuz Eğitsel Deneyimler ise en genel anlatımıyla, fobi ya da kaygıya neden olurlar, algıyı sınırlandırır, ön yargıları arttırır ya da rasyonelliği azaltır. Ki gelişimi engelleyen tüm bu özellikler, yanlış eğitsel deneyimlerin karakteri içinde yer alır. Son deneyim türü Eğitimsel Deneyimdir ki insan zihninin hızlı bir şekilde gelişimini sağlar, merakı besler ve süreçten memnuniyeti sağlar. Üçüncü tür olan bu

deneyim, tüm eğitsel yaşantılarda kazandırılması arzu edilen deneyimdir ancak okul süreci bunu garanti etmez.

Ancak eğitimsel süreçte elde edilen deneyimlerin ve okulun eğitsel değerlerinin belirlenmesi görevi oldukça karmaşıktır. Dolayısıyla eğitsel eleştirinin bu yöndeki görevi de oldukça örtük, karmaşık ve çevre ile daima iç içedir. Karmaşıklığı oluşturan ise kullandığımız değerlendirme ölçütünün öğrenciden öğrenciye değişim gösterebileceğidir. Ancak yine de bu karmaşıklık, araştırmacıyı gördüğü eğitsel değerler hakkında bir yargıya varmaktan alıkoymaz. Bu anlamda değerlerin yargılanması olmaksızın değerlendirme de olmayacaktır.

Bireyselliğin ön plana çıkması, öğrencilerin karşılaştırılmasında problemlere yol açmıştır. Karşılaştırmalar, performans veya araçların dengesi söz konusu olduğunda daha çok kabul edilebilir. Ancak öğrenciden öğrenciye değişen bir hedef farklılaşması ya da farklı ürünler söz konusu ise o zaman karşılaştırma hem anlamını yitirecek hem de daha çok zorlaşacaktır. Elbette muzları, portakalları ve mandalinaları ağırlıklarıyla ölçebiliriz. Ancak ölçülerine göre yapılan bu tanımlama bize onların ayırıcı özellikleri hakkında fikir veremez. İyi bir mandalinaya sahip olup olmadığımıza karar vermek için, sahip olduğumuz mandalinayı ve iyi bir mandalinanın neye benzediğini bilmemiz gerekir. Öğrencinin değerlendirilmesi daha karmaşıktır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde standartların kullanılması davranışçı bir anlayıştır ve daha çok endüstriyel bir bakış açısı içerir. Ne çocuk ne de yetişkin birbirine benzer. Onların her birinin kendi fikirleri, güdeleri, ihtiyaçları ve isteklerine yönelik hisleri vardır (Eisner, 1998).

4. Temalaştırma: Eğitsel eleştiri modelinde son boyut temalaştırmadır. Bir eğitsel eleştiri çalışmasında yer alan temaların formüle edilmesinin anlamı, eleştiri yazısında yer alan ve tekrar eden mesajların tanımlanmasıdır. Temalar, durum ya da kişinin ön plana çıkan özellikleridir ki bu nitelikler birer kimliktir. Bir bakıma bir tema, yaygın bir nitelik gibidir. Bu yaygın nitelikler, durumları ya da nesnelere birleştirilerek nüfuz eder. Bir resme hâkim olan sadece bir nitelik varken, sınıflarda ya da okullarda bu sayı oldukça fazladır. Bir sınıfa, öğretmene ya da okula yönelik bir nitel çalışmada, çok yönlü temalar sağlayabilir. Bu temalar, karşılaşılan durumların süzgeçten geçirilmesiyle ortaya çıkar. Bir bakıma temalar, temel özelliklerin bir özetini sunar. Onlar aynı zamanda diğer durumların anlaşılması için de bir ipucu ya da işaret olurlar.

Her sınıf, okul, öğretmen, öğrenci, kitap veya bina sadece kendine ait bir özellik göstermez aynı zamanda bu özellikler diğer sınıflara, okullara, öğretmenlere, kitapla ve binalara yaygınlaştırılabilir. Özel durumların içinde gömülmüş olan tema, kendi durumundan öteye genişletilebilir. Ancak bu nicel çalışmalardaki genelleme anlamına gelmez. Bir okulun özelliğinin diğer okullarca da paylaşılacağı iddiasını taşıyamaz fakat okuldaki bu özelliklerin diğerlerinde de aranabileceğini belirtir.

3.1.2. Araştırmanın Felsefi Temeli

Yunan felsefesinin ikinci dönemi olan eleştiri çağındaki üç felsefi akım, ontolojik görüşleriyle birlikte epistemolojik görüşlerini de belirtmişlerdir (Weber, 1998). İdealist felsefe, varlığımıza ilişkin bilgiyi akıl ile elde edebileceğimizi söylerken (a priori düşünce), Materyalistler ve Spiritüalistler, bilgiyi elde etmek için, deney ve gözlemden başka bir metodun (a posteriori düşünce) söz konusu olamayacağını söylemişlerdir. Bu durumda iki bilgi felsefesi ortaya çıkmıştır. “A Priori” düşüncüyü merkeze alan Rasyonalizm, “A Posteriori” düşüncüyü merkeze alan Ampirizm.

Rasyonalistler, insanların doğuştan bir takım bilgilerle donanık olarak geldiklerini, bu bilgilerin dış dünyadaki benzerleriyle ilişkilendirildiğinde beyinde ona ilişkin bilginin canlandığını ve olaya ait bilgiye bu şekilde sahip olduğunu söylemektedirler. Dolayısıyla bilginin kaynağı akıldır. Ampiristler ise insanların doğuştan bir bilgiye sahip olamayacaklarını söyleyerek insan zihnini boş bir levhaya benzetmektedirler. Onlara göre gözlemler, deneyler, deneme ve yanılgılar yoluyla eşyaya ya da olaya ait bilgiye sahip olunmaktadır. Bu durumda bilginin kaynağı dış dünyadır. Ampiristlere göre bilginin tek kaynağı deneyim olmakla birlikte rasyonalistlere sorulan en önemli soru doğuştan var olan bu bilginin kaynağıdır. Rasyonalistlerin verdikleri en önemli cevaplardan bir tanesi ise Charles Darwin’in Doğal Ayırma Kanunu’dur (Bower ve Hilgard, 1981).

Epistemolojik görüşlerden faydalanılarak bilgi ve bu bilgilerin sistematik birikimiyle felsefenin değişik alanlarında derinlemesine incelemeler yapan farklı bilim dalları doğmuştur. Bilgi, insanın varlığı tanıma ve anlama isteği sonucu ortaya çıkan, düşünen özne ile nesne arasındaki ilişkidir. Ayrıca insan kendisini de nesne olarak görebilir ve kendisi hakkında bilgi ortaya koyabilir. Bilgi teorisi, metafizik düşünceden vazgeçerek matematik ve deneysel bilimlerin sentezi olmakla yetindiği zaman “pozitif felsefe” ya da “pozitivizm” olur (Weber, 1998: 3).

Bilimin doğruyu bulma konusunda uyguladığı paradigmalardan birisi yukarıda değinildiği gibi teoloji ve metafizik içermeyen, sadece fiziksel veya maddi dünyanın gerçeklerine dayanan bilim anlayışı olan pozitivizm olmuştur. Pozitivizm terimini ilk kullanan Saint Simon'dur. Bu felsefeyi geliştirip sistemleştiren temsilci ise August Comte'dur (Bolay, 2008).

Auguste Comte'a göre her bilim teolojik, metafizik ve pozitif aşamalardan geçmiştir. Örneğin matematik, fizik, kimya gibi bilimler soyutturlar ama pozitif aşamaya erişmişlerdir. Örneğin hiç kimse 2×2 'nin 4 etmemesi için artık dua etmez. Ancak somut bilimlerden olan sosyoloji pozitif aşamaya çekilememektedir. John Stuart Mill ve Herbert Spencer'in pozitivizmi, Comte'a göre özellikle sosyolojide daha az cüretlidir. Nihayetinde Alman Kant, maddeyi ancak bizde olan bir fikir vasıtasıyla bildiğimize göre, doğru olan materyalizm değil idealizmdir demektedir. 19.y.y. felsefecileri ve bilimcileri, yalnızca olayların gerçekliğine, gözlem ve deneye dayandıkları için realisttirler. Ancak, insan bilgisinin varabileceği realitenin son tahlilde fenomen (algı) âlemine ait olduğunu, nihayetinde olayların, kendiliğinde bilinmeyen bir realitenin işaretleri veya simgeleri gibi düşünölen fikirlerimizden başka bir şey olmadığını kabul etmek bakımından idealisttirler (Weber, 1998). Aslında eleştiri çağı ile birlikte önemli bir sofist olarak karşımıza çıkan Protagoras, olgunun kişinin duyumundan ayrı olmadığını için, olguyu gerçekliği veren de insandır ki o her şeyin ölçüsüdür demektedir. Bu anlamda idealizmin post pozitivist bir anlayışa dönüşüp dönüşmediği bir soru işareti olarak görölebilir.

Özellikle Sosyal Bilimler alanında doğru, doğru bilgi, doğru bilgiye ulaşılması, bu süreçte araştırmacının rolü, elde edilen bilginin genellenebilirliği, bağlam, gibi soruların pozitivist anlayış tarafından cevaplanamaması, yapılandırmacı yaklaşımların daha ön plana çıkmasına neden olduğu düşünölebilir. Bir anlamda deney ve mühendislik yaklaşımları, sosyal olayların açıklanmasında ve genellenmesinde artık yetersiz hale geldiği söylenebilir. Bu bağlamda bilgi ve bilgiyi elde etme anlamında pozitivizmin katı anlayışından vazgeçilmeye başlanmıştır.

Bilimsel paradigmadaki bu dönüşüm, nicel çalışmalardan daha çok nitel çalışmaları önemli kılmıştır. Dönüşümün gücü özellikle 1990'lı yıllarla birlikte eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda da gücünü hissettirmeye başlamıştır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Eğitim alanındaki araştırmalarla birlikte eğitim sistemlerinde de

değişmeler gözlenmekte, bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmasına gidilmektedir. Özden ve Şimşek tarafından kaleme alınan “Davranışçılıktan oluşturmacılığa: Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi” isimli makale (1998), bizim eğitim sistemimizdeki bu dönüşümün gerekliliğini son derece öz bir biçimde anlatmıştır.

... öğretmen mutlak alan ve sınıf otoritesi yoluyla şekillenmemiş bir nesneye şekil ve biçim veren bir heykeltıraştır. Bu nedenle olsa gerektir ki ülkemizdeki pek çok öğretmen ve özellikle sınıf öğretmenleri öğrenciyi tanımlarken şekil ve biçim verilmeyi bekleyen şekilsiz bir ‘hamur’ veya ‘çamur’ nitelermelerini yaygınlıkla kullanırlar” (s: 76).

... Oysa oluşturmacı bir program anlayışı ulaşılmaması istenen sonucu belirleyip, bu sonuca ulaşma sürecini oldukça esnek tutar. Varış noktasına varma konusunda öğretmen ve öğrenen birlikte çalışarak ortak stratejiler geliştirirler ve bu stratejiler sürecin herhangi bir aşamasında daima yenilenmeye ve değiştirilmeye açıktır (s: 81).

Paradigmatik dönüşümle birlikte dış gerçekliği katı bir biçimde neden sonuç ilişkisi içinde açıklama yöntemi değişmekte, bunu yerine bilginin birey ve araştırmacı tarafından oluşturulmasına yönelik yöntemler ön plana çıkmaktadır. Nitel yöntemde çevre, süreç ve algılara ilişkin verilerin toplanması önemli hale gelmekte, betimsel ya da içerik analizi yoluyla bilgi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Pozitivist anlayışta olduğu gibi evrensel bilgiye ulaşılmaya çalışılmamaktadır. Doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik ve tümevarımcı analiz, nitel araştırma yöntemini ön plana çıkaran özellikler olarak yeni araştırma çalışmalarında ortaya çıkmaktadır. Bilimsel değerlerdeki bu değişim, program değerlendirme çalışmalarında da görülmektedir.

Cronbach’a göre (Worthen ve Sanders, 1973: 43) “değerlendirme, eğitim programlarının etkilerinin nasıl üretildiğini anlamaya yardımcı olmalı ve eğitim programının etkililiğini hangi parametrelerin etkilediğini belirlemelidir. Bu anlayış, tek bir testin sonuçlarına bakarak programı sınamaktan daha etkili olacaktır. Aynı zamanda deney desenli gruplar da bize yararlı bilgi veremeyebilir. Çünkü bir gruba ilaç veren doktorun diğer gruba hiç bir şey vermeden ilacın etkisini denemeye çalışması yanlış

olduğu gibi aynı durum sınıf ortamında yapılan deneysel çalışmalar için de söylenbilir”.

“1960’lı ve 1970’li yıllar arası korelasyona dayalı eğitim çalışmaları baskın olup araştırma şekli deneysel desenlerdi. Bu yıllardan sonra eğitim araştırmalarında önemli değişmeler meydana gelmiştir. En önemli değişme 1970’li yıllarda yüzeysel gözlemler ve ölçümlere dayalı olan araştırmalar, 1990’lı yıllarda daha doğal, anlamaya dayalı ve detaylı araştırmalar ile yer değiştirerek araştırmalara yeni boyutlar getirilmiştir” (Ekiz, 2006a: 2). Bu anlamda program değerlendirme süreçlerinin de, tek bir başarı testinin sonuçlarına bakarak yapılan değerlendirme daha sonra deney ve kontrol gruplu desen çalışmaları ve son olarak programı uygulayan ve etkilenen kişilerle programın değerlendirmesi şeklinde bir süreç izlediği düşünülebilir.

Eisner’a göre (1998: 59), “nitel araştırma ve değerlendirme birer harita gibidirler; hatta bir rehber görevini üstlenmiştir. Nitel araştırmanın işlevi, okuyucuyu aydınlatmak, gerçekliği açıklamak ve yönleri belirtmektir”. Nicel çalışmalara yönelik istatistiksel hesaplamalar ve bunun için kullanılan programlar ile lk geliştirme çalışmalarındaki gelişmeler, oldukça fazla katılımcı ile sonuçların kısa sürede alınabilmesine ve genelleme yapılabilmesine fırsat vermesine rağmen, lkler “niçin?” sorusuna cevap bulmakta yetersiz kalmaktadırlar. Alana çıkıldığında, katılımcıların, sorunlarını paylaşmak yerine oldukça sınırlandırılmış lk sorularına nedenini belirtmeden işaret koymayı artık istemedikleri görülmektedir. Bu da lklere verilen cevapların güvenirliğini ve geçerliğini düşürmektedir. Nitel alışmalar ise daha çok gönüllülük esasına dayanmakta bu da katılımcıların daha içten ve dolayısıyla daha ayrıntılı bilgiler vermesini sağlamaktadır. Aynı zamanda nitel çalışma, katılımcıların yanıtlarından, daha derinlemesine başka bir anlatımla olayın nedenini daha doğru anlamamızı sağlayacak, olayın i yüzünü kavramamızı kolaylaştıracak sonuçlara ulaşmayı daha çok vaat etmektedir. Bu bağlamda, eldeki araştırmanın amacına yönelik olarak, uygun bir felsefi temelden hareket ettiği düşünülebilir.

3.2. ARAşTIRMANIN ALIşMA ALANI

Araştırmanın alışma alanını, Batı Anadolu’da bulunan bir niversitenin, Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği Bölümü, bu bölümde öğrenim gören öğrenciler ile bu bölümün ğretim programının meslek bilgisi boyutunda ders veren ğretim elemanları

oluşturmuştur. Çalışmada, “amaçlı örnekleme” (Patton, 1990: 169) yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme ortalamaya yakın durumlar örnekleme alınır. Aşırı uçlardan daha çok ortalama ve çoğunluk olan durumlar veya kişiler örnekleme içinde yer alır. Böyle bir örneklemede amaç, ortalama olan durumlar üzerinde çalışarak, o durum ya da alan hakkında bilgi sahibi olmaktır (Patton, 1990: 173).

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler, tipik olarak derslerine devam etmiş, dersin gerekliliklerini yerine getirmiş öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Her sınıf düzeyinden en az ikişer öğrenci grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencileri ile hem meslek bilgisi derslerinin sayıca az olması hem de öğrencilerin bu derslerde deneyim elde edememiş olmalarından dolayı, daha çok deneme amaçlı görüşmeler yapılmıştır. Ancak bunlar veri olarak kullanılmamıştır. Görüşmeler özellikle ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarla olmak üzere her sınıf düzeyinden ikişer odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrenim şeklinin (I. Öğretim, II. Öğretim gibi) ve diğer etkenlerin (cinsiyet gibi) farklılıklar yaratmaması, bu anlamda bir gruplamaya gidilmesini gereksiz kılmıştır.

Öğretim elemanı boyutunda ise, araştırma grubu içinde yer alan ve sınıf öğretmenliği programında derslere giren tüm öğretim elemanları öncelikle alan, meslek ve genel kültür – genel yetenek alanlarına ayrılmıştır. Daha sonra meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanları araştırmanın kapsamına alınmıştır. Öğretim elemanları için katılımcı sayısı, verilerin doyum noktası temel alınarak belirlenmiştir.

Patton’a göre (1990: 185), nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne yönelik olarak bir kural bulunmamaktadır. Örneklem büyüklüğü araştırmacının amaçları doğrultusunda neyi bilmek istediğine bağlıdır. Araştırmanın geçerliği, anlamlılığı ve sağladığı bakış açıları, seçilen durumlardan zengin içerikli bilgi toplama sayesinde gerçekleşir ki, burada araştırmacının gözlem yeteneği, araştırmanın örneklem büyüklüğünden daha önemlidir.

Verilerin elde edilmesinde açık ve esnek bir tutum izlenmiştir. Araştırma sorularına yanıt verebilmek için mümkün olduğu kadar ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğrencilere ait bazı özellikler ile bu öğrencilerin deneyimlerini aktardıkları dersler ve bu derslerde başarılı ya da başarısız olma durumlarına göre dağılımları şu şekildedir:

Çizelge 3.2.1: Odak grup görüşmesi I. grup katılımcıları

		ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ I. GRUP					DERS ve BAŞARI DURUMU		
KATILIMCI	SINIF	CİNSİYET	Ölçme ve Değerlendirme	Sınıf Yönetimi	Materyal Tasarımı	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Bilimine Giriş	
Katılımcı 1	3	Erkek	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız	Başarılı	
Katılımcı 2	3	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	
Katılımcı 3	3	Kadın	Başarısız	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız	Başarılı	
Katılımcı 4	3	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	
Katılımcı 5	3	Erkek	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız	Başarılı	

Çizelge 3.2.2: Odak grup görüşmesi II. grup katılımcıları

KATILIMCI	SINIF	CİNSİYET	ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ II. GRUP					DERS ve BAŞARI DURUMU
			Ölçme ve Değerlendirme	Sınıf Yönetimi	Materyal Tasarımı	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitim Psikolojisi	
Katılımcı 1	3	Kadın	Başarısız	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız	Başarılı
Katılımcı 2	3	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız	Başarılı
Katılımcı 3	3	Kadın	Başarısız	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 4	3	Kadın	Başarısız	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 5	3	Kadın	Başarısız	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı

Çizelge 3.2.3: Odak grup görüşmesi III. grup katılımcıları

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ III. GRUP

KATILIMCI	SINIF	CİNSİYET	DERS ve BAŞARI DURUMU		
			Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Bilimine Giriş
Katılımcı 1	2	Erkek	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 2	2	Erkek	Başarılı	Başarısız	Başarılı
Katılımcı 3	2	Erkek	Başarılı	Başarısız	Başarısız
Katılımcı 4	2	Erkek	Başarılı	Başarısız	Başarılı
Katılımcı 5	2	Erkek	Başarılı	Başarılı	Başarılı

Çizelge 3.2.4: Odak grup görüşmesi IV katılımcıları

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ IV. GRUP

KATILIMCI	SINIF	CINSİYET	DERS ve BAŞARI DURUMU		
			Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Bilimine Giriş
Katılımcı 1	2	Kadın	Başarılı	Başarısız	Başarılı
Katılımcı 2	2	Kadın	Başarılı	Başarısız	Başarılı
Katılımcı 3	2	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 4	2	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 5	2	Kadın	Başarılı	Başarısız	Başarılı

Çizelge 3.2..5: Odak grup görüşmesi V. grup katılımcıları

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ V. GRUP

KATILIMCI	SINIF	CİNSİYET	DERS ve BAŞARI DURUMU					
			Özel Eğitim	Rehberlik	Öğretmenlik Uygulamaları	Deneyim	Sınıf Yönetimi	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 1	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 2	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı
Katılımcı 3	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız
Katılımcı 4	4	Erkek	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarısız
Katılımcı 5	4	Erkek	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı

Çizelge 3.2.6: Odak grup görüşmesi VI. grup katılımcıları

KATILIMCI	SINIF	CİNSİYET	ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ VI. GRUP					Sınıf Yönetimi	Ölçme ve Değerlendirme
			Özel Eğitim	Rehberlik	Öğretmenlik Uygulamaları	Deneyim	DERS ve BAŞARI DURUMU		
Katılımcı 1	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	
Katılımcı 2	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	
Katılımcı 3	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	
Katılımcı 4	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	
Katılımcı 5	4	Kadın	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	Başarılı	

Katılımcı öğrencilerin görüşlerine, araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir. Görüşün hangi sınıf ve gruptan hangi öğrenciye ait olduğuna yönelik bir kodlama geliştirilmiştir. İlk rakam, öğrencinin sınıfını, ortadaki rakam, öğrencinin grubunu; sondaki rakam ise öğrencinin sırasını göstermektedir. Örneğin bulgularda yer alan *Katılımcı 2-1-2*, ikinci sınıf birinci gruptan iki numaralı öğrenciye denk gelmektedir. Öğretim elemanlarının ise girdikleri meslek bilgisi derslerine göre dağılımları şu şekildedir:

Çizelge 3.2.7: Öğretim elemanları

Dönemi	Meslek Bilgisi Dersleri	Kr.	Öğretim Elemanı			
			Prof.	Doç.	Yrd.Doç	Öğr.Gör
1	Eğitim Bilimine Giriş	3	1	-	1	-
2	Eğitim Psikolojisi	3	1	-	1	-
3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	-	-	3	-
4	Öğretim Tek. Materyal Tas.	3	-	-	3	1
5	Ölçme ve Değerlendirme	3	-	-	1	-
5	Sınıf Yönetimi	2	-	-	2	1
6	Okul Deneyimi	5	1	1	5	9
7	Öğretmenlik Uygulaması I	8	2	1	4	2
7	Rehberlik	3	-	-	1	-
7	Özel Eğitim	2	-	1	-	1
8	Program Geliştirme (Seç)	2	-	-	2	-
8	Öğretmenlik Uygulaması II	8	2	1	2	4
8	Türk Eğitim Sis. Okul Yönetimi	2	-	-	2	1

Araştırma sürecinde katılımcı olan ve görüşleri alınan öğretim elemanlarının sayısı, akademik unvanları, cinsiyetleri ve verdikleri dersler çizelge 3.2.8’de görülmektedir.

Çizelge 3.2.8: Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanları

Katılımcı Öğretim Elemanı	Akademik Unvanı	Cinsiyeti	Verdiği Dersler
Katılımcı Ö.E. 1	Yrd. Doç. Dr.	Kadın	Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Materyal Geliştirme, Öğretmenlik Deneyimi ve Uygulamaları
Katılımcı Ö.E. 2	Prof. Dr.	Erkek	Eğitim Psikolojisi, Öğretmenlik Deneyimi ve Uygulamaları
Katılımcı Ö.E. 3	Doç. Dr.	Erkek	Sınıf Yönetimi, Eğitim Bilimine Giriş, Öğretmenlik Deneyimi ve Uygulamaları
Katılımcı Ö.E. 4	Öğr. Gör.	Erkek	Öğretmenlik Deneyimi ve Uygulamaları, Felsefe,

3.3. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

Eisner'a göre (1998: 81) eğitsel uzman için bilgi kaynakları oldukça çoktur ve en önemli kaynak da öğretmenlerin ve sınıf yaşantısının gözlenmesidir. Bunun yanında öğrencilerle onların çalışmaları hakkında konuşmak ve onların görüşlerini almak gözlem kadar sınıf ve öğretim hakkında anlayışların elde edilmesinde kullanılabilir. Benzer şekilde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, oldukça zengin bilgi kaynağı oluşturur. Eğitsel uzman sadece gözlem yapmamalı bunun yanında her bir kişiyle konuşmalı ve onların söylediklerini dinlemelidir. Görüşme, insanların çalıştıkları ortamları nasıl algıladıklarının öğrenilmesinde güçlü bir bilgi kaynağıdır. Bu bilgi kaynaklarının arasında eğitim araç gereçleri, öğrenci çalışmaları, öğretmenlerin yaptıkları sınavlar, okul yöneticilerin bildirimleri, ev ödevi çalışmaları ve benzerleri de sayılabilir. Ayrıca görüleni yorumlamada yardımcı olacağı için okulun tarihi de bilgi kaynağı olarak yer alır. Okulun tarihine ilişkin bilgi, yerel gazetelerden veya kurumun tarihini bilen kişilerden alınabilir. Eldeki araştırmada veriler, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden, öğretim elemanları ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen verilerden ve araştırmacı deneyimlerinden elde edilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Katılımcı öğretmen adayı öğrenciler için düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcı öğretim elemanları için düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Görüşmeler sırasında kullanılacak odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme soruları hazırlanmadan önce, meslek bilgisi alanında derslere giren öğretim elemanlarının bazılarıyla ve her sınıf düzeyinden seçilen bazı öğrenciler ile 2006 yılından itibaren uygulanmakta olan programda yer alan meslek bilgisi derslerinin sağladığı yararlar ve eksikleri üzerine, açık uçlu sorular yardımıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde, öğretim elemanının içeriği aktarma şekli, derse ve öğrenciye karşı tutumları konularında sorunların olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları ile yapılan ön çalışmalarda ise, içeriğin kendileri dışında bir otorite tarafından oluşturulmasının ve uygulanmasının kendilerinde olumsuz tutumlar yarattığı görülmüştür. Ön görüşmelerden elde edilen izlenimler ışığında asıl görüşmelerde katılımcılara sorulacak ana sorular ve derinlemesine sorular tespit edilmiştir. Bu noktalardan hareketle, yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, biri araştırmanın yapıldığı üniversiteden olmak üzere nitel araştırma konusunda çalışmaları olan uzmanların görüşlerine

sunulmuştur. Tekrarlı görüşme ve düzeltmelerden sonra veri toplanmasında, yarı yapılandırılmış bu görüşme listeleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış bu listeler, ekler kısmında sunulmuştur.

Patton'a göre (1990), görüşme sürecinde farklı tipte sorular sorulabilir. Bunlar: Deneyim/Davranış Soruları (Experience/Behavior Questions), Fikirlere ya da Değerlere İlişkin Sorular (Opinion/Values Questions), Hislere Yönelik Sorular (Feeling questions), Bilgi Soruları (Knowledge Q), Duyu Soruları (Sensory Q), Geçmişe ve Demografik özelliklere Yönelik Sorular (Background/Demographic Q), sorulabilir. Eldeki araştırmada, ekler kısmında verilen formlara bakılacak olursa deneyimlere, fikirlere ve hislere yönelik soruların ağırlık taşıdığı söylenebilir.

3.3.2. Araştırmada Verilerin Elde Edilmesi

Görüşmeler sırasında ses kaydeden cihazlar kullanılmıştır. Alanyazındaki araştırmaların azlığından dolayı, sorular katılımcılara açık uçlu olarak sorulmuş, alandan toplanan veriler elde edildikçe daha ayrıntılı soruların belirlenmesi ve yanıtının bulunması çalışmasına gidilmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında, tek tek kişilerle yapılan görüşmelerin yanında, katılımcılardan bir grup oluşturarak, bu gruptan toplu görüşmeler yoluyla bilgilerin elde edilmesi de önemli bir veri elde yöntemidir. Odak grup yöntemi ile grubun dinamikliğinden yararlanma söz konusudur. Bu durumda bireylerin söylemeyi unuttukları bilgiler ve yaşantılar ortaya çıkartılırken, ifadelerin, verilen diğer yanıtlar etrafında daha doğru ve amaç doğrultusunda şekillenmesi sağlanarak, yanlış anlaşılmalara önlenmesi de sağlanabilmektedir.

3.3.2.1. Odak Grup Görüşmesi İle Verilerin Elde Edilmesi

Odak grup görüşmesi terimi birçok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte, bu tanımların ortak özelliklerini bulmak mümkündür. Buna göre odak grup görüşmesi, 4 ile 12 kişilik küçük gruplardan oluşan, eğitimli bir araştırmacı ya da yönetici (moderatör) ile yapılan, 1 veya 2 saatlik bir süreyi kapsayan, seçilen konu ya da konuların tartışıldığı, korkutucu olmayan bir çevre içinde katılımcıların algılarını, tutumlarını, hislerini, düşüncelerini onları cesaretlendirerek almaya çalışan bir grup etkileşimi çalışmasıdır (Wilson, 1997: 210).

Yapılan tanımların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan yukarıdaki tanımdan yola çıkılacak olursa, bir odak görüşmesinin gerçek anlamda yapılabilmesi

için gereken asgari koşulların da ortaya çıktığı düşünülebilir. Buna göre odak grup görüşmesinde araştırmacının bu konuda eğitilmiş olması gerekmektedir. Gruba alınacak katılımcı sayısı en az 4 en çok ise 12 kişi olmalıdır. Bu sayının alt limitinin karşılanmaması, odak grup görüşmesinden elde edilecek grup dinamiği gibi bir takım avantajların kısıtlanmasına neden olurken üst limitin aşılmış olması ise katılımcıların yeterince söz hakkı alamamasına neden olabilir ve yoğun veri nedeniyle çözümlenemelerde sıkıntı yaşanabileceğini düşündürebilir. Aynı gerekçe çalışmanın süresinde de geçerli olabilir. Bu tanımdan çıkarılabilecek diğer bir sonuç, katılımcılardan araştırmacının konusuna yönelik olarak sadece algılarının değil aynı zamanda tutumlarının, hislerinin ve düşüncelerinin alınabileceğidir. Bunun için çalışmanın yapıldığı çevrenin katılımcıların tutumlarını, düşüncelerini, hislerini ve algılarını anlatırken kendilerini baskı altında hissettirmeyecek nitelikte olmalıdır. Eldeki araştırmada çalışma ortamı buna uygun olarak hazırlanmıştır.

Odak grup görüşmeleri ilk olarak pazar araştırmalarında, müşterileri ikna etmek amacıyla onların tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise özellikle insan davranışlarını anlamaya yönelik olarak sosyal bilimlerde kullanılmaktadır. Odak grup çalışması insanı, kendi yaşamıyla ilişkili olarak inceleyip anlamaya çalışan bir yöntemdir. Bu nedenle okullarda, rehabilitasyon çalışmalarında ve sağlık alanında kullanılmaktadır (Holmes, 1994; Byers ve Wilcox, 1991). Katılımcıların hem bilgileri veren hem de bu bilgileri yorumlayan ve hissedilen kişiler olması, odak grup çalışmalarını günümüzde ve özellikle de İngiltere’de oldukça popüler kılmıştır (Chioncel, Veen, Wildemeersch, 2003).

Eldeki araştırmada her sınıf düzeyindeki en az iki şubeden 5’er kişilik gruplar oluşturulmuş, hem deneyimlerini hem de bu deneyimleri sırasında oluşan duygularını yansıtma sağlanmıştır. Niçin ve nasıl sorularıyla beklentiler ve gerçekleştirenler arasındaki farklar anlaşılmasına çalışılmıştır. Odak grup görüşmeleri, öğrencilerin uygun oldukları saatlerde, kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda yürütülmüştür. Tüm odak grup görüşmelerinden elde edilen ham veriler süre olarak 8 saat, 14 dakika, 29 saniye tutmuştur. EK 1’de odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu örneği verilmiştir.

3.3.2.1.1. Odak Grup Görüşmesinin Temel Yapısı

Chioncel ve diğerleri (2003: 503), odak grup görüşmesinin yapısına ait unsurları dokuz maddede toplamıştır. İlk olarak, odak grup çalışmalarına başlanmadan önce sürece ilişkin bir kılavuz hazırlanmalıdır. Eğer bir kılavuz hazırlanmazsa, araştırma ana gerekliliklerini yerine getiremeyecektir. Açıklığın ve düzenliliğin sağlanmasında her zaman bir kılavuza ihtiyaç olacaktır. İkincisi, araştırma soruları odak grup için önemli bir role sahip olmalıdır. Aynı zamanda açık olmaları, araştırma ile ilgili cevap verilmesini sağlayacak ve tekrar edilebilirliğini garanti edecektir. Üçüncüsü, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile ilgilidir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine yönelik birkaç nokta vardır. Özellikle zaman çizelgesi bunlardan biridir. İyi ayarlanmadığı takdirde sorulardan bazıları hiç sorulamaz. Dördüncüsü, araştırmaya katılacak kişilerin seçilmesi ve tanımlanması, odak grup görüşmesi açısından önemlidir. Bu durumda aynı zamanda katılımcıların sayısı da bir soru işareti olabilir. Araştırmacının görüşmelerde kontrol edebileceği kadar katılımcı alması önemlidir. Beşincisi, odak grup görüşmesinin metoduna uygun olarak grup dinamiğinin iyi bir şekilde sağlanması gerekir. Ancak bu kutuplaşmaya, katılımcılardan bazılarının ön planda olup diğerinin pasif kalmasına (groupthink) yol açmamalıdır. Çünkü bu durum geçerlik ve güvenilirliği tehlikeye atar. Altıncı öge, tartışmanın yöneticisine yöneliktir. Moderatör, odak grup görüşmesinde araştırma sorularının anlaşılma durumundan emin olmalıdır. Bunun için gerektiğinde kısa özetlerde bulunmalı ve gerektiğinde, etkin olmadan ve kısıtlamalara gitmeden tartışmalara katılmalıdır. Yedincisi, yönetici ile ilgilidir. Moderatör, herkesin geniş olarak ve etkin şekilde katılımını sağlamalıdır. Bunun için güven ortamı oluşturmalıdır. Diğer bir öge, görüşmelerin kayıt altına alınmasına yöneliktir. Burada daha çok kayıt cihazlarının kullanılması önerilmektedir. Kayıtların varlığı hem görüşmenin hem de verilerin güvenilirliğini arttıracaktır. Dokuzuncu öge, verilerin yorumlanmasındaki zorluğu işaret etmektedir. Verilerin alınması ve kodlanması zor olmayabilir ancak yorumlanmaları, hem çok zaman alan ve hem de karmaşıklık içeren bir süreçtir. Katılımcıların üslupları, aynı ya da benzer midir? Konu ile ilgili olmayan yanıtları var mıdır? Yorumların bağlamı neydi? Vurgu veya yanıtların şiddeti neydi? Önceki ifadeler daha sonra değiştirildi mi? gibi sorularının cevaplanması gerekir. Burada önemli olan istatistiksel analizler değildir. Kaliteli yanıtların anlamı ve bağlamının ortaya çıkarılması, onların tekrar edilmesinden daha

önemlidir. Odak grup görüşmesinde dikkate alınması gereken onuncu öge, raporun yazılmasında ortaya çıkmaktadır. Raporun yazımı, sistematik bilgiler ile katılımcıların yorumlarının bir dengesini gerektirir. Bu ise diyaloglar süresince geçerli bilgileri yakalamaya yönelik karmaşık bir süreçtir. Odak grup görüşmelerinde ele alınabilecek son durum, raporun taslağına yönelik olarak katılımcılara geri bildirimlerin verilmesidir. Katılımcılar raporda yazılanların doğruluğunu tespit etmeye yönelik çağrılmalıdır. Bu raporun güvenilirliğini arttırdığı gibi yanıtların önemini de ortaya çıkaracaktır.

Yıldırım ve Şimşek (2006: 154) ise, odak grup görüşmelerini birbiri içine geçmiş yedi aşamada açıklamışlardır. Bunlardan ilki, araştırmanın amacı ile yöntemi arasında uyumun gözetilmesidir. Araştırmanın amacına göre yöntemin belirlenmesi gerekmektedir. Kısa sürede çok sayıda katılımcıya ulaşip derinlemesine bilgi toplama, odak grup yöntemiyle olacaktır. İkinci aşama, amaca yönelik olarak odak grup görüşmesinin sorularının geliştirilmesidir. Bu kısımdaki en önemli nokta, araştırmaya yönelik soruların üç ya da dördü geçmemesidir. Çok soru, verilerin kabarık olmasından dolayı, analizde sıkıntı yaratacaktır. Bu kısımda sorular kısa, günlük dilde, genellikle açık uçlu olmalı ve sohbet tarzında sorulmalıdır. Odak grup görüşmesinde üçüncü aşama, yer ve teknoloji planlaması ile ilgilidir. Planlamanın en önemli konusu, odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekânın ayarlanması, düzenlenmesi ve çalışma sırasında gerekecek elektronik cihazların teminidir. Ortamın gürültüden uzak, araştırmacıları oturma şekli bakımından rahat ettiren ve seslerin oldukça kaliteli alınabilmesi için gereken cihazlar ve bunların konacağı yerlerin seçimi önemlidir. Dördüncü aşama, sürece ilişkin önceden pilot bir denemenin yapılmasıdır. Bu aşamada davet edilecek katılımcıların sayısı kadar deneme grubu görüşmeye çağrılmalıdır. Burada araştırma sorularının anlaşılabilirliği ve kayıt cihazlarının istenen şekilde çalışma durumları denenmiş olduğu gibi, aynı zamanda görüşmeye profesyonel bir yönetici çağrılacaksa sürecin ona da tanıtılması anlamında birçok süreç denenmiş ve gerçek çalışma için aksaklıklar önlenmiş olacaktır. Odak grup görüşmesi sürecinde beşinci aşama, katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesidir. Odak grup görüşmesine kimlerin davet edileceği konusunda araştırmanın amacına yönelik olarak, bireylerin sayısı ve bireylerin homojen ya da heterojen dağılımları, bu süreçte ortaya konulur. Aynı zamanda katılımcılara araştırmanın amacı, yeri ve tarihi konusunda bilgiler verilmelidir. Yönetici özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecin altıncı

aşamasıdır. Yönetici araştırmacı olabileceği gibi, grup tartışmaları konusunda profesyonel bir kişinin yönetici olması daha etkili olabilir. Aşağıdaki alt başlıkta buna ilişkin bilgiler verilmiştir. Odak grup çalışması sürecinde son aşama verilerin düzenlenmesi ve analizine yöneliktir. Bu sürece ilişkin açıklamalar ise bir sonraki alt başlıkta verilmiştir.

3.3.2.1.2. Odak Grup Görüşmesinde Moderatör

Odak grup görüşmelerinin başarısında moderatör, önemli bir işleve sahiptir. Odak grubun liderliğine yönelik deneyim sahibidir ve daha çok bir danışman gibi hareket eder. Bu nedenle moderatör ile katılımcıların birbirlerini tanımaları söz konusu değildir. Yönetici, ihtiyaç duyulan detayların ortaya çıkarılmasına dönük olarak etkileşimin sağlanmasında birinci derecede sorumludur ve tartışmanın konunun etrafında dönmesini sağlamalıdır. Bazı çalışmalarda iki moderatörün kullanıldığı bilinmektedir. Bu durumda yöneticilerden biri verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde yardımcıdır. Yönetici mutlaka odak grup görüşme süreci hakkında bilgi sahibi olmalı, iletişim becerilerinde uzman olmalıdır. Böylece katılımcıların fikirlerinin kolayca ve samimi şekilde ifade etmeleri sağlanabilir. Ayrıca, katılımcılarla kuracağı empati yoluyla onları etkileyecek sorular sorabilmeli ve ön yargılardan uzak olmalıdır (Quible, 1998: 30).

Benzer şekilde Baltaş (2003: 33), odak grup sürecinde yetkin bir danışmanın özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: (1) Açık uçlu sorular sorarak tartışmayı teşvik eder; kişilerin düşünceleri, gözlemleri ve yaşantıları hakkında ayrıntılı bilgiler vermelerini sağlar. (2) Söylenenlerin ardında yatanları ortaya çıkarmak için irdeleyici sorular sorar ve derinlemesine bilgiye ulaşır. (3) Her ifadenin ne anlama geldiğini araştırır. (4) Söylenenleri tekrarlayarak yanlış anlamaları önler. (5) Farklı ifadeler arasındaki ilişkilere dikkat çeker. (6) Her katılımcının tartışmalarda yer almasına özen gösterir. (7) Bir katılımcının görüşmeye egemen olmasına izin vermez. (8) Çekingen katılımcıları göz ardı etmez. (9) Katılımcıları hiçbir açıdan eleştirmez. (10) Hiçbir ifadenin anlamıyla ilgili varsayımda bulunmaz. (11) Kişisel görüş bildirmez. (12) Konunun dağılmasına izin vermez.

Bu araştırmada moderatörlük görevini araştırmacının kendisi üstlenmiştir ve moderatörün görevlerine ilişkin alan yazından elde edilen bilgilerden azami ölçüde yararlanmıştır. Hem araştırmanın amacını hem de bu amaca ulaşmak için yöntemi, veri

elde etmeye yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularını ve gözlem formlarını oluşturmuş biri olarak araştırmacının kendisinin odak grup görüşmelerinde moderatör olarak yer alması, araştırmadan elde edilen verileri daha anlamlı kılacağı düşünülebilir.

3.3.2.1.3. Odak Grup Görüşmelerinin Avantajları ve Dezavantajları

Odak grup görüşmesi, nitel bir veri toplama aracı ve yöntemi olarak bir takım kolaylıkları ve zorlukları taşımaktadır. Byers ve Wilcox'a göre (1991: 66), odak grup görüşmelerinin birkaç önemli avantajı ve dezavantajı bulunmaktadır. Öncelikle grup etkileşiminde standartlar yaratılabilir ve bunun etrafında katılımcılar deneyimlerini samimi şekilde ifade edebilirler. Diğer taraftan odak görüşmesi, hem diğer katılımcıların cesaretlendirmesiyle hem de detayların hatırlanması yoluyla zengin bir veri sunar. Aynı zamanda araştırmacının konusuna yönelik olarak oldukça değerli bilgiler verdiği için araştırma sonrasında araştırma soruları ve hipotezlerini formüle etme imkânı verir. Zorluklarından bahsetmek gerekirse; ilk olarak katılımcıların cevapları ortamı gerebilir. Bu durumda konu ile ilgisi olmayan tartışmalar, araştırmacının ortaya koyacağı kurullarla önlenemez. Diğer zorluk, araştırma metodunun nicel metoda doğru kaymasıdır. Gruptaki üyeler farklı düşünebilir, arzu edilen cevaplarda birliktelik aranmamalıdır. Odak grup çalışması araştırmacı için pahalıya mal olabilir. Son zorluk ise, görüşme metoduna karşı ön yargılı yaklaşımdır. Ön yargıların sebebi, dışadönük olan katılımcıların görüşlerinin daha ön plana çıkması ihtimalinden kaynaklanmaktadır.

Bunların yanı sıra odak grup görüşmeleri, kişilerin düşüncelerine, tutumlarına sosyal bir çerçeve kazandırır. Görüşlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Yeni bir bakış açısı kazandırır. Öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini anlamamızı sağladığı için, onların politik değişimlere karşı gösterecekleri tepkilere yönelik daha fazla eğitsel rehberlik yapabilmemizi sağlar. Diğer değerlendirme süreçlerinden daha fazla açıklayıcı bilgiler sunar. Bununla birlikte oldukça pahalıdır ve nicel çalışmalara göre daha fazla zaman alır. Aynı vakitte ve aynı yerde tüm katılımcıları toplamak zor olabilir. Ön yargılara yönelik bir problem yaşanabilir. Tematik analizde ve algılarda güvenilirliğin sağlanması zordur. Grupta ön plana çıkan bireylerin diğerlerinin görüşlerini etkilemelerinin önlenmesi gerekir ve son olarak elde edilen veriler oldukça karmaşık ve özeldir. Bu yüzden diğer durumlara ve yapılarla genellenemez (Breen, 2006: 467).

3.3.2.2. Bireysel Görüşmeler İle Verilerin Elde Edilmesi

Patton'a göre (1990: 280), nitel araştırmalar için üç tür görüşme yaklaşımı vardır. Bunlardan biri, resmi olmayan (informal) sohbet tarzı görüşmedir. Bu tür görüşme soruların kendiliğinden geliştiği bir süreci anlatır. Diğer görüşme türü ise, görüşme öncesinde, araştırmacının görüşmeye yönelik ana çizgileri belirlediği bir türdür. Kalıplaşmış sorular yerine görüşme kılavuzunda belirtilen ana şekliyle genel bir görüşmenin yapılması esastır. Nitel araştırmalarda kullanılan haliyle görüşmenin üçüncü çeşidi, kalıp haline getirilmiş/yapılandırılmış (standardized) açık uçlu sorularla yapılandır.

Eldeki araştırmada, önceden ana çizgileri belirlenmiş ve daha sonra özellikle görüşme esnasında yeni soruların eklendiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen bir görüşme türü uygulanmıştır. Derinlemesine bireysel (yüz yüze) görüşmeler, araştırma kapsamına giren üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde meslek bilgisi dersine giren öğretim elemanları ile yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde, bir öğretim elemanının bir dönemde birden fazla farklı derslere girebileceği ve aynı öğretim elemanının diğer bir dönemde farklı bir derse girebileceği gözden kaçırılmamalıdır. Süreçte ses kaydı, izin alınmak koşulu ile kullanılmıştır. Tüm görüşmelerin ham verileri, süre olarak yaklaşık 3 saat 10 dakika tutmuştur. EK 2'de öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu örneği verilmiştir.

Eisner'a göre (1998: 63) Eğitsel Eleştirici (Connoisseurship), sadece görüşmeler ile elde ettiği verilerle yetinmemeli, aynı zamanda süreci de gözlemlemeli, deneyim ve izlenimlerini yorumlarıyla araştırmaya yansıtmalıdır. Eldeki araştırmada, araştırmacının bu süreçte edindiği deneyimlerinden de yararlanılmıştır. Araştırmacı uzun süre ders dışı süreçleri gözlemlemiş, deneyimlerini ve yorumlarını araştırma sonuçlarına yansıtmıştır. Gözlem süreci derslerin dağıtımı, ders süresine uyum, sınavlar ve sınavların içeriği, öğrencilerin derse yönelik ders öncesindeki davranış şekilleri (örneğin bir derse seçmeden önce o derse hangi öğretim elemanının geleceğine yönelik öğrenci tarafından yapılan araştırmalar ve derse girecek öğretim elemanına göre ders seçme) gibi birçok doğal süreci kapsamaktadır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler üzerinde, betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz, araştırmanın alt amaçlarının önceden belli olduğu, bu alt amaçlara göre temaların çıkarılmaya çalışıldığı bir analiz türüdür (Hatch, 2002). Başta, araştırmanın amacına yönelik olarak bir çerçeve çizilmiştir. Daha sonra ise bu çerçeve, verilerle doldurulmaya çalışılmıştır. Bu yolla veriler genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama ile çözümlenmiştir. Veriler bir taraftan daha önceden belirlenen ve araştırmanın sorularını yanıtlayabilecek nitelikte olan kavramlar etrafında toplanıp çözümlenirken, bir taraftan da satır satır okuma tekniği ile yeni kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizinde ise özellikle duygusal süreçler daha derin bir analize tutularak bir takım kavramlar keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte tümevarımcı bir tavır ile kodlamalar yapılmış, oluşturulan kodlardan bir kodlama listesi elde edilmiştir. Bu kodlama listesi ile tekrarlı kodların bulunduğu anlamlı bütünlere dönülerek kodların ilişkilendirilmesi yoluna (tematik kodlama) gidilmiştir. Kodlama, araştırmacı tarafından verilerden çıkarılan kavramlara göre el ile yapılmıştır. Ortaya çıkan temalar yoluyla, Eisner modelinin üç aşaması (betimleme, yorumlama ve değerlendirme) kullanılmış ve araştırmanın bulgular kısmı oluşturulmuştur. Eisner modelinin son basamağı olan Temalar ise araştırmanın son bölümünde yer almıştır.

Bu bağlamda, betimleme aşamasında öğretim süreci ile ilgili olarak ise, meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden ortam hakkında bilgi edinilmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yararlanabilme olanaklarına yönelik olarak, görüşme analizlerinden elde edilen verilere göre yorumlama yapılmıştır. Yorumlama aşamasında analizlerden kanıtlar sunulmuştur. Değerlendirme aşamasında betimlemeler ve buradan yola çıkılarak oluşturulan yorumlamalardan hareketle programın değerlendirmesi yapılmış ve son aşama olan temalaştırma boyutunda toplamda ortaya çıkan sonuçlar maddeler halinde belirtilmiştir. Bu yolla araştırma kapsamına alınan üniversitedeki öğretim elemanlarının ve öğrenenlerin yaşantılarından ve uygulamalarından yararlanarak uygulamadaki sınıf öğretmenliği programının meslek bilgisi dersleri boyutunda uygulanış süreci hakkında bir resim ortaya konulmaya çalışılmış ve mesleki bilgi açısından nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi süreci hakkında, bir fikir oluşması sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, fakültenin öğretim aşamasından sonra elde edilen çıktılara bakılarak öğretimin niteliğini belirlemeye çalışan bir değerlendirme çalışması değildir. Araştırma, geliştirilen eğitim fakültesi programlarından sınıf öğretmenliği öğretim programındaki meslek bilgisi derslerinin ve işleniş sürecinin, öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacı tarafından nasıl görüldüğünü ve nasıl uygulandığını ortaya koymaya çalışan bir resimleme/betimleme çalışmasıdır. Amaç, eğitimcilerin ve öğrenenlerin programın işleniş sürecindeki deneyimlerini ve rollerini ortaya koyarak sınıf öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi derslerinin programını değerlendirmektir.

Patton'a göre (1990), nitel bir çalışmada strateji önemlidir ve birkaç birbirine bağlı tema ile strateji yapılandırılır. Patton, bu temaları; Durumun doğal ortamında araştırılması (Naturalistic inquiry), Tümevarımcı analiz (Inductive analysis), Bütünsel bakış (Holistic perspective), Niteleyici veri (Qualitative data), Bireysel iletişim ve içgörü (Personal contact and insight), Canlı sistemler (Dynamic systems), Benzersiz durum yönelimi (Unique case orientation), Bağlam duyarlılığı (Context sensitivity), Tarafsız duygu paylaşımı (Empathic neutrality), ve Tasarım esnekliği (Design flexibility) şeklinde sıralamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesinde özellikle tümevarımcı analiz, bütünsel bakış, niteleyici veri, bireysel iletişim ve içgörü ile tarafsız duygu paylaşımı temalarının ilişkilendirilmesi stratejisine gidilmiştir. Patton (1990: 40), anılan bu stratejileri şu şekilde özetlemiştir:

Tümevarımcı analiz, önemli ilişkileri ve boyutları keşfetmeye yönelik olarak bilginin özeline ve detaylarına dalmaktır. Bu teorik ölçümlerden daha çok, keşfetmeye yönelik sorularla başlar. Bütünsel bakış, bir fenomenin altında yatan karmaşık bir sistemi anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilir ki, sistemi oluşturan karmaşık birbirine bağlı yapılar, sebep-sonuç ilişkisi içinde ortaya çıkarılmaya çalışılır. Niteleyici bilgi detayları, ince betimlemeleri, derinlemesine soruşturmayı, kişinin bireysel bakış açısını ve deneyimlerini ortaya koyar. Bireysel iletişim ve içgörü sürecinde araştırmacı doğrudan ve yakın bir şekilde kişiyle, durumla ve fenomenle iletişime geçer; araştırmacının bireysel deneyimi ve anlayışı, araştırmanın önemli bir kısmını oluşturur ve fenomenin anlaşılması için önemlidir. Tarafsız duygu paylaşımında tam bir nesnellik mümkün değildir. Öznellik ise güvenilirliği zayıflatır; araştırmacının merakı, bütün karmaşıklığıyla dünyayı anlamlandırmalıdır. Araştırmacı, bir şeyleri ispat etme yoluyla veya savunarak ya da bireysel konuları ön plana

çıkarmakla değil; anlamakla, kişisel deneyim ve ilgili bilgiyi oluşturan kısımlara yönelik empatik yaklaşımla, ortaya çıkacak durum her ne ise buna yönelik yargılayıcılıktan uzak bir duruş sergilemekle bunu yapmalıdır.

3.4.1. Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesi yöntemiyle elde edilen verilerin çözümlenmesi de yine alan uzmanlarının önerileri dikkate alınarak yapılmıştır. Krueger (1988: 116) odak grup görüşmelerinden elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde beş noktanın göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi, kullanılan sözcüklere yönelik bir dikkattir. Araştırmacı, katılımcılar tarafından kullanılan gerçek sözcüklerle bu sözcüklerin anlamlarını göz önünde bulundurmalıdır. İkincisi, bağlamın göz önünde bulundurulması gerekir. Araştırmacı, bağlamı oluşturan uyarıcıları sınamalı ve daha sonra da görüşleri oluşturulan bu bağlam çerçevesinde yorumlamalıdır. Üçüncüsü, içeriğin tutarlığına yöneliktir. Katılımcılar sıklıkla duruşlarını değiştirebilirler ya da gözden geçirebilirler. Araştırmacı, araştırmanın amaçlarıyla ilgili olduğu süreçte, katılımcıların fikir değişimlerini not etmelidir. Dördüncüsü, yanıtların özelliği ile ilgilidir. Araştırmacılar, ifadelerin daha çok belirsiz ve muğlak olanlarından daha ziyade özel ve somut olan yanıtlara yer vermelidirler. Çözümlemede göz önünde bulundurulması gereken son boyut ise, önemli fikirlerin bulunmasıdır. Araştırmacı söylenen fikirlerin yeri ve sayısından daha çok bu fikirlerin nitelikleri üzerinde kafa yormalıdır.

Öncelikle odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler oldukça uzundur. Hem gündem ve hem de grup üyeleri ile yönetici etkileşimi, bu uzunlukta pay sahibidirler. Elde edilen bilgi, bu bilginin elde edilmesinin doğasından kaynaklanan bir şekilde, katılımcılara, zamana ve içeriğe bağlıdır. Derinlemesine görüşmeden farklı olarak daha fazla bilginin toplanması söz konusudur. Ayrıca, geleneksel bir görüşmede elde edilen bilgilerin yanında belki de onlardan çok daha fazla, eksik ve kesilen veriler de odak grup görüşmelerinin kapsamı içindedir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler hem bireysel hem de grup düzeyindeki bilgileri içerir ve çoğunlukla birini diğerinden ayırmak zordur. Bu durumlar göz önünde bulundurularak, yapılacak olan analiz, mutlaka farklı katılımcıların yaptığı geniş tartışmaların göreceli katkısının yanında katılımcıları etkileyen sosyal değişkenleri de değerlendirmelidir (Parker ve Tritter, 2006: 31).

Bu bağlamda, her sınıf düzeyinden ve aynı sınıf düzeyindeki farklı şubelerden seçilen beşer kişilik odak gruplarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, ağız farklılıkları dikkate alınmadan bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Bunun yanında söylenen sözler ve cümle yapıları da aynen aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında not alınan öğrencilerin beden dillerine ait ifadeler, ilgili kısımlara eklenmiştir. Daha sonra, görüşme metni satır satır okunarak ve ilgili cümlelerin altları çizilerek, verilerden çıkarılan anlamlara göre kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan araştırmanın sorularını yanıtlayacak şekilde temalara ulaşılmıştır. Beden dillerinden çıkartılan anlamlar, bu temaların oluşturulmasında ya da yorumlanmasında kullanılmıştır. Kodların oluşturulmasında ve temalara ulaşılmasında, nitel çalışma alanında deneyimleri olan biri araştırmanın yapıldığı üniversiteden olmak üzere iki öğretim üyesinden yardımlar alınmıştır. Odak grup görüşmelerinin önceki konu başlığında sıralanan avantajlarından hareketle, verilerin analizinde toplu olarak belirtilen fikirler ve toplu fikirlere aykırı olan bireysel olarak dile getirilmiş düşünceler ayrı ayrı dikkatlice çözümlenmeye alınmıştır.

3.4.2. Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi

Derslerin öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, ağız farklılıkları dikkate alınmadan bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Bunun yanında söylenen sözler ve cümle yapıları da aynen aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında not alınan öğretim elemanlarına ait beden dillerine yönelik ifadeler ilgili kısımlara eklenmiştir. Daha sonra, görüşme metni satır satır okunarak ve ilgili cümlelerin altları çizilerek, verilerden çıkarılan anlamlara göre kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan araştırmanın sorularını yanıtlayacak şekilde temalara ulaşılmıştır. Beden dillerinden çıkartılan anlamlar, bu temaların oluşturulmasında ya da yorumlanmasında kullanılmıştır. Kodların oluşturulmasında ve temalara ulaşılmasında, nitel çalışma alanında deneyimleri olan biri araştırmanın yapıldığı üniversiteden olmak üzere iki öğretim üyesinden yardımlar alınmıştır.

3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ

Araştırmalarda, çalışmanın sonuca ulaşmak için kullanılan yolun doğruluğu ile elde edilen sonuçların genellenebilirliğine yönelik olarak geçerlik ve güvenilirlik aranmakla birlikte özellikle nitel araştırmalarda yansızlığın sağlanması ve doğru

sonuçlara ulaşma anlamında geçerlik ve güvenilirlik terimleri daha da önem kazanmaktadır. Kirk ve Miller'a göre (1986: 20);

Araştırmadaki nesnellik, güvenilirliğin ve geçerliğin mümkün olduğu kadar birlikte gerçekleştirilmesine bağlıdır... Geçerlik ve güvenilirlik simetrik bir anlama sokulamaz. Tümüyle gerçeklikten yoksun bir çalışmadan mükemmel bir güvenilirlik kolayca elde edilebilir. Diğer taraftan her incelemenin tam ve katıksız doğrusu sağlayabilmesi anlamında mükemmel geçerlik, mükemmel güvenilirliğin de elde edilmesini sağlar.

Geçerlik, araştırmacının düşündüğünü, araştırma sonuçları ile ulaşması ve sonuçların diğer durumlara uygulanabilirliğinin derecesidir. İç geçerlik, araştırmanın ölçütleri ile araştırma alanının elverdiği gerçekliğin uyumluluğudur. Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının diğer grupları temsil edebilme durumunu/uygunluğunu işaret eder. Güvenirlik, benzer yöntemleri kullanan başka araştırmacıların, söz konusu araştırma sonuçlarını tekrar elde edip edemeyeceği ile ilgilidir. Benzer sonuçlar farklı araştırmacılar kadar, farklı bölgeler ve nüfuslar için de beklenir. İç güvenilirlik araştırmanın yapısı ile elde ettiği veri seti arasındaki uyuma işaret eder. Dış güvenilirlik ise, benzer yöntemlerin kullanıldığı tekrarlı çalışmalardaki sonuçların karşılaştırılabilirliğini ifade eder (Schensul, Schensul, LeCompte, 1999: 275). Bu bağlamda elde edilen araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için bir takım yöntemler kullanılmış ve çalışmalar yapılmıştır. Bunlar aşağıda sunulmuştur:

3.5.1. Araştırmanın Geçerliği İçin Yapılan Çalışmalar

Eldeki araştırmanın geçerliğini sağlamak ve arttırmak için Modus Operandi yaklaşımı, Kanıt ve Olumsuz Durumların Aranması yaklaşımı, Katılımcı Kontrolü yaklaşımı (Member checks) (Maxwell, 1996; Eisner, 1998; Merriam, 1998) kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar yoluyla araştırmacının dışında, nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin yapılan işlemleri tekrar gözden geçirmesi sağlanmıştır. Bunun yanında ortaya çıkan durumlardan farklı, onlarla çelişen ve olumsuz durumların aranması ve ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Meslek derslerine yönelik olarak öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerle, meslek derslerine giren öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve araştırmacının sürece yönelik gözlemlerinin söz konusu olduğu bu üç veri kaynağından elde edilen

verilerin uyuşması veya tutarlılığı, kanıt anlamında araştırmanın geçerliğini arttırdığı düşünülebilir.

Aynı zamanda odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ile öğretim elemanları ile yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen verilerin ve Eğitsel Eleştirici'nin deneyimlerinin birbirini destekler nitelikte olması beklenmektedir. Eisner (1998: 107) bu sürece “yapısal doğrulama” adını vermiştir. Bu çalışmada, yapısal doğrulama sağlanmakla birlikte aynı zamanda doğrulanamayan kanıt unsurlarına ve çelişkili bir takım yorumlara veya değerlendirmelere de yer verilmiştir. Eğitsel eleştiride yapısal doğrulama, birçok kanıtın toplanmasını gerektirir. Kanıtların ağırlığı ikna edicilik için bir başlangıçtır. Aynı zamanda eğitsel eleştirici net olmayan, tanımlanamayan durumları da görmeli ve belirtmelidir. Son olarak eğitsel eleştiri yazısında değerlendirme ya da yorumlamaların güvenilirliğine yönelik garanti sağlamak için yararlanılan bilgi kaynaklarından bahsedebilir.

Örnekleme alınan kişilerle, elde edilen veriler paylaşılarak doğruluğu teyit ettirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde bu kontrol ara özetlemelerin yapılması ve doğru olup olmadığının görüşme sırasında ortaya çıkarılmasıyla sağlanmıştır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde ise kayıtların düzenlenip gerekli kodlamalardan sonra oluşturulan temaların katılımcı ile teyit amaçlı görüşülmesi yoluyla sağlanmıştır.

Ses kayıtları yazıya geçirilmeden önce genel anlamda baştan sona dinlenmiştir. Daha sonra tekrar sürekli geri alma yoluyla tüm konuşmalar yazıya geçirilmiştir. Daha sonraki aşamada ise başka bir gün kayıt tekrar açılarak, önceden yazıya geçirilen metin takip edilmiştir. Gerekli eklemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtlarının çözümleme ve yazıya geçirilmesi, görüşmenin hemen ardından yapılmış böylece verilerde olabilecek olası kayıpların önüne geçilmiştir. Görüşmeler yazıya geçirilirken, araştırmada herhangi bir veri kaybı ya da araştırmaya herhangi bir katkısı olmayacağından dolayı ağız farklılıkları dikkate alınmadan yazıya geçirilmiştir. Bunun yanında söylenen sözler ve cümle yapıları (düzgün – devrik) aynen aktarılmıştır.

3.5.2. Araştırmanın Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar

Yin'e göre (1994: 33), araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için kullanılacak taktik, durum çalışmasında kullanılan iletişime yönelik kurallar ile veri elde etme yollarının geliştirilmesidir. Bu taktiklerin işe koşulması ise veri toplama sürecinde gerçekleşecektir.

Bu araştırmada güvenirliliği sağlamak için, araştırmada kullanılan yöntem ve izlenen aşamalar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bunun yanında program değerlendirme modeli olarak Eğitsel Eleştiri Modeli'nin kullanılmasının, ortam ve katılımcılar hakkında araştırmacıya gözlem ve inceleme fırsatı ve ayrıntılı tanımlama olanağı verdiği için araştırmanın güvenirliliğinin sağlandığı düşünülebilir.

Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırma kapsamına alınmış, onların uygun olduklarını belirttikleri zamanlarda rahat bir ortamda ve sohbet havasında deneyim paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem veri çeşitlemesine gidilmesinin ve hem de örneklem çeşitliliğine gidilmesinin, araştırmanın kapsam geçerliğini ve güvenirliliğini arttırdığı düşünülebilir.

Bunların yanında Eisner'in (1998: 113) "referanssal yeterlik" olarak adlandırdığı diğer bir güvenirlilik yolu daha kullanılmıştır. Eğitsel eleştirinin ana işlevi, diğer tüm eleştirilerde olduğu gibi algıların ve anlamlandırmaların oluşmasını ve artmasını sağlamaktır. Eğer eleştiri konuyu aydınlatamıyorsa, insan algılamasından ve anlayışından uzaksa, o zaman eleştiri en önemli amacına ulaşmamış demektir. İşte bu amaç, referanssal yeterliğin altında yatar. Eleştiri, referanssal yeterlik boyutuyla okuyucunun konunun niteliğini belirlemesine ve anlamlarını buna göre oluşturmalarını sağlamalıdır. Eleştirideki bu boyut sadece nitelikten özetler çıkarmamalı aynı zamanda algı ve yorumlamalarının da niteliklerini test etmelerini sağlamalıdır. Bu yüzden eğitsel eleştiri sınıfı, öğretmeni, öğrencinin yapması gerekenlerle ilgili formları, okulun değerlerini ve atmosferini, okulun bulunduğu yeri, toplumun sosyal veya politik yapısını betimlemelidir. Bir eğitsel eleştiricinin çalışması, eleştiricinin gözlemleri olmadan okuyucunun neleri görüp göremeyeceğini farkına varmasıyla referanssal yeterlik sağlanmış olacaktır (Eisner, 1998).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümü, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli temele alınarak düzenlenmiştir. Modelde geçen aşamalar, her bir alt problem tarafından temsil edilmektedir. Bu bölümde önce, araştırma kapsamına alınan fakültenin ve onun sınıf öğretmenliği bölümünün genel bilgisi verilmiştir. Daha sonra araştırmanın ilk alt problemi olan meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayabilme durumunu betimleyen bulgular ortaya konmuştur. İkinci alt problemde, öğrencilerin bu derslerde mesleğe hazırlanma ya da hazırlanamama durumu, verilere dayalı olarak nedenleriyle birlikte sunulmuştur ve açıklanmıştır. Son kısımda ise betimleme ve yorumlama aşamalarından hareketle, uygulamadaki programın değeri hakkında bir yargıya varılmıştır. Modelin son aşaması olan Tema ise tezin sonraki bölümünde yer almıştır.

4.1. GENEL GÖRÜNÜM

Araştırma kapsamına alınan okul, bir başka üniversitenin bünyesi altında sınıf öğretmeni yetiştiren, ziraat dersleri için tarlaya ve iş dersleri için ise atölye binasına sahip olan, özgün bir pedagojik deneyim sürecinden gelen bir yüksekokul iken, diğer alanlarda da öğretmen yetiştirilmeye başlanmasıyla birlikte fakülteye dönüştürülmüştür. Öğretim elemanları açısından, öncesinde, akademisyenlikten daha çok meslek olarak öğretmenlik kimliğinin ön plana çıktığı bir okul görünümündedir. Daha sonra ise fakültenin doktoralı öğretim elemanlarının, akademik unvanı olmayan öğretim elemanları ile birlikte derslere girdiği ve geleneksel öğretim görevlisi ve öğretim üyesi ayrımının yaşandığı bir geçiş dönemi sürecine girildiği söylenebilir. Bu aşamada artık, fakülte ve araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenliği bölümü, yurt içinde ve yurt dışında doktora yaparak fakülteye gelen öğretim elemanlarının daha fazla olduğu ve mesleğin, bilimsel bulgular ışığında yürütüldüğü bir fakülte halini almıştır. Bu haliyle, öğretim elemanı açısından, öğretmenlikten daha çok akademisyenlik kimliğinin ön plana çıktığı, deneyimden daha çok, elde edilen araştırma sonuçları ile öğretmenlik mesleğini öğretmeye çalışan bir öğretim elemanı kitlesinden ve okul görünümünden bahsedilebilir.

Sınıf öğretmenliği bölümüne Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan merkezi sınavla öğrenci alınmaktadır. Yeni programın uygulanmaya başlandığı 2006 – 2007 öğretim yılından itibaren yapılan lisans yerleştirme sonuçlarının son dört yıl (2006 – 2009) taban puanlarına bakıldığında (ÖSYM, 2009), programı değerlendirilen bölümün giriş taban puanları ortalamasının 316,859 olduğu saptanmıştır. Bu haliyle meslek bilgisi derslerinin programı değerlendirilen bölümün, giriş puanı sıralamasında sınıf öğretmenliği bölümü bulunan 61 üniversite içinde, ilk 1/3'lük dilime girdiği görülmüştür. Bölümde ikinci öğretim programı da bulunmaktadır. Aynı şekilde son dört yılın taban puan ortalaması alındığında ikinci öğretim puanının 309,665 ortalamayla, ikinci öğretim programı bulunan 42 üniversite içinde, ilk 1/2'lik dilime girdiği görülmüştür.

Araştırma kapsamı içinde bulunan fakültenin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 134 saati teorik, 44 saati ise uygulamalı olan 65 adet ders bulunmaktadır. Bu derslerden 13 tanesi, araştırmanın değerlendirme konusunu oluşturan meslek bilgisi dersidir. Meslek bilgisi dersleri 48 saat olup, 30 kredisi teorik, 18 kredisi ise uygulamadır. Bu anlamda meslek bilgisi dersleri de büyük çoğunlukla teorik ağırlık taşımaktadır. Ayrıca, bu uygulamaların neredeyse tamamını (16 saat) Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri oluşturmaktadır. Deneyim ve Uygulama dersleri haricinde uygulama kredisine sahip tek meslek bilgisi dersi Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2 saat teori 2 saat uygulama) dersidir. Çizelge 4.1.1'de araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenliği bölümünün meslek bilgisi dersleri ve bu derslerin yer aldıkları dönemler gösterilmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümündeki lisans derslerinin program içindeki yerleri ve içerikleri YÖK tarafından belirlenmiştir. Ancak bu programda sadece içerik vardır. Derslerin hedeflerine yer verilmemiştir. Öğrencilerin sözü edilen meslek bilgisi derslerini, teori ağırlıklı olarak YÖK tarafından belirlenen içerik doğrultusunda hazırlanan çok çeşitli ancak birbirinin benzeri olan kitaplardan yararlanarak takip ettikleri gözlenmiştir.

Bu dersleri verecek olan öğretim elemanlarının öncelikle doktoralı olma durumu ve ders yükleri ile ek ders ücreti durumlarının dikkate alındığı görülmüştür. Özel Eğitim dersi ile Rehberlik dersi haricinde diğer meslek bilgisi dersleri, her öğretim elemanınca verilebilecek dersler olarak görülmektedir.

Çizelge 4.1.1. Araştırma kapsamına alınan bölümde okutulan meslek bilgisi dersleri ve dönem içindeki yerleri

Güz Yarıyılı	Bahar Yarıyılı
1. sınıf	
Eğitim Bilimine Giriş	Eğitim Psikolojisi
2. Sınıf	
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
3. sınıf	
Ölçme ve Değerlendirme Sınıf Yönetimi	Okul Deneyimi
4.Sınıf	
Rehberlik Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulaması I	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Öğretmenlik Uygulaması II Program Geliştirme (Seç)

Araştırma kapsamına alınan bölümün derslerinin işlendiği derslikler ferah ve geniştir. Ortalama 80 ile 90 metrekareden oluşan dersliklerin her birinde bilgisayar ve yansıtıcı mevcuttur. Sabit sıralar olduğu gibi bazı dersliklerde modüler sıralar da bulunmaktadır.

YÖK kararı ile tüm eğitim fakültelerinde olduğu gibi, araştırma kapsamına alınan bölümde de öğrenci alım sayısı azaltılmış, daha önce kırk kişilik olan ve sayısı altıya kadar çıkan şubeler, mevcudu ortalama otuz olan üçer şubeye düşürülmüştür. Bununla birlikte öğretim elemanlarına ödenen ek derslerdeki ödeme sıkıntılarında dolayı bazı ikinci öğretim şubelerinin birleştirildiği ve doksan kişinin üzerinde öğrencinin aynı ortamda ders görmeye zorlandıkları gözlenmiştir.

Öğretmen yetiştiren diğer bölümlerde olduğu gibi araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenliği bölümünde de öğretmen yetiştirme eğitiminde boyutlardan biri olan meslek bilgisi dersleri yer almaktadır. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adayları ve araştırmaya katılan öğrenciler meslek bilgisi dersinin ne demek olduğunu, niçin verildiğini ve meslek bilgisini öğrenmek için hangi derslerin onlara gösterildiğinin farkında olmadıklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

Katılımcı 3-1-2: Hangi derslerin meslek, hangi derslerin alan dersi olduğunu 3. sınıfta bir hocanın bize kızmısıyla öğrendik. O zamana kadar bilmiyorduk. Sonradan merak ettim. Bunun üzerine danışmanın dağıttığı ders listesine baktım ve o zaman anladım.

Aşağıdaki bölümlerde süreç şu şekilde işlemektedir: Öncelikle araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması aşamasında, öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri hiçbir yorum eklenmeksizin yansıtılmıştır. Amaç, Eisner modelinin de önerdiği gibi olayı öncelikle betimlemek, olanı olduğu gibi okuyucunun önüne koymaktır. Okuyucunun bu süreçte neyin ne olduğunu görmesi önemlidir. Sürecin niçin bu şekilde yürüdüğü, sürece etki eden nedenlerin neler olduğu ise ikinci alt problemde verilmektedir. Bir anlamda ilk alt problemde olduğu gibi ortaya konulan sürecin ikinci alt problemde nedenleri aranmakta ve araştırmancının yorumları ile birlikte verilmektedir. Son kısımda ise araştırmanın üçüncü alt problemini yanıtlamaya dönük olarak, öğrenci ve öğretim elemanı deneyimleri ile araştırmacının gözlemlerinden yararlanılarak programının meslek bilgisi dersleri boyutunun değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.2. MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARINI MESLEĞE HAZIRLAYABİLME DURUMU

Betimleme Aşaması

Bu kısımda, okuyucunun var olan durumu bütün açıklığı ile görebilmesi için her bir meslek bilgisi dersinin içeriği ve bu içeriği alan katılımcı öğrencilerin meslek bilgisi derslerin kendilerini mesleğe hazırlayabilme durumuna yönelik algıları, alt başlıklar halinde, öğretim elemanı görüş ve deneyimleri ile ilgili alıntılara da yer verilerek anlatılmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Eğitim Bilimine Giriş

Eğitim Bilimine Giriş, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nın ilk döneminde yer almaktadır. Dolayısı ile ortaöğretimden gelen öğrencilerin ilk olarak karşılaştıkları ve mesleğe yönelik ilk bilgilerin yer aldığı ve verildiği 3 saatlik teorik krediden oluşan bir derstir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından "Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim

biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler” şeklinde belirtilmiştir.

Sınavı geçmek için öğrendik. Eğitim Bilimine Giriş dersini alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde, tüm öğrenci gruplarının bu dersi, sıradan bir ders olarak gördükleri ve bu şekilde aldıkları ifade edilmektedir. Bu haliyle dersin, lisede görülen ve sadece geçmek için çaba gösterilen bir ders olmaktan kurtulamadığı, bu dersi alan sınıf öğretmeni adayı öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

Katılımcı 2-1-5: *Eğitim Bilimine Giriş [dersi], [fakülteye] geldiğimizde, ilk derslerden birisiydi. Yani bize normal bir dersmiş gibi geldi. Hayal meyal hatırlıyoruz yani.*

Katılımcı 2-2-2: *Pek dikkate almadık ama öğrenmemiz gerektiği için, sınavı geçmemiz için öğrendik yani...*

Katılımcı 3-1-4: *Eğitim Bilimine Giriş dersi, benim için lise derslerinden farksızdı. Hiç hatırlamıyorum. O dersin verimsizliği şu anki durumumuz [da görülebilir]. O dersten pek bir şey hatırlamıyoruz.*

Katılımcı 3-1-2: *Biz bu dersi bir şekilde gördük ama hiç bir faydası yok hiçbir şey hatırlamıyoruz.*

Eğitim Bilimine Giriş dersi, öğretmenlik mesleğini tanıtan ve sevdiren bir ders olmalıydı. Öğretmen adayı öğrencilere bu dersten beklentileri de sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde bu derse yönelik ortak beklentinin öğretmenlik mesleğini tanıtmak ve sevdirmek olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda beklentiler, aynı zamanda dersin kazanılamayan yönünü de ortaya koymuştur. Öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersinden beklentileri şu şekilde ifade edilmiştir:

Katılımcı 3-1-3: *Öğretmenlik mesleğini sevdirmeli.*

Katılımcı 3-1-2: *Ve öğretmenlik mesleğini tanıtmalı.*

Katılımcı 3-2-5: *Mesleği tanıtmasını isterdim. Çünkü ilk defa görüyoruz. İlk defa öğretmenlik mesleği ile ilgili bir şey görüyoruz.*

Bu ders, öğrencilerin öğretmenlik hakkındaki tutumlarını olumlu hale getirmelidir. Bu dersin aslında mesleği tanıtan ve bu haliyle sevdiren bir ders olması gerektiği, bu dersi veren ve araştırma alanına katılan öğretim elemanı tarafından da belirtilmiştir. Ancak katılımcı öğrencinin anlattığı, bu durumdan uzaktır ve bir çelişki oluşturmaktadır:

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Eğitim Bilimine Giriş dersi özellikle, yeni gelen öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenliği çeşitli temelleri ile tanınması açısından oldukça önemli. O nedenden dolayı öğretmenliği ve öğretmenliğin temellerini tanıtmaq, bu dersin ana hedefi. Tabii, öğretmenliği sevdirmek, tanıtmaq derken öğretmenlik hakkındaki tutumlarını olumlu hale getirmek.*

Katılımcı 2-1-2: *Derste şeyler kaldı hocam, dersle ilgili değil de hocamız derste birkaç şey anlatmıştı, onlar kaldı. Ben hala unutmuyorum mesela, yüksek lisanstan bahsetmişti. “Arkadaşlar” işte “Ben 7 sene okudum işte maaşım 200 milyon arttı”. “Hiç gerek yok” falan filan diyor, o kaldı aklımda.*

Katılımcı 2-1-5: *Öğretmenin özelliklerinde bu sosyal statüsünün düşük olduğunu, maaşlarının düşük olduğunu, yani bize biraz[meslekten] nefret ettirdi denebilir. Orda biraz nefret ettirdi.*

ÖSS’ye tekrar başvuran arkadaşlarımız var. Eğitim Bilimine Giriş dersinden beklentilerin karşılanamaması, başka bir anlatımla bu dersin öğretmenlik mesleğini tanıtmada ve sevdirmede başarısız olması, öğretmen adayı öğrencileri ilk sınıftan itibaren okudukları bölümü bırakma noktasına getirdiği de ifade edilmektedir.

Katılımcı 2-1-3: *Öğrenci, [üniversiteye] yeni gelen bir kişi yani, alışamamış bir şey yapamamış, nasıl ne yapacağını bilmiyor, hoca biraz daha kendi üzerinde durup da yani bize bir şekilde açıklasaydı [mesleği tanıtılabileydi], mesleğe biraz daha bağlı olabilirdik. Bundan sonra bu dersi görüp de ayrılan çok kişi vardır yani şöyle bir baktığımız zaman. Mesleğin nasıl olduğunu, eğitimin mesleğin nasıl olduğunu şey yapıp da ayrılan çok olmuştur yani, iyi yetişemeyip, kavrayamayıp. Mesela olmasaydı ben geçen sene mesela düşünüyordum. Çünkü güzel bir şey gözüküyordu yani.*

Katılımcı 2-1-2: *Aynen bu söylediği arkadaşlarımızdan da oldu hocam, tekrar ÖSS’ye girmek için şu an başvuran 5-6 arkadaşımızı biliyorum yani.*

4.2.2. Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi, sınıf öğretmenliği bölümünde birinci sınıfın bahar yarıyılında gösterilen meslek bilgisi derslerinden ikincisidir. Üç kredilik bu dersin tüm kredileri teoriden oluşmaktadır. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi)” şeklinde belirtilmiştir.

Bu dersten keşke kalsaydım. Öğretmen adaylarının görüşleri, bu dersin onlara mesleğe hazırlayıcı bir katkısının olmadığı yönündedir. Bu dersin konusu ilk açıldığında her sınıftan her grubun olumsuz bir yüz ifadesi ve ses tepkisinin olduğu görülmüştür. Özellikle bu dersin çocukların gelişim özelliklerini anlatması ve meslekte öğretmenin doğru pozisyonu alabilmesi için bu gelişim özelliklerinin bilinmesi gerektiğini vurgulayan öğretmen adayı katılımcılar, bu derste bunu sağlayacak bilgileri alamamaktan yakınmışlardır. Sürece yönelik olumsuz eleştiriler, dersi yeni alan 2. sınıf öğrencileri tarafından dile getirilmekle birlikte aynı eleştiriler 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri tarafından da ifade edilmiştir.

Katılımcı 2-1-3: *Yalnızca şey yaptım hocam ezber, yani bir şeyleri ezberleyip o derse girdim yani başka da hiçbir şey öğrenmedim. Şimdi çocuk [öğrenci] yani. Onların gelişim aşamaları var yani. Onlara nasıl davranacağımızı, ne olduğunu, ilk başlarda nasıl davranacakmışız, o çocuk nasıl karşılık veriyor işte bunları öğrenmemiz gerekiyordu yani. Ama yani gel gör ki, ne yazık ki öğrenemedik.*

Katılımcı 2-1-4: *Örneğin ben 7 yaş çocuğuna nasıl davranılır bilmiyorum. Arkadaşımın dediği gibi işte mesela biz çocuk diyeceğimiz kişilere hitap edeceğimiz için onlarla ilgileneneğimiz için onları en iyi şekilde bu derste tanıyabileceğiz yani. Bu derste tanıyacağız biz onları. İşte pek de etkili olmadı ders... Geçmedik gibi bir şey oldu yani...*

Katılımcı 2-2-1: *[Dersi] Geçen de rastgele geçti yani. Hiç kimse ben bu dersten geçerim deyip geçen yok. Yani psikoloji eğitiminin gerekli bir ders olduğunu da biliyorum mesleğim için. Yani biz bu içeriklerin hiçbirini derste görmedik yani, ben bir tanesini gördüm dersem yalan olur.*

Katılımcı 2-2-2: *Ben de geçtim ama hiçbir şey anlamadan geçtim. Rastgele bir şey oldu yani. Geçtik. Ama işte nasıl geçtiğimi ben de bilmiyorum. Yorum yaptım kendimce bir şeyler... Eksikim bu konuda yani eğitim psikolojisinden. İçerikle ilgili hiç söyleyecek hiçbir şeyim yok yani, boşum bu konuda. Hani bir şey öğrenmedim ki ben bu konuda. Çok önemli konular vardı, kuramlar yani önemli konular ama... Ama kalsaydım mesela öğrenirdim. Aklında kalırdı. Keşke bu dersten kalsaydım.*

Katılımcı 3-1-4: *Eğitim psikolojisi dersinde de bir şey öğrenmedik. Hocalarımız soruyor Piaget'in işlem basamaklarını, gelişim basamaklarını, sıfırız bu konularda. Hiç bir şey bilmiyoruz. Konuları bile hatırlamıyorum.*

Katılımcı 3-1-2: *Hiçbir şey bilmiyoruz. Onların hangi gelişim döneminde nasıl davrandıkları, nasıl öğrendiklerini bilmemiz gerekir. Eğitim psikolojisi bizim için önemli bir ders. Yani çocukların psikolojisinden anlamak çok zor bir şey, onların düşünceleri bizim için önemli.*

Katılımcı 4-2-4: *Eğitim Psikolojisi dersi hiçbir şey katmadı bize.*

Katılımcı 4-2-3: *O faciaydı.*

Katılımcı öğrenciler, bu derste öğrenilmesi gereken konuların, sonraki sınıflarda karşılarına çıkan öğretim (alan) derslerinde de oldukça kullanılmasının istendiği ancak bilgi eksikliklerinin meslekten önce bile bu öğretim derslerinde karşılarına çıktığı, bilgi eksikliklerini burada da hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı 3-2-1: *Öğretim derslerinde gelişim özellikleri nedir dendiğinde şöyle [boş boş] bakmamızın neden kaynaklandığını anladım. Çünkü eğitim psikolojisi dersinde bunun bilincinde değildik biz. Çocuğun gelişim evrelerini öğrenmemiz lazım, bunlar sonra burada lazım olacak diye. O yüzden hiç birimiz cevap veremiyoruz. Ki her derste de bu soruluyor.*

KPSS kitabından öğrendim. Öğretmen adaylarını mesleğe başlayabilmeleri için aşmaları gereken sınava hazırlayan ve içeriklerini alana yönelik birçok kitaptan derleyerek oluşturan hazırlık kitaplarını çalışan öğrenciler aslında süreci daha iyi anlar hale geldiklerini de belirtmektedirler. Bu süreçte öğrencilerin grup içinde birbirlerinin sözlerini sürekli destekledikleri, konuşan kişilerin bu duruma isyan ettiklerini gösteren bir tavır takındıkları ve sinirli bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Katılımcı 2-2-3: Hocam ben yazın KPSS'nin Eğitim Psikolojisi kısmına bakıyordum. Şey diyordu mesela şöyle “Öğretmen şu, şu davranışları göstermiştir, öğrencide oluşması gereken davranış veya öğretmen ne yapmalıdır?” diyordu. Benim onlar hakkında hiçbir fikrim yoktu mesela. Bunları ben KPSS kitabından öğrendim.

4.2.3. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri, ikinci sınıfın güz döneminde gösterilen bir meslek bilgisi dersidir. Üç saatlik kredisinin tamamı teoriktir. Uygulama kredisi bulunmamaktadır. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri” şeklinde belirtilmiştir.

Kendi çabalarımızla bir şeyler yapmaya çalışacağız. YÖK'ün Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için belirlediği içerikte de değinildiği gibi, öğretim sürecinin düzenlenmesi ilkelerinin, bu derste öğretilmesi ve uygulama ile ilişkisinin gösterilmesi istenmekle birlikte, dersin teorik krediden oluşması, öğretmen adaylarının görüşlerine göre Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin, mesleğe hazırlamadaki en büyük engeldir. Öğrenciler bu derste mesleğe hazırlanmaktan daha ötede, şu an gördükleri alan dersleri olan öğretim derslerinde bile, kendilerine gerekli olan yöntem ve teknikleri uygulayamamaktan şikâyet etmektedirler. Hatta öğrenci ifadelerine göre bu durum öğretim elemanları arasında da ayrılıklara, sorunlara yol açmaktadır

Katılımcı 2-1-3: Teknikleri, yöntemleri bilmemiz lazım ki, bizim o bilgileri tam olarak sahip olmamız lazım ki diğerlerinde [öğretim derslerinde] zorluk çekmeyelim yani. Ama bize bakacak olursan, mesela hoca bana ödev veriyor, arkadaşına soruyorum bu yöntem ne? Yani yöntemin daha ne olduğunu [bilmiyoruz] doğru dürüst.

Katılımcı 2-1-2: Şimşek kart yöntemiyle ders yapacağız. Bilmiyoruz şu anda. Başka bir hocamızdan yardım istedik. İnternette de aradık. Belli bir kısma kadar. Fotoğraflarla, slâyetlerle belli bir kısma kadar. Bulsak da bir işe yaramıyor ki hocam yani, inanın yaramıyor. Şimdi mesela nasıl anlatacağız onu düşünüyoruz. Şimdi ne yapacağız? Bu sefer hocamız diyor ki, ilk derste geliyor, “Arkadaşlar işte şu yöntem var biliyorsunuz”. ‘Yoo bilmiyoruz. “Siz geçen

sene geçen dönem bu dersi aldınız mı?” ‘Aldık’. “Hocanız kimdi?” İşte ‘Şu hoca’. “Peki, size anlatmadı mı bu dersi?” “Yooook”. İki kere oldu bu. “Haftaya öğrenin gelin” dediği oldu mesela. Kartopu yöntemiyle, akvaryum yöntemi, balık kılçığı yöntemini mesela. Hoca sana, “bul” şeklinde söyleyip gidiyor. Ona söyleyecek bir şey yok. Bu böyle oluyor. Bilmiyoruz yani. Yaptığımız tek şey şu: Normal öğretmen düzeni: Kaba saba çıkıp konuyu okuyoruz, geliyoruz, ezberliyoruz, arkadaşlara anlatıyoruz.

Katılımcı 2-1-4: Uygulamada [mesleğe atandığımız zaman] hiç birimiz hazır değiliz. Dört yıl içinde alacağımız en önemli derslerden birisi olmasına rağmen pek bir kazanç [elde edemememiz], bir şey yapamamamız kapamamamız kötü.

Katılımcı 2-1-5: Biz zaten ders vermeden [öğretmen olmadan] kendimiz mecburen o kitabı açıp tekrar okumak zorunda kalacağız. Kendimiz tekrar okuyacağız. Kendi çabalarımızla bir şeyler yapmaya çalışacağız. O da kendimizle sınırlı kalacak o da etkili olmayacak.

Plan gibi gereksiz konular işlenmiyordu. İçerikte olmasına rağmen bazı konuların örneğin ‘plan’ gibi gereksiz olduğu gerekçesi ile atlandığı, işlenmediği de ifade edilmektedir. Bu durum ikinci sınıftan araştırmaya katılan her iki grup tarafından da ifade edilmiştir.

Katılımcı 2-1-2: Mesela öğretmen plan yapacak. Biz plan yapmadık. Hocam zaten o derste görmedik plan, program, yıllık plan, ünitelendirilmiş yıllık plan. Nasıl yapacağımızı mesela bilmiyoruz.

Katılımcı 2-2-3: Gereksiz konuları atlıyordu mesela plan [konusunda] olduğu gibi.

Katılımcı 2-2-5: Zaten hazır oluyormuş diye, bir de sınıf öğretmenlerine hazır geliyormuş dedi.

Katılımcı 2-2-1: İnternette indiriyor çünkü. Bunu bütün hocalar yapıyor.

Katılımcı 2-2-2: Gerek duymadı yani böyle bir şeye.

Yanlış, yanlış doğurur. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden gerekli bilgileri edinmeden gidilecek olan staj çalışmalarında, gözlemi yapılan öğretmenin davranışlarının doğru olarak algılanacağı, bunun da meslekleri için bir tehdit oluşturacağı düşünülmektedir. Hatta bu durumun bir kısır döngüye de neden olabileceği belirtilmektedir.

Katılımcı 2-1-5: *Şimdi staja gittiğimizde o öğretmenin ağzına bakacağız, o öğretmen de büyük ihtimalle [öğretim yöntem ve tekniklerine] uygun davranmıyor, kendisi[ne göre] bir yöntem oluşturmuş... Bunları baz alarak. Eee biz de yanlış yanlış doğurur. Yanlış tanımlayacağız. Birisi [de] bizi [ileride öğretmen adaylarından biri] tanımlayacak. Geçip gidecek, hepsi yanlış olacak. Biz onu taklit edeceğiz. Taklidin taklidi olacak.*

Ezberledik. Katılımcı öğrencilerin dersten geçme durumu sorgulandığında, görüş belirten katılımcıların dersten geçtikleri görülmüştür. Ancak öğrenciler bu dersten geçmiş olmakla birlikte bir şey öğrenememekten şikâyet etmektedirler.

Katılımcı 2-1-2: *C ile de değil hocam yani yüksek, hepimizin yüksek. Ortalamamız düşük değil. Bizim burada amacımız hocamızı suçlamak değil. Ne oldu? Test oldu. Yaptık. Okuduk, okuduk, okuduk, ezberledik. İşaretledik, geçtik.*

Katılımcı 2-1-3: *Açıkça söylemek lazım, ezberledik yani.*

Bu ders oldukça yararlı ve öğreticiydi. Öğretmen olduğumuzu ilk bu derste anladık herhalde. Bununla birlikte, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini başka bir öğretim elemanından alan farklı iki grup ile daha görüşüldüğünde ise, bu derse yönelik söylemler farklılaşmış, bu dersin kendilerini mesleğe hazırlayan ender meslek bilgisi derslerinden biri olduğu ifade edilmiştir. Özellikle bu dersin, öğretim derslerinden ve staj çalışmalarından önce verilmesinin de oldukça isabetli olduğu, belirtilen görüşler arasındadır.

Katılımcı 3-1-4: *Bu ders oldukça yararlı ve öğreticiydi. Hocamız yöntemleri ve teknikleri çok güzel öğretti. Materyal dersinin bu dersten sonra gelmesi de isabetli oldu. Birbirini destekliyor. Üçüncü sınıfta da, öğretim derslerinde, burada öğrendiklerimizi uyguladık. Bu yüzden verimli geçti. Öğretmenlikte uygulayabileceğimi düşünüyorum. O derste öğrendiklerimin beni mesleğe hazırladığını düşünüyorum. Örneğin öğretim derslerinde her ders için hangi yöntem tekniği kullanabileceğimizi gördük.*

Katılımcı 3-1-2: *Üçüncü sınıfta öğretim dersleri olduğu için burada öğrendiklerimizi öğretim derslerinde uyguluyoruz. Bu yüzden ikinci sınıfta olması daha iyi oldu. Bu derste öğrendiklerimi öğretmenlikte uygulayabilirim. Bu yüzden verimli geçti.*

Katılımcı 3-1-1: *Hocanın uygulamaya dönük tutumu da çok etkili. İlke Yöntem dersinde öğrendiklerimizi bu dönem öğretim derslerinde kullanma imkânı bulduk. Daha iyi öğrendik.*

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan diğer bir grupta da, bu dersin kendilerini mesleğe hazırladığı ifade edilmiştir. Araştırmacının “Bu derste öğrendiklerinizi kullanabiliyor musunuz?” sorusuna heyecanlı bir şekilde, ‘Evet’ anlamına gelen, sürecin yararlı olduğunu ifade eden kıpırdanmaların olduğu gözlenmiştir.

Katılımcı 3-2-2: Sadece onları kullanıyorum.

Katılımcı 3-2-1: Ders planı nedir, materyal nedir, nasıl bir ders işlemelisin... Öğretmenlik okuduğumuzu ilk o derste anladık herhalde.

4.2.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, ikinci sınıfın bahar döneminde gösterilen bir meslek bilgisi dersidir. Dört krediden oluşan bu dersin iki kredisini teori, diğer iki kredisini ise uygulama çalışmaları oluşturmaktadır. Bu haliyle, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri haricinde uygulama kredisi taşıyan tek meslek bilgisi dersidir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu” şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin nasıl yapılacağını anladım. Bu ders, tüm gruplar ve katılımcılar tarafından, kendilerini mesleğe hazırladığını düşündükleri ender bir meslek bilgisi dersi olarak görülmektedir. Katılımcı öğrencilere göre bu dersin özellikle uygulama kısmında, görüp dinlediklerini kendilerinin uygulamalı olarak yapma fırsatı elde etmeleri ve böylece sürece dâhil olmaları, hem öğrendiklerinin kalıcılığını sağlamış hem de öğretmenlik mesleğinde bunları nasıl kullanacakları ve yararları konusunda fikir

ve deneyim edinmelerini sağlamıştır. Öğrenci görüşlerine göre, bu haliyle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, diğer alan derslerinde de kullanılabilir hale gelmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarında, yapacakları mesleğin zevkli bir iş olduğu hissini de uyandırmaktadır.

Katılımcı 2-1-2: *Zaten uygulamalarda materyal hazırlarken sıkıntısını hissediyoruz anlatırken onun bir yorgunluğunu ve zevkini tadıyoruz. Yani anlıyoruz öğretmenlik nasıl yapılır, bu işin nasıl olabileceği her yaptığımız bizim üstümüzde belki ama tecrübemizi artırıyor mesela.*

Katılımcı 3-2-4: *Yaratıcılığımız gelişti, farklı açılardan bakabildik, şimdi hazırladığımız planlarda da kendimizden bir şeyler katabiliyoruz.*

Katılımcı 3-2-5: *Gerçekten de çok güzel şeyler çıktı materyalden. O materyalleri bütün öğretim derslerinin hepsinde kullanıyoruz*

Katılımcı 3-2-1: *Yaptığımız materyali eviriyoruz çeviriyoruz, yaptığımız bir materyali bütün derslerde kullanabiliyoruz yani.*

Materyal tasarımı dersini görmeden, sistemin üstten ders alma hakkından yararlanarak bir öğretim dersini alan öğrencinin bu derste yaşadığı sıkıntı, dersin gerekliliği konusunda öğretmen adaylarına fikir vermektedir. Katılımcı öğrenci, bu dersin öğretim sürecinde ne kadar gerekli olduğunu, bu dersi alarak öğretim derslerine giren öğretmen adaylarının sergiledikleri becerileri anlatarak ortaya koymuştur.

Katılımcı 2-2-1: *Üçüncü sınıfta öğretim dersleri olduğu için sürekli, materyal dersi çok işe yarıyor. Bence öyle, çünkü ben materyal dersi almadan girdim, diğer arkadaş 3. sınıf olan arkadaşların çok geniş bilgileri vardı çok değişik fikirler çıkıyordu, biz de onlar ne yaparsa [artık] onu yapıyorduk.*

4.2.5. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme, üçüncü sınıfın güz döneminde gösterilen ve 3 saatlik teori kredisinden oluşan bir derstir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara

dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme” şeklinde belirtilmiştir.

Bu derste ben SPSS uzmanı oldum. Katılımcı öğrenciler, bu dersin daha çok istatistiksel işlemlerin öğretildiği (örneğin KR 20, KR 21, Mod, Medyan gibi) bir ders olmaktan öteye geçemediğini iddia etmektedirler. Öğretmenlik mesleği için gerekli olduğunu düşündükleri öğrenciyi değerlendirmeye yönelik yöntemleri anlatan konuların üstün körü geçildiği hatta anlatılmadığı katılımcı öğretmen adayı öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Öğretmen adayları, mesleğe başlamadan bile, buradaki bilgi eksikliğinin, öğretim derslerinde de sıkıntılara neden olduğunu belirtmektedirler.

Katılımcı 3-1-1: *Bu dersten zevk aldığımı söyleyebilirim ancak daha çok ölçme sonuçları ile ilgili bilgiler öğrendik. Geçerlik güvenirlik konularını işledik. Genelde bunları öğrendik. Ama nasıl ölçme değerlendirme sorusu hazırlarım öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini nasıl ortaya çıkarabilirim bunu öğrenmedik. Yapılan bir anketten elde edilen bilgiler üzerinde yapılacak olan istatistiksel işlemleri öğrendik.*

Katılımcı 3-1-3: *Evet arkadaşımın söylediği gibi, istatistiksel işlemleri öğrendik güvenirlik geçerlik gibi. Ama nasıl bir sınav yaparım bilmiyorum. Genelde anketleri değerlendirdik. Nasıl bir ölçme aracı hazırlanacağını bilmiyoruz.*

Katılımcı 3-1-4: *Ben bu öğrendiklerimizin istatistiksel işlemlerin öğretmenlikte hiçbir işimize yarayacağını inanmıyorum. Bunların yerine bize hocamız örneğin bir ölçme aracı hazırlama çalışması yaptırabilirdi. Hatta konuların içinde ölçme çeşitleri konusu vardı, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, klasik sınavlar gibi. Ama bunlara hiç değinmedik.*

Katılımcı 3-1-2: *Dönemin sonunda bir sınav yapamam. Yapsam bile geçerliği güvenirliği çok düşük olabilir. Ben bir uygulama yapayım dedim yapamadım. Bir öğrenme konusuyla ilgili olarak bir öğretim dersinde o öğretim dersinin hocası bize ilgili konuyu fotokopi çektirip o konudan soru hazırlayın demişti ama biz yapamadık. Ölçme değerlendirme dersinde biz bunu öğrenmeliydik. Öğrenebilmemiz için uygulama gerekiyordu. Sanki alan dersi gibi bu dersi işledik.*

Katılımcı 3-2-5: Ölçmede sıfır zaten, hiç yani İktisattaki (istatistikteki) konuları gördük ki çok alakasız konulardı yani. Ben ölçme değerlendirme nedir denilince KR 20'ler aklıma geliyor. Orada istatistikî yöntemler var. Biz onların ne olduğunu gördük yoksa tutup da bize işte ilkokuldaki çocuklara nasıl sınav yapacağız, hangi tür sorular yapacağız, yazılı, sözlü hiç birini görmedik yani.

Katılımcı 3-2-1: Hatta ben SPSS uzmanı oldum hani.

Katılımcı 3-2-2: Mesela farklı yaklaşımlar, değerlendirme yöntemleri varmış: Portfolyo, öğrenci dosyaları gibi. Ben bunları öğrenmedim hocam. Ben bunları ölçme dersinde görmediysem başka hangi derste göreceğim? Bunları elime alıp hazırlamazsam eğer, öğrenciye nasıl uygulayacağım? Nasıl yapılandırmacı öğretmen olacağım?

Öğrencilerin bu ifadeleri seslendirirken oldukça kaygılı ve sinirli oldukları gözlenmiştir. Bunun en büyük sebebinin ise, meslekte bu konuda ne yapacaklarını bilmemenin verdiği korkunun neden olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcı 4-1-1: Ölçme değerlendirmenin çok önemli bir meslek dersi olduğunu düşünmekle beraber okulda çok iyi öğrendiğimi düşünmüyorum. Öğrenmemiştim açıkçası. Bazı formüller, KR-20, KR-20, KR-20... Ben bunu ezberlesem, ezberlesem bana bir şey kazandırmayacak. Ama bir yazılı yoklamanın nasıl yapıldığını, o yazılı yoklamadaki soruların nasıl hazırlandığını, o yazılı yoklama geçerli mi güvenilir mi? Nasıl bunu ayırt etmem gerektiği öğretilirse, ben meslek bilgisi açısından daha kapsamlı olmuş olurum diye düşünüyorum. Bunu öğrenemedim. Şimdi ne oldu? Ben son sınıfa geldim...

Aynı katılımcı öğrenci, derste öğrenemediği ancak mesleği için önemli olacağını düşündüğü ölçme ve değerlendirme konularını, sınava hazırlanmak için gittiği KPSS kursundan ve dokümanlarından öğrendiğini ifade etmektedir.

Katılımcı 4-1-1: Herkesin mecbur olduğu bir sınav var KPSS. Mecbur kaldım yine ve mecbur kaldığım zaman bu konuya çalıştım öğrendim, üzerinde çok çok durdum ve öğrendim ama eğer ki KPSS olmasaydı, bu meslek bilgisi dersi, okulda aldığım kadar, aldığım eğitimle bana yararlı olmayacaktı.

4.2.6. Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimi, üçüncü sınıfın güz döneminde Ölçme ve Değerlendirme dersi ile aynı dönem içinde verilen ve 2 saatlik teori kredisine sahip olan bir derstir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler)” şeklinde belirtilmiştir.

Mesleği, mesleğin içinde öğreneceğiz. Moderatör, Sınıf Yönetimi dersi hakkında konuşmak için başlangıç yaptığında hemen hemen her grupta, öğrencilerin tepkisi toplu gülüşmeler şeklinde olmuş, “hah şimdi içimizdekini döneceğiz” anlamında sözler ve kafa sallamalar, jest ve mimikler sergilenmiştir. Öğrenciler tarafından “gelelim, gelelim” şeklinde tekrarlı söylemler ve bu dersle ilgili olarak “söyleyeceğimiz çok şey var” ifadeleri kullanılmıştır. Bir grup katılımcı bu dersi görmediklerini topluca belirtirken katılımcılardan bazıları, sınıf yönetimine yönelik olarak, profesyonel bir bilgiye sahip olmadıkları için, artık kendi stratejilerini geliştirmek zorunda olduklarını, mesleği meslekte öğreneceklerini ifade etmişlerdir. Bu görüş aynı gruptaki diğer katılımcılarca da oldukça destek görmüştür.

Katılımcı 3-1-2: Ödev, uygulama hiçbir şey olmadı. Biz bu dersi görmeseydik kitaptan okusaydık daha iyi olurdu. Biz bu dersi görmedik gibi bir şey yani boşu boşuna geçti. Ben şu an sınıfın karşısına geçsem onu nasıl yöneteceğimi bilmiyorum. Ama bilmem lazım en önemlisi de o zaten.

Katılımcı 3-1-4: Ben şu an sınıfa girsem sınıfta nasıl davranacağımı, öğrencinin sorunuyla nasıl ilgileneceğimi bilmiyorum. Gelecek sene de bu konularda bilgi sahibi olmadan mezun olup gideceğiz.

Katılımcı 3-1-3: Bunun eksikliğini şu an okul deneyiminde görüyoruz. Sınıfta öğrencinin davranışı karşısında hocanın uygulamalarını orada görüyoruz. Yani mesleği mesleğin içinde öğreniyoruz.

Okul Deneyimi dersi alan öğrencilerin, Sınıf Yönetimi dersine yönelik olarak dile getirdikleri görüşlerin, Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan öğrenciler tarafından da benzer şekilde ifade edildiği görülmektedir. Mesleği meslekte öğrenme, bu derste herhangi bir fikir sahibi olamamaktan dolayı kendi sınıf yönetimi stratejilerini kendilerinin oluşturması gibi ifadeler her iki grup için de benzer çizgidedir.

***Katılımcı 4-1-3:** Sınıf yönetiminden yüksek bir notla geçtim. Diyordum ki artık gittiğimde çok iyi bir sınıf yönetimine sahip olacağım. Ama hep farklı sınıflara girdiğimde gördüm ki, ben o kadar başarısızım. Çocukların yönetimini bırak, susturmayı bile beceremiyorum. En arkadakiler konuşuyor, öndekiler konuşuyor, ne yapacağımı şaşırdım. O kadar çok yüksek notla seviyordum şöyle geçtim böyle geçtim diye, ama... Kötü oluyor yani.*

***Katılımcı 4-1-2:** Hocam bence şöyle bir şey olacak. Mesleğe başladığımızda biz öğreneceğiz. Bu şekilde düşünüyorum.*

***Katılımcı 4-1-3:** Artık kendi stratejilerimizi geliştireceğiz.*

4.2.7. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

Okul deneyimi dersi, üçüncü sınıfın bahar döneminde verilmektedir. Bir saati teorik dört saati ise uygulamalı olan bir derstir. Ancak, süreci değerlendirmek ve yönlendirmek için konulan teorik ders saatinin hiç işlenmediği gözlenmiştir. Bu ders saati yalnızca öğretim elemanının alacağı ek ders saat ücretine karşılık gelen bir belirtke olarak kalmaktadır. Okul Deneyimi dersinin içeriği YÖK (2009) tarafından “Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama” şeklinde belirtilmiştir.

Sınıf yine bana kaldı. Ancak içeriğinin bu şekilde uygulanmadığı, dolayısıyla dersin amacına ulaşmadığı ifade edilmektedir. Öncelikle bu derste öğrencilerin, gözlem için gittikleri okulda, sınıf öğretmenini izlemeleri, süreci nasıl yapılandığını gözlemlemeleri istenmekle birlikte, katılımcı öğretmen adayı öğrenciler, sınıfta

gözleyecek bir öğretmen bulamamaktan yakınmaktadırlar. Çünkü dersler gözlem için gelen öğretmen adayı öğrencilere bırakılmaktadır.

Katılımcı 4-1-4: Geçen sene ben gözlem dersine, Okul Deneyimi dersine gittiğimde rahatça gözlem yapabildiğimi tahmin etmiyorum. 14 haftanın yarısı yaklaşık bana kalmıştı. Öğretmen geliyordu, “Benim çocuğumun veli toplantısı var oraya gidiyorum”.

Katılımcı 4-1-5: Sevk alanlar oluyordu hocam bizde!

Katılımcı 4-1-1: İkinci dönemde [okul deneyimi I dersi için] staj yaptığımız okulda öğretmenler odasında, belki dedikodu yapmış gibi olacak ama öğretmen diyor ki ben de koridordayım, “ya sınıftaki stajyer öğretmene bırak da gel sohbeti tamamlayalım”.

Mecbur kaldım, çocuğu sınıftan dışarıya attım. Gözlem dersinde henüz okul ortamı ve öğrencilerle yeni karşılaşan ve süreci izlemek amacıyla orada bulunan öğretmen adayı öğrencilere derslerin bırakılması, kendisini henüz hazır hissetmeyen aday öğretmenlerin öğrencilere karşı yanlış davranışlar sergilemesine ve bu nedenden dolayı da mesleğe yönelik olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır.

Katılımcı 4-1-4: Müdür geldi benim yanıma, hangi sınıftı 4-B idi galiba, “4-B’ ye sen mi gireceksin?” dedi. Evet dedim. “Bugün hoca gelmeyecek, işi varmış” dedi, bende kaldı ve bana sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğunu da söylemediler! Ben ilk başta şaşırardım ne oluyor dedim, müdahale etmeye çalıştım, oturtmaya falan çalıştım, daha sonra ben ikinci dersin sonunda mı ne öğrendim. Başka hocayla görüşüyordum işte yan sınıftaki hocayla, hocam böyle falan oluyor dedim, “o” dedi, “problemlî” dedi, ben şaşırardım zaten. İlk başta bilmiyordum, çok aşırı müdahale de ettim.

Katılımcı 4-1-3: Gözlemde, aynı şekilde benim de başıma... Hoca çıktı sınıftan. 2, 3 tane öğrenci SBS sınavına hazırlanıyormuş, öyle bir şey, test olmaya gitti. Hoca da bunların başında duracaktı. Ve ben sınıfla bir kaldım. Bir tane de işte, hoca dedi bunları, bunları yap, şunları, şunları yap. Sonra baktım bir 20 dakika falan dinlediler, sonra beni ciddiye almadılar. Ondan sonra birbirleriyle kavga etmeye başladılar. Ağladı birisi. Ben sınıfı susturamıyorum, bu sefer benim de moralim bozuldu. Güvensizliğime neden oldu. Tenefüste ağlayan çocuğa da yardımcı olamadım. Bunu hissettim kendimde. Kendimi özyetersiz hissettim.

Katılımcı 4-1-5: Ben şöyle bir şey yaşadım mesela, üçüncü sınıfta ve okul deneyimi dersinde. Şimdi öğretmen gitti, bize kaldı sınıf, mecburen. Şimdi bir tanesi, çocuk var sınıfta, çocuk sürekli konuşuyor. Ben matematik problemi yazdım bir tane, dördüncü sınıf bunlar, matematik

problemini yazıyor[lar], çevresindeki diğer çocukları da grupluyor, ‘Yazmayın onun dediğini’ falan yapıyor. Şimdi, düşümdün ne yapacaksın? Ne yapttıysam... Sorunun ne? Diye soruyorum hani, hiçbir şey demiyor mesela. “Bunun dediğini yazmayın” diyor, diğerlerini grupluyor, bu sefer baktım sınıfın tümü gidiyor. Sınıfta bulaşıcı bir hastalık gibi sınıfta yayılıyor. Ben mecbur kaldım sen dışarıya çık dedim, dışarı attım yani. Yani mecbur kaldım, yapmak zorunda kaldım.

Uygulamadaki sınıf öğretmenliği lisans öğretim programında, öğretmen adayı öğrenciler, okullarda gözlem yapıp gerekli çalışmaları gerçekleştirdikten sonra dördüncü sınıfın ilk döneminden itibaren uygulama çalışmalarına başlamaları istenmektedir. Dördüncü sınıfın güz döneminde gösterilen üç meslek bilgisi derslerinden birini oluşturan Öğretmenlik Uygulaması I dersinin, iki saati teorik altı saati ise uygulama kredisinden oluşmaktadır. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Uygulama okulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama (planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu dersteki uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama” şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması II dersi ise, dördüncü sınıf bahar döneminde gösterilen ve iki saati teorik altı saati ise uygulamalı olan bir derstir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama” şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması I dersinin içeriği incelendiğinde, uygulamayı daha özel kılan ve öğretmen adayı öğrenciyi sürece ısındıran, özdeğerlendirme süreçlerini içeren bir başlangıç dersi olduğu düşünülebilir. Öğretmenlik Uygulaması II dersinin içeriğine bakıldığında ise daha çok uygulamaya fırsat tanıdığı, değerlendirme sürecine okuldaki öğretmen ve öğrencilerin de katıldığı ve öğretmen adayının kendini tamamen sürecin içinde hissetmesini sağlayacak bir şekilde düzenlendiği görülmektedir. Ancak araştırma kapsamına alınan bölümdeki bu iki dersin aynı formatta işlendiği, birinin diğerinin devamı olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bunun yanında Okul Deneyimi dersinde olduğu gibi, rehberlik ve değerlendirme çalışmaları için ayrılan iki saatlik teori dersinin

hiç işlenmediği görülmüştür. Bu iki saat yine, öğretim elemanının bu ders karşılığında alacağı ekders saatini belirten bir durumdan öteye geçememiştir.

Diğer öğretmenlerden bir farkın kalmıyor. Öğretmen adayı öğrencilerin bazen planlarını uygulama fırsatı bulamadıkları, uygulama fırsatı bulduklarında ise okulda öğrendiklerini karşılaştıkları problemler yüzünden hayata geçiremediklerini, diğer öğretmenler ne yapıyorsa onları tekrarlamaktan, kendi öğretmenlerini hatırlayıp onları tekrar etmekten öteye geçemediklerini ifade etmişlerdir. Bir anlamda uygulama dersleri, öğretmen adayı öğrencileri, öğrendiklerini uygulama fırsatı verememekte, fakültede öğrenilenlerin üzeri örtülmek zorunda kalınmakta, öğretmenlik uygulaması dersleri, “staj yapılıyor” durumundan öteye geçmemektedir.

Katılımcı 4-1-3: *Mesela, ben verilen bir plan üzerinden başka bir plan türettim. Hocaya da gösterdim. Zaten hoca direk şey dedi, “Çok güzel plan hazırlamışsın ama sınıf kalabalık olduğu için zaten bunu uygulayamazsın bu, bu şekilde kalır” dedi. Biz de artık düz anlatıyoruz, soru cevap, bir iki tartışma... Farkın kalmıyor. Demek ki senin bir farkın olması lazım öğretmenlik mesleği açısından. Bir farkın kalmıyor.*

Katılımcı 4-1-5: *Bir bakıma havada kalıyor aslında burada gördüğümüz.*

Katılımcı 4-1-2: *Öğretmenlik uygulamasına gidiyoruz başka şeyler. Uygulamayla teori çok farklı. Onların uyguladıkları sistemle benim okulda gördüğüm sistem, çok farklı.*

‘Dışarıda bekleyebilirsin’ oluyor. Fakültede bir dönem yaklaşık 14 haftadan oluşmaktadır. Dersi verecek olan öğretim elemanlarının belirlenmesi, uygulama okullarının belirlenmesi ve ara sınav haftası gibi nedenlerle bu sürenin ancak 10 haftası uygulama çalışmalarına ayrılmaktadır. Uygulama ise haftada bir gün şeklinde yapılmaktadır. Dolayısı ile öğretmen adayları eğer devamsızlık haklarını kullanmazlar ise bir dönemde sadece yaklaşık 10 gün uygulama fırsatı elde etmektedirler. Bu süre içinde uygulama okulundaki bazı sınıf öğretmenlerinin kendi konularını yetiştirme kaygısından dolayı bazen öğretmen adaylarına uygulama izni vermediği de ifade edilmektedir.

Katılımcı 4-1-5: *Hocalar yetiştirmem derdiyle uygulama yaptırmayabiliyorlar.*

Katılımcı 4-1-1: *Bana dedi ki, “ben bu hafta size konu vermeyeceğim”, her hafta konu almaya gidiyoruz, plan hazırlıyoruz, o konuyu öğrencilere sunuyoruz. “Ben programı yetiştiremedim, bu hafta size konu vermeyeceğim, anlatmayacaksınız”. Eee ben uygulama yapacağım, konu*

anlatmam lazım, o uygulamayı nasıl yapacağım? Uygulamak için benim bir tane şansım var. Tek uygulama şansım var. Bana böyle yaklaşımla gelen bir hocaya hocam hayır illa da ben anlatacağım[!] diyemiyorsun. Ondan sonra öğretmen konu anlatıyor sen de dışarıda bekliyorsun ya da içerde bekliyorsun bir şey yapmıyorsun. Gözlemden farkı kalmıyor, gözlemi de geçtim, “dışarıda bekleyebilirsin” oluyor, bu da ‘dışarı çık’ oluyor artık. İster istemez uygulama ile bir alakan kalmıyor.

Uygulama dersleri için ayrılan bu kısa süre aynı zamanda öğretmen adaylarının hızlı bir şekilde sınıf dolaşmalarına da neden olmaktadır. Bu durum ise onların öğrencileri tanıma olanağını, süreci iyi bir şekilde yürütme fırsatını ellerinden almaktadır.

Katılımcı 4-1-3: *Mesela iki haftaya bir farklı sınıfa giriyorum. Ben bundan çok rahatsız oluyorum. Çünkü tam bir sınıfa alışıyorum, tam öğrencilerle kaynaşıyorum, hâkimiyetimi kuracağım, bir şeyler yapmaya başlayacağım, derken başka bir sınıfa geçiyorum.*

Öğretmenlik uygulaması derslerinde, bu dersi yürüten fakülte öğretim elemanı ile uygulama okullarındaki yönetici ve öğretmenler arasında ve uygulama okulundaki yöneticiler ile öğretmenler arasında iletişim sorunları olduğu, bu sorunların öğretmen adayı öğrencilerin süreçten yararlanamamalarına sebep olduğu ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin konuya yönelik olarak yaptıkları açıklamalarda, sürecin olumsuz etkisini halen yaşadıklarını ve durumdan memnuniyetsizliklerini gösteren sinirli bir tavır takındıkları görülmüştür.

Katılımcı 4-1-1: *Gözlemden, karşıımızdaki hocaların [uygulama okulundaki rehber öğretmenlerin] eğitimi olması ve eğitimi oldukları için bize yarar sağlamaları sağlanmalı. Hani uygulamaya gidiyoruz çok güzel ama uygulamaya gittiğimiz hocalar, bizimle ilgili bir şey bilmiyorlar. Bize uygulama yaptırdıkları okulların hocalarına, bizimle ilgili bilgi vermeleri lazım. “Biz size öğrenci gönderiyoruz [!]. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisini gönderiyoruz [!] Biz niçin gidiyoruz oraya? Bir şekilde onlar izlemek ya da ne bileyim onlardan bir yardım almak... Ama bizim karşıımıza çıkan öğretmenler, bizimle ilgili bir bilgileri olmadığı için. Bu noktada meslek derslerini hazırlayanlar, uygulama derslerini koydukları zaman, uygulama dersi yapılacak, uygulama yapılacak okuldaki öğretmenleri bilgilendirmek zorundalar. Bilgilendirmeleri gerekiyor. Bizim açımızdan. Bilgilendirmezlerse biz de böyle yarıda kalıyoruz.*

Gözlemeden farkı kalmıyor, ister istemez uygulama ile bir alakan kalmıyor. O nedenle uygulama yapılan okulun çok iyi seçilmesi, oradaki öğretmenlerin kesinlikle bilgi sahibi edilmesi, bizim hakkımızda bilgi sahibi edilmesi ve bize de bu konuda yardımcı olmaları gerekiyor.

Bizi eski sisteme yönlendiriyorlar. Öğretmen adayı öğrenciler, öğretmenlik uygulaması sürecinde, rehber öğretmenlerin fakültede öğretilenlerin uygulanmasından daha çok kendi sınıf öğretim süreçlerinin devam ettirilmesinden yana olduklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda, öğrendiklerini uygulayamamaktan ve kendilerinin dikkate alınmamasından şikâyet etmektedirler.

Katılımcı 4-2-5: Derse giriyoruz, çıkıyoruz o kadar.

Katılımcı 4-2-4: Öğretmenler de zaten bize kâle almıyorlar, “Aman siz ona göre [yeni sisteme göre] yapmayın”. Mesela bize bu hafta hoca şunu dedi okuma yazmada, “Siz buna göre yapmayın kitaba göre, ilk önce ünlü harfleri öğretin”. İlk önce biz ünlü sesleri öğretecektmişiz.

Katılımcı 4-2-3: ‘El’, ‘At’ ya ilk. Uygulamada bile bizi kâle almıyorlar.

Katılımcı 4-2-4: Evet yani bizi bir de şeye doğru sürüklüyorlar, eski sisteme göre.

4.2.8. Rehberlik

Rehberlik, dördüncü sınıfın güz döneminde Öğretmenlik Uygulaması ve Özel Eğitim dersleri ile birlikte verilen bir derstir. Üç krediye sahip olan bu ders tamamiyle teorik bir derstir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri” şeklinde belirlenmiştir.

İşime yaradı. Rehberlik dersinin, özellikle öğretmenlik uygulaması yapılan okullarda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılabildiği ifade edilmiştir. İfadelerde öğrencilerin yüz ifadelerinden ve ses tonlarından, fakültede edindikleri bilginin gerçek meslek ortamında işe yaramasından oldukça mutlu oldukları gözlenmiştir.

Katılımcı 4-1-3: *Bu sene rehberlik dersi gördüm. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte 'kendini açma tepkisi', böyle şeyleri gördükçe, geçen hafta başıma gelen; öğretmenlik uygulamasında birisi ağlıyor ve ona kendimden örnekler vererek yaklaştım ve bana o şekilde öğrenci yanaştı, faydalı oldu. İşime yaradı. Gerçekten o kendini açma tepkisi dikkatimi çekmişti, böyle başıma bir şey gelince de uyguladım ve etkili oldu.*

Herkes kendi konusundan bir şey anlamadı. Bununla birlikte Rehberlik dersinden istenilen verimin alamadığını ifade eden öğrenciler de vardır. Öğretmen adayları, kendilerine okunan içeriğin hepsini gördüklerini ama öğrenci etkinliği adı altında tüm konuları kendilerinin hazırlayıp sunduklarını ancak bunun ne kendilerini ne de dinleyen arkadaşlarına bir faydasının olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcı 4-2-1: *Hocam biz bu konuların hepsini işledik*

Katılımcı 4-2-2: *İşledik*

Katılımcı 4-2-1: *Ama hoca bize ödev verdi, herkes kendi slayt yaptı, anlattı.*

Katılımcı 4-2-5: *Sunum oldu*

Katılımcı 4-2-1: *Herkes slâydı okuyarak geçti.*

Katılımcı 4-2-5: *Herkes kendi konusundan bir şey anlamadı.*

Katılımcı 4-2-1: *Dinleyen de anlamadı.*

Katılımcı 4-2-5: *Okuduk yani, çalışarak gelmedik.*

4.2.9. Özel Eğitim

Özel Eğitim dersi, dördüncü sınıfın güz döneminde gösterilmektedir. İki saatlik teoriden oluşan bir derstir. Önceki öğretim programında seçmeli olarak yer alan bu ders, uygulamadaki öğretim programı ile alınması zorunlu bir ders haline getirilmiştir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar” olarak belirlenmiştir.

Mutlaka alınması gereken bir ders. Rehberlik dersinde olduğu gibi, Özel Eğitim dersi de, bir grup katılımcı öğrencinin, meslekte kullanabilecekleri bilgiler edindiklerini söyledikleri bir ders olmuştur. Mesleğe atıldıklarında, eğer sınıflarında özel eğitime muhtaç bir çocukla karşılaşırlarsa, nasıl davranacaklarına yönelik bu derste bir kalıp oluşturdukları ifade edilmiştir.

Katılımcı 4-1-1: *Ben özel eğitim dersinin gerçekten yarar sağladığını düşünüyorum. Zorunlu hale getirilmesini ben açıkçası beğendim. Eğer seçmeli olsaydı seçmeyebilirdim ve bu dersin anlamı hakkında bilgim olmayabilirdi. Özel eğitim dersini mutlaka bir sınıf öğretmenin alması gerektiğini düşünüyorum. Gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü hayatta devamlı karşınıza çıkıyor bu durumlar ve sınıfımızda eminim olacaktır. O nedenle bu meslek bilgisi dersinin kesinlikle sınıf öğretmenliğinde okutulmasından yanayım.*

Okul Deneyimi dersi sırasında gözlem yaptığı sınıfta özel eğitime muhtaç bir öğrenci ile sorun yaşayan bir öğretmen adayına, bu dersi aldıktan sonra, bu tip öğrencilere karşı daha farklı davranıp davranmayacağına ilişkin soruya verdiği yanıt, öğretmen adayının böyle durumlarda bu dersi aldıktan sonra daha cesaretli olarak hareket edebileceğini göstermektedir.

Katılımcı 4-1-4: *Yani belli şeyler hakkında kafamda bir kalıp oturtabilirdim belki. O zaman hiç bir şey yapabileceğimi, ne yapacağım bilmiyordum.*

Tıp eğitimi gibiydi. Bununla birlikte diğer bir grup öğrenci, dersten istenen verimin alınmadığını ifade etmektedirler. Sürecin özellikle tıp eğitimi gibi, hastalık teşhisi üzerine yoğunlaştığını, bununla birlikte hastalığı olan öğrencilere nasıl davranılması gerektiğinin öğretilmediği ifade edilmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları, sınıflarında özel eğitime muhtaç bir öğrenci ile karşılaştıklarında, nasıl bir strateji izleyeceklerine yönelik herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını iddia etmişlerdir.

Katılımcı 4-2-3: *Hastalıkları daha detaylı verdi. Fiziksel işitme engelli, hani kulağının içindeki soruna kadar bize anlattı ama (öğretmen olduğumuzda) derste yapmamız [gerekleri] yani eğitimle ilgili kısmını biraz çabuk geçti. Ya benim beklentim hani çocuk böyle yaparsa ilk tepkiniz şu olsun, şunlara daha çok dikkat edin. O yok ama çocuğun işte kulağının nasıl tespit*

edildiğini, beyninde hasar varsa... Hani bu kadar bize tıp gibi... Tıp gibiydi. Hastalıklar hakkında bilgim var yani şu anda, otistik diyince mesela, ama eğitiminde ne yapacağız? Ki işitme engelli, zihinsel engelli, zaten çoğu zaman bize gelinceye kadar belli olur yani, teşhisi bizim için o kadar önemli değil, nasıl davranacağım önemli.

Katılımcı 4-2-5: *Ya da sınıfta böyle bir çocukla karşılaştığımda hani ne yapabiliriz?*

Katılımcı 4-2-3: *Benim özel eğitimde bir tek öğrenciye yaklaşabileceğim şey, sara hastasında hani hiç kafasını falan çarpmadan atlatmasını beklemek. Bir tek bunu öğrendim yani. Başka bir şey öğrenmedim.*

Katılımcı 4-2-5: *Başka hiçbir şey...*

Katılımcı 4-2-1: *Hocam biz sırf nedenleriyle ilgili. Nasıl tespit edeceksiniz, biz doktormuşuz gibi...*

Katılımcı 4-2-4: *Yani, eğitimle ilgili yoktu yani, direk hep...*

Katılımcı 4-2-1: *Hastalıklarla ilgili*

4.2.10. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, dördüncü sınıfın bahar döneminde gösterilen bir derstir. İki saatlik teori kredisinden oluşmaktadır. Önceki programda seçmeli olan bu ders, zorunlu hale getirilmiştir. Bu dersin içeriği YÖK (2009) tarafından “Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım” olarak belirlenmiştir.

Katılımcı öğrencilere, bu dersi görmeden önce, derse yönelik beklentileri sorulmuştur. Öğretmen adayları, okunan ders içeriğinin, özellikle okul yönetimi ve işleri ile ilgili olan kısmının meslekte oldukça işe yarar olacağını düşünmektedirler. Buradaki beklentilerini, özellikle küçük yerleşim birimlerine yönetici öğretmen olarak atandıklarında karşılarına çıkacak problemleri çözme konusundaki bilgi ihtiyaçlarını karşılama oluşturmaktadır.

Katılımcı 4-1-2: *Doğuya giden bir arkadaşım var. “Doğuda” diyor ki “prosedürler var” diyor. Ben neyi imza attığımı neyi imza atmadığımı bilmiyorum diyor. Dolu önüme kâğıt getiriyorlar, ben bunları imzalıyorum, bazılarını okumaya bile fırsatım olmuyor. Bunları imzalıyorum. Bunları biz hiçbir şekilde daha görmedik. Biz bu formaliteleri bilmediğimiz için de çok eksik kalacağız. Bunları kapsayan bir dersin de olması lazım.*

Dinlemiyoruz hocam, anlamadığımız için. Bir dönem sonra yapılan görüşmede ise, bir başka grup katılımcıların, bu beklentilerini karşılayamadıkları ifade edilmiştir. Katılımcılar, özellikle dersin içeriğinin ve veriliş tarzının, kendilerini mesleğe hazırlamaktan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan odak grup görüşmesinde, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin adı söylendiği anda, bu gruptaki tüm katılımcıların yüksek sesle güldükleri ve bu şekilde olumsuz tepkilerini gösterdikleri görülmüştür.

Katılımcı 4-2-3: Ya hocam sınıf öğretmeni olacağımız için sorumluluğumuzda olan bir ders ama hiç anlatılarak olacak bir iş değil.

Katılımcı 4-2-5: Slayt

Katılımcı 4-2-4: Slayt

Katılımcı 4-2-1: Slayt hazırlanıyor, zaten anlamayacağımız bir şey.

Katılımcı 4-2-5: Zaten dinlemiyoruz hocam, anlamadığımız için.

4.3. MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN İŞLENİŞİ SÜRECİNDE ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR

Yorumlama Aşaması

Eisner Modeli'nin ikinci aşaması olan yorumlama aşaması, sürecin niçin bu şekilde işlediğine yönelik açıklamaları gerektirmektedir. Bu bölümde, ilk alt problemde ortaya konulan durumun, nedenleri belirlenmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde yine öğrenci ve öğretim elemanlarının deneyimlerinden yararlanılmış, alıntılara ve araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle, süreci açıklamaya dönük olarak bir takım temalara ve üst temalara ulaşılmıştır. Üst temalar gruplandığında, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının deneyimlerinden ve yapılan gözlemlerden sürece etki eden üç boyutun olduğu görülmüştür. Bu üç boyut, çizelge 4.3.1'de özetlenmektedir.

Çizelge 4.3.1: Meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecine etki eden sorun boyutları

Öğrenci Boyutu	Öğretim Elemanı Boyutu	İçerik Boyutu
Çalışma Alışkanlıkları	Derse veya İçeriğe Karşı Tutum	İçeriğin Yeri ve Süresi
Beklentiler		
— Yönlendirmeye yönelik beklenti		
— Uygulamaya yönelik beklenti	Öğrenciye Karşı Tutum	İçeriğin Yapısı
— Dönüt beklentisi		
— Model beklentisi		
KPSS Kaygısı	Ders Yükü	Kuram ve Uygulama Dengesi

4.3.1. Öğrenci Boyutu

Bu boyutta, öğretmen adayı öğrencilerin, aldıkları meslek bilgisi derslerine yönelik çalışma alışkanlıklarının, eğitim sürecinden beklentilerinin, kaygılarının ve sürece yönelik tepkilerinin, sınıf öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecinde etkili olduğu görülmüştür ve tek tek ele alınmıştır.

4.3.1.1. Çalışma alışkanlıkları

Öğrenciler için öncelikli hedef, dersi öğrenmekten daha çok, o dersten geçmektir. İlk aşamada, bilginin hazır olarak sunulmasının ve daha sonra da bilginin sınavlarda aynen istenmesinin, öğrenciler için oldukça çekici olduğu görülmektedir. Derse girip çıkmak, sınav gecesi ezberlemek ve dersi geçmek, öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıklarını oluşturmaktadır. Sözü edilen bu durum, mesleğin öğrenilmesinin öneminin ön plana çıkmasını engellemekte, meslek bilgisi derslerini, fakülteyi bitirmek için görülmesi gereken dersler olarak şekilciliğe kaydırmaktadır.

Katılımcı 2-1-1: Bize dersin önemi değil de, geçti[k] mi kaldı[k] mı bizim için [o] önemli yani. Biz üstekine [bir üst sınıftaki öğrenciye] soruyoruz, ‘o hoca nasıl’ mesela, bu ‘öğretim ilke hocası nasıl?’ O da diyor ki “Ya sınavları çok kolay soruyor. Sınav akşamı çalışsanız yeter”. Biz de takmıyoruz yani.

Katılımcı 2-1-2: Öğrenci hep kolayına kaçır yani. Kendim için söyleyeyim yani. Öğrenci her zaman kolayını arar. Biz ne yapıyoruz? Sınav haftası çalışıyoruz, sınav gecesi çalışıyoruz.

Katılımcı 2-1-5: Geçmek için derslere giriyoruz.

Katılımcı 2-2-1: Dersin başında “Siz mi anlatırsınız ben mi anlatayım?” diye bize sormuştu. Biz de siz anlatın demiştik. [gülüşmeler] Alışkanlıklarımız... [gülüşmeler]

Katılımcı 3-1-2: İlk dersten sonra hoca ders işleme yöntemine yönelik olarak bizim görüşlerimizi istedi ama bu ders işleme yöntemi bize ilk başta daha işimize geldi. Çünkü çok ödev vardı en azından bu dersten ödev yapmayız diye düşündü herkes, girer çıkarız diye düşündük.

Katılımcı 4-1-2: ‘Ben teoride okudum ezberledim, finalden 60 aldım geçtim’. Öğrenci mantığı budur daha çok.

Öğretmen adayları öğrencilerde, sadece derse girip çıkma isteği, ezberleme, hazır bilgiyi hocadan alma beklentisi, sonuca kolay ulaşma, emek harcamama, bağlantı kurmaya dönük çaba sarf etmeme gibi bir çalışma anlayışının olduğu, öğretim elemanlarınca da ifade edilmiştir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: “Ya hoca nasıl olsa geçiriyor” ya da “ne yapsam da kalacağım” yani kalma geçme ikilemi içinde düşünüyor çocuklar. Sizi yokluyorlar ne kadar hocayı bu açıdan işte yumuşatabilirim, zorlayabilirim tarzında. Ben bu derste (Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi) çok ödev veren bir hocayım. Çok korkuyorlar bir kere. “Hocam ne yapıyorsunuz?” Ama bunu kitap bilgisi olarak istemiyorum çocuklardan; sınıfta herhangi bir sorun çıktığında onun neden kaynaklandığını bilimsel bir yorum getirip değişik çözüm yolları üretebilirsiniz. Bu tarz ödev yapmak, onların üst düzey düşünme becerilerine dayalı olan şeyler. İşte çocuk gözlem yapmak zorunda, gözlemlerini yorumlamak zorunda, çeşitli hipotezler geliştirmek zorunda, çoklu bakış açısı geliştirmek zorunda ki onları mantıklı bir açıklama getirebilsin. Yani hiç alışık olmadıkları bir şey bu tarz ödevler. Kendi içinde yaşıyor zaten. Ama bunları anlamlandıramıyor. Ama çocuklar o tepkiyi veriyorlar. “Hocam ya...” “Çok ödev”, “Biz böyle çok ödev alışkın değiliz”. ‘Öğretmen verir, öğrenci alır’. ‘Biz hazırlıklı gelmeyelim...’ İnat ediyor yani çocuklar, derse hazırlıklı gelmemekte inat ediyorlar.

Bununla birlikte katılımcı öğrenciler aslında bu süreçte eğitimlerinin başlangıcından beri kendilerinden bunun istenmesinin (sınıftan ya da dersten geçmek), not ya da sınıf geçme kaygısının ön plana çıkartılmasının onlarda bu alışkanlıkların yerleşmesine neden olduğu konusunda hemfikirdirler. Öğrencilerin fakülteye gelinceye

kadar geçirdikleri eğitim yaşantıları, bölümdeki meslek bilgisi derslerini de, sıradan derslermiş gibi görmelerine neden olmaktadır. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin mesleğe hazırlama rolünü, olumsuz yönde etkilemektedir.

Katılımcı 2-1-2: *Bana göre sebebi şu hocam. Ne oluyor, mesela kendi ailemizden başlayalım. İlkokuldan itibaren karneyi götürüyorsunuz, “Aaa... Bu 4, oğlum niye 4 bu? Niye 5 değil?” Hep ne? Not, not. Not üzerinden endeksli bir sistem. Lisede de aynı şekilde. “Dersi geçtin mi?” Geçtim. “Öğrendin mi?” Hiç kimse mesela şunu öğrendin mi diye sorduğunu görmedim. Sadece geçtiyse aferin oğlum dediğini gördüm kaldıysa kızdığını gördüm. Hep ilkokul, lise. Burada bile hocam mesela öyle. Hep nota endeksli. Biz ne yapıyoruz? Gene kendimiz annemizin babamızın yaptığını veya işte gördüğümüzü daha çok. Şu anda yine ne yapıyoruz? Yine nota endeksli çalışıyoruz.*

Katılımcı 2-2-5: *Bir de hocam arkadaşın dediği gibi biz geçen sene ÖSS derslerini gördük. Buna bağlı olarak pek çalışmamıştık açıkçası. O çalışma psikolojimizi düzenli oturtmadığımızdan dolayı bu ilk dönem oldu halen çalışma şeyi yoktu bizde.*

Bu durum, aynı zamanda öğrenci direncini de oluşturmaktadır. Öğrenci direncinin oluşmasında, şimdiye kadar eğitim gördükleri kurumların, yapılan sınavların ve ailelerin oldukça etkileri vardır. Alışkanlıkların oluşturduğu bu durum, alışkanlığın devamı şeklinde bir direnci meydana getirirse de, bunu kıramaya çalışan öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının gözünde başarılı buldukları araştırmanın bulguları arasındadır. Bazı öğretim elemanlarının bu direnç karşısında direnmeye çalışmaları, meslek bilgisi öğretiminde olumlu etkilere neden olmaktadır. Çünkü dirençlerinde başarılı olamayan öğrenciler bu kez çalışma yolunu seçmekte, yapacakları mesleğe yönelik bilince ulaşmakta ve meslek bilgisi derslerine yönelik sürecin gerekliliğine inanmaktadırlar.

Öğrencilerde gözlenen bu direncin nedenleri konusunda öğretim elemanları da öğretmen adaylarıyla hem fikirdirler. Bununla birlikte öğretim elemanları, alışlagelmiş bir durum ve bunu benimsemiş öğrencilere bu aşamada çok kabahatli bakmamakta, onları haklı bulmaktadırlar. Bunda kendilerinin de rolü olduğunu kabul etmektedirler.

Katılımcı Öğretim Elemanı 2: *Son sınıfa gelir çocuk hala aynı kafada. Yav alıştırmış, diğer öğretim üyeleri diğer okullar vesaire, sen onu kıramıyorsun artık. “Ben onu ezberlerim yaparım”. Bir kuramsal yapı oluşturmak, zihinsel bir yapı oluşturmak, buralarda çok çok zor. O açıdan kendi gözlemimi söylüyorum ama öğrenci zaten söylüyorlar yani: “Biz” diyorlar “Hocam anlamıyoruz çoğu şeyi”, çünkü kavramsallaştırmakta zorluk çekiyorlar. Yani ezberlemek istiyorlar.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Bir kere öğretim elemanının rolü çok büyük. Bu sistemden kaynaklanan bir hata gibi geliyor bana. Biz bilgi aktarmayı seviyoruz sınıfta. Ben de o sistemin içinden geliyorum, eğer hoca bir soruya cevap veremiyorsa bilgisizdir, yetersizdir. Ya da anlatmıyorsa yetersiz olarak görülür. O yüzden, bizde anlatım yöntemi ya da sunum yöntemi çok fazla kullanılıyor. Yani bunu yapmazsan hoca değilsin gibi geliyor çoğu zaman. Çocuklar da aslında buna alışmışlar. Yani böyle yaptığınız an çocuğu kaybediyorsunuz aslında. Yani çok fazla bilgi merkezliyiz. Bir kere hocalardan kaynaklanan sorunların başında bence bu geliyor. Çocuklar haklı olarak, bir kere ben öğrencilerimize ‘çoktan seçmeli öğrenciler’ diyorum. Yani o sistemin içinden geliyorlar. ‘Bak ben sizi dinliyorum’ mesajını veren o kadar çok az hoca var ki, çocuklar düşünme gereksinimi bile duymuyorlar. Derse hazırlıklı gelmiyorlar, neden, çünkü ‘öğretmen öğretir’, üniversite bile olsa, ‘öğrenci öğrenir’ zihniyeti ile geliyorlar. Zorlanmaya alışkın olmadıkları için. Yani kolaya o kadar çok alışmışlar ki zoru hiç, zorlamıyorlar bile.*

Bununla birlikte, yeni program ile öğrencilere verilen Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde öğrencilerin ne kadar aktif ve istekli oldukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Oluşturdukları projeler adına kermesler düzenleme, kendi yaptıkları süs eşyalarını satarak elde ettikleri para ile topluma katkı sağlama, başkalarından aldıkları kullanılmayan eşya, giysi ve kitapların ihtiyacı olanlara ulaştırılmasına kadar birçok etkinlik öğrenciler tarafından başarılmıştır. Öğrencilere göre kendilerini bu tip aktif kılacak meslek bilgisi dersleri program konursa, bu dersler onları daha çok okula adapte edecek ve daha iyi mesleğe hazırlayacaktır.

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının, bu şekilde bir çalışma alışkanlığı sergilemelerindeki en önemli nedenlerden biri de kendilerinin yönlendirilmediğine, öğretim elemanları tarafından bilinç oluşturulmadığına yöneliktir. Öğrenciler eğer bu bilinci kazanırlarsa o zaman çalışma alışkanlıklarını oldukça hızlı bir şekilde değiştirmekte, iyi bir öğretmen olabilmek için yapılması gerekenleri ön plana aldıkları

görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin beklentileri ortaya çıkmaktadır. Bu beklentilerin ilki ise yönlendirmeye ya da bilinç oluşturmaya yönelik beklentidir.

4.3.1.2. Beklentiler

Meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecine ve amacına ulaşma durumuna etki eden öğrenci boyutundan bir diğerini, öğretmen adaylarının süreçten beklentileri oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında, onların beklentilerinin de karşılanması gerektiği görülmüştür. Meslek bilgisi derslerine yönelik olarak beklentiler ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanabilme durumunu da belirlemektedir. Elde edilen verilerden ortaya çıkan bu beklentiler şunlardır:

4.3.1.2.1. Yönlendirmeye Yönelik Beklenti

Fakülteye gelinceye kadar eğitim alınan kurumların ve ÖSS sınavının, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının oluşmasında önemli rol oynadığı bir önceki alt başlıkta belirtilmişti. Katılımcı öğrencilerin, öğretim elemanlarından bu noktada beklentileri, onların derse yönelik bilinç oluşturmaya yönelik çalışmalarıdır. Bu süreçte öğretim elemanının öğrenciden gelecek tepkilere en başta göğüs germesi beklenmektedir. Bir anlamda öğrenci direncini kırmaları gerekmektedir. Çünkü katılımcı öğrencilere göre mesleğe yönelik bilinç oluşturulduğunda zaten öğrenci istenilenden daha fazla çaba harcamaya başlayacaktır.

Bir anlamda öğrencilerin, kendileri tarafından sergilenen dirençlerinin kırılması istenmekte ve bunun görevinin ise öğretim elemanlarında olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına düşen en büyük görev, fakülteye bilinçsiz olarak gelen öğretmen adaylarına, mesleğe yönelik olarak, verdikleri derse ilişkin yönlendirme yapmalarıdır ve öğretmen adaylarında gerekli bilinci oluşturmalarıdır.

Katılımcı 2-1-2: İşin bilincinde değilsiniz ki... Diyebilirdi yani bunları yapmak zorundasınız, bizi zorlayabilirdi. Biz hocamızı suçlayamayız ama şöyle bir şey, dersin içeriğine göre hocamızın bizi yönlendirmesi gerekir. Liseden geldiğimiz için üniversite ortamını pek bilmiyorduk ve düşünmüyorduk. Bizim suçumuz var, illaki var kendimiz araştırmıyoruz, yapmıyoruz ama hocamızın da bize bir yönde destek olması lazım. Yönlendirmesi lazım, sonuçta üniversite yönlendirici bir kurum. Mesleği hazırlayıcı bir kurum olarak biz üniversiteye girdik. Çünkü buraya gelmeden insan öğretmen olamıyor. İsterseniz 50 tane ÖSS kazanın. Sonuçta burası yönlendirme yapıyor. Ne yapacak? Hocalarımız biraz daha yönlendirecek. Diyecek ki,

arkadaşlar bakın şunu, şunu yapmanız gerekiyor, yani bu uygulamaların olması gerekiyor. Rehberlik lazım. Derslerde söylenebilir “Arkadaşlar bakın bu yöntemleri bilmiyorsunuz belki ama hayatınız boyunca kullanacaksınız”.

Katılımcı 2-1-1: *Bizde hocalar şey yapıyor yani, dersin önemine değil de sınava dayalı bize çalıştırıyorlar. Geçmek için yani.*

Katılımcı 2-2-1: *Bize şey deyip mesela, dersin başında size bu dönem şunları, şunları anlatacağım diye öğretmenlerin bir açıklaması olmuyor, hani bizim içerik hakkında zaten pek bir bilgimiz yok, hoca ne anlarsa biz onu kabul ediyoruz. Öyle bir durum da var. “Bu dersin amacı şu, şunları, şunları öğreteceğim bu dönem” demesi gerekiyor, bunu söyleyen hocalar yok.*

Katılımcı 2-2-2: *Ya da bu konuların bize nerede gerekli olacağını [söylemeliler]. İçerik olarak biz tam olarak ne öğreneceğimizi bilmiyoruz. Tam şey değiliz bu konuda yani [niçin burada olduğumuza yönelik tam bir bilince sahip değiliz].*

Katılımcı 2-2-5: *Önemini bilmiyoruz işte yani veya işte bu dersin önemini bilmiyoruz.*

Öğretim elemanları tarafından derse ya da sürece yönelik bilinç kazandırılır ve öğretim sürecinin gerekliliği öğrenciye aktarılırsa, öğrencinin çalışmalara daha istekli olarak katılacağı katılımcı öğrencilerce ifade edilmiştir. Bir anlamda, öğrencinin bilmeden gösterdiği ‘gizil direnç’ bu yolla kırılabilir.

Katılımcı 3-2-2: *Hoca bize projeleri anlatsın. “Şunlar şunlar size şu açıdan yararlı olur...” Seçenekler sunsun... Ben şunu beklerdim hoca ilk derse girdiğinde “Bakın dersiniz bu, amacımız bu şöyle şöyle kullanırız”... Bize dese ki “Şöyle şöyle bir şey getirin bana” hani “Bir test hazırlayın çoktan seçmeli, onu değerlendirelim, ilerde size böyle katkısı olur gittiğiniz yerde” dese sınıfta bir kişinin aksatacağına ben inanmıyorum.*

Katılımcı 4-1-5: *Kim çekmek ister? Normal bir sınava çalışmak varken niye uygulama yapayım?[Kimse]kendini yormak istemez. Ben mesela yormak istemezdim. Ama öğretim elemanı bunu şey yaptıktan [dersin veya sürecin önemini öğrenciye kavratmak] sonra daha çok etkileşim yoluyla, yapmayacak öğrenci yoktur yani. Eğri oturup doğru konuşmak lazım. Mutlaka yapacaktır yani yapmayacak diye bir şey yok.*

Başta öğretim elemanları tarafından yönlendirilmediklerini ifade eden katılımcı öğrenciler, işin bilincine çok sonradan vardıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları,

üst sınıflarda gördükleri ve alan bilgisi dersleri olarak programda yer alan öğretim derslerindeki durumlarını “duvara çarpmak” deyimiiyle anlatmaktadırlar. Bu durumda öğretmen adayları, çalışma alışkanlıklarını değiştirmeyen ya da bunun için onlarda bilinç uyandırmayan öğretim elemanlarını, daha çok kabahatli saymaktadırlar.

Katılımcı 3-1-2: *Aslında hocam [konuları] gördük ama insan ilk defa [sürece yönelik yeterince farkındalık geliştirmeden] karşılaştığında [konuları] yeterince algılayamıyor. Ama diğer öğretim derslerinde uygulamaya geçince daha iyi anladık.*

Katılımcı 3-1-3: *Üçüncü sınıfa gelince duvara çarpmış gibi olduk.*

Katılımcı: 3-2-1: *Bütün dersler birbiriyle ilişkiliymiş ki biz bunu üçüncü sınıfta anladık, bir şeyler biliyoruz ama neyi bildiğimizi bilmiyoruz, meğerse bunları hep görmüştük ama daha önce farkında değildik.*

Katılımcı 3-2-5: *Gerçekten de bize öğretmen olacağımızı hissettirmeleri gerekiyor. Yani ilerde biz öğretmen olduğumuzda bunların bize öğretmenlikte yararlı olduğunu gerçekten de bilincine varmamız gerekiyor, bunu hissettirmeleri gerekiyor.*

Ödevlerinin çok özenildiği, öğretim elemanının ders için istedikleri dışında ek çalışmaların yapıldığı ve öğrenci gayretinin görüldüğü Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, bu dersi veren öğretim elemanının yönlendirici rehberlik çalışmaları yaptığı, dersi veren öğretim elemanı tarafından da belirtilmiştir. Bir anlamda öğrenci direnci, öğretim elemanının çalışmaları ile kırılmaya çalışılmıştır. Başarılı da olunmuştur. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin başarısı için, derse yönelik bilinç oluşturma ve yönlendirme çalışmalarının ne kadar önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir.

Öğretim Elemanı 1: *Şey diyorum ben, “bu yaptığınız ödevleri, inanın, derste yapacağımız tüm çalışmalardan daha çok seveceksiniz. Çünkü bunu yaparken çok şey öğreneceksiniz, çünkü bunu yaparken birçok becerileriniz gelişecek, çünkü sizin emeğiniz olacak”. Öyle diyince bir duruyorlar. Yani ‘ya yapamazsak’ korkusu var. Ondan sonra o, ona çevriliyor. Bir sürü ödev var, siz öğrencisiniz, bunu hatırlatmak gerekiyor çocuklara. Siz niçin buradasınız, öğretmen olmak için. Şu an öğretmen olabilmek için bir öğretmen adayısınız, burada bulunmanızın nedeni ne? Burada aldığımız eğitimle, öğretmenlik yeterliliğinizi geliştirmek. Yani ‘öğretmenim’ diyebilecek bir konuma gelmek. Sizin işiniz, sadece işiniz bu. Diğer işleriniz, onlar ek işler. Yani bunu öğrenciye söylemek gerekiyor. Ve yaptıktan sonra gerçekten çok seviyorlar.*

Bunu hisseden ya da meslek bilgisi dersinin bilincine erişen öğretmen adayları, kendilerine verilen çalışmalarını yaptıkları gibi, kendilerini geliştirmek için fazladan çalışmalara da katıldıklarını ifade etmektedirler. Bu ise, dersin şekilcilikten daha çok, işe yarar bir konuma gelmesini sağlamakta, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayabilmektedir.

***Katılımcı 3-2-2:** Dersin bize yararlı olacağını bildiğimizden ödevimiz için gönüllü olarak okullara gittik, videolar çektik. Derslere ekstra katkısı olsun diye çok uğraştık o derste.*

Öğrencilerin yönlendirilmeye yönelik beklentileri karşılandığı takdirde, hazır bilgilerle yetinilmediği, araştırmaya da kendiliğinden yöneldiklerini ifade etmektedirler. Yeter ki, bilgi kullanışlı, işlerine yarayacak bir bilgi olsun. Öğrencilerin uygulama sürecine katılmadığı, bir anlamda katılımcı öğrencilerce ‘ezber dersi’ olarak tanımlanan meslek bilgisi derslerinde ise araştırmaya da gerek duyulmamaktadır. Meslek derslerinden bir diğeri olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde, bu yönlendirmenin yapıldığı ve yönlendirmenin, öğrenci üzerinde önemli derecede etkili olduğu görülmektedir.

***Katılımcı 2-1-2:** Nasıl mesela şu an Materyal dersinde hocamız diyorsa ki “Arkadaşlar siz öğretmen olacaksınız, bunları yapmak zorundasınız”, işte mesela “Her yerde projeksiyon bulamayacaksınız tepegözü kullanmayı öğrenmek zorundasınız”, işte “Materyal hazırlamayı öğrenmek zorundasınız” diye bize uyarılarda bulunuyorsa bizi uyarıyorsa, en azından [diğer öğretim elemanları da] şunu diyebilirdi, “Arkadaşlar bakın öğretmenlik [yapabilmek için] bu teknikleri bütün hayatınız boyunca ömrünüz boyunca kullanacaksınız, bunları uygulama yapalım, ya da işte işin belki bilincinde değilsiniz” ki zaten öyleydik bilincinde değiliz, diyebilirdi yani “Bunları yapmak zorundasınız”, bizi zorlayabilirdi.*

Öğretim elemanları da, bu yönlendirmenin yapılması gerektiği konusunda benzer ifadeler sergilemişlerdir. Bir anlamda öğretmen adayı öğrencilerin bilinç oluşturma ve yönlendirmeye yönelik istekleri, öğretim elemanlarınca da haklı bir istek olarak görülmektedir. Ama bunun tam anlamıyla yapılmadığı ya da yapılamadığı, katılımcı öğrencilerin ifadelerinde ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Eğitim Bilimine Giriş dersinde biz, dersi veren öğretim elemanları olarak öğretmen adayı olan öğrencinin daha yeni geldiğini, uyum problemleri olduğunun farkındayız. Dolayısıyla birden bire dersi sevmesini, dersin önemini farkında olmasını beklemiyoruz. Burada büyük oranda yükün bizde olduğunun biz farkındayız.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 2: *İlk önce bizim bu çocuklara bu dersin içeriğini bu işte gelişim psikolojisi, özellikle öğrenme psikolojisi içeriğinin öğretmenlik açısından ne kadar önemli olduğunu anlatmamız gerekir.*

Eğer öğrenciler yönlendirilmez ve mesleğe yönelik bir motivasyon oluşturulmaz ise, öğrencinin derse yönelik bir mecburiyet algısı oluşacağı ve derste asgari standartları uygulamaya başlayacağı katılımcı öğretim elemanınca ifade edilmiştir. Bir anlamda öğrencilerin “Bizim için önemli olan dersi geçmek” gibi söylemlerinin, ön plana çıkmasının nedenlerinin, kendilerince daha anlamlı hale geldiği düşünülebilir. Ancak bu durum, meslek bilgisi derslerinden elde edilecek yararı ortadan kaldıracak, mesleğini, meslek bilgisi derslerinden edindiği bilgilerle profesyonel bir şekilde değil, daha öncekilerin deneyimlerinden yararlanarak yapmasına neden olacaktır.

Öğretim Elemanı 3: *Bir görev gibi, bir mecburiyet gibi algılayacaktır. Mecburiyet şu demektir: Asgari standartlar. Mesela o dersten geçmek için ne gerekiyor? 60. ‘60’ı alırım işime bakarım’ anlayışı egemen olacaktır. Diğer türlü [yönlendirildiği ve yapacağı mesleğe yönelik bilinç oluşturduğu zaman] öğrenme gayreti içinde olacaktır. “Bu gün ne öğrenmem gerekir, bunları gerçekten öğrenebildim mi, bunları uygulamaya geçirebilmem için neler yapmam gerekir?” arayışı içinde olacaktır.*

Bu bağlamda, öğrencilerin mesleğe yönelik bilinç kazanmalarında ve onların iyi bir öğretmen olmak için çalışmaya yönlendirilmelerinde, özellikle meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarının bilinç oluşturma ve yönlendirme görevlerinin de olduğu ve öğretmen adaylarının da böyle bir beklenti içinde buldukları görülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin yönlendirilmelerinde programdaki derslerin yerlerinin de önemli olduğu düşünülebilir. Örneğin, öğrencilerde mesleğe yönelik olarak farkındalık oluşturulmasında Okul Deneyimi dersinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda bu dersin birinci sınıftan alınması, farkındalığın

oluşturulması anlamında önemli bir kayıp olmuştur. Bu durum katılımcı öğretim elemanı tarafından da ifade edilmiştir.

***Katılımcı Öğretim Elemanı 3:** Eğer Okul Deneyimi I dersi, daha önceki programda olduğu gibi birinci sınıfın bahar dönemine konulursa bu farkındalık daha kolay sağlanır. Çünkü okula gitmiş [gerçek okul ortamını görmüş] öğrencilere ders veriyorsun. Bahsettiğin şeylerin nasıl bir şey olduğunu gidip görmüş. Mesela 3. sınıfta güz döneminde sınıf yönetimi dersini veriyoruz. Eee okula gittiniz mi? “Hayır”. Eee o zaman? Dersin bazı şeyleri teoride kalıyor.*

4.3.1.2.2. Uygulamaya Yönelik Beklenti

Öğrenciler meslek derslerinde, kendilerinin de sürecin içinde yer almaları gerektiği konusunda hem fikirdirler. Görüşmeye katılan öğrencilerin hemen hemen tamamı derslerin anlatım yöntemiyle işlenmesi konusunda şikâyetle bulunmuşlardır. Sürecin uygulamaya daha çok dönük olması, yoğun bir şekilde dile getirilmiştir. Uygulama çalışmalarının ve yönlendirmelerin, kendi çalışma alışkanlıklarının değişmesinde önemli rol oynadığını ve olayı kavrayarak daha çok çaba sarf etmeye yönlendirdiği ifade edilmektedir. Eğitim sürecinde uygulama çalışması yapılmayan derslerde ise öğrenciler, bu dersin verimli geçmediğini düşünmektedirler. Uygulama çalışmaları, mesleğe hazırlanma ile eş anlamlı tutulmaktadır. Bir bakıma öğrenci, kendisinin uygulamadığı bir süreci tam olarak kazanmış saymamaktadır. Sözü edilen derslerin kendilerini mesleğe hazırlayıp hazırlamadığı sorulan öğrenciler, soruyu, dersin uygulamalı şekilde işlenmesi ya da işlenmemesine göre yanıtladıkları görülmüştür.

***Katılımcı 2-2-1:** Kısmen. Tam değildir, şöyle, yani ön bilgisini vermiş oldu bana, [Çünkü] ben bunu uygulamadım.*

***Katılımcı 2-2-1:** Sadece ilkokul kısmı olarak düşünmemek lazım bizim için de yaparak yaşayarak öğrenme en iyisi. İllaki onlara (ilköğretim öğrencilerine) yaptıracağız diye bir şey yok.*

***Katılımcı 3-1-2:** Uygulama yaptırmayan hocalar için o ders lisedeki dersten farksız. Dersi ezberleseydik unutturduk. Unutmamamızın sebebi dersin uygulamalı olması.*

***Katılımcı 3-1-1:** Dersi çıkıp anlatması bizim için bir şey ifade etmiyor. Derse girip çıkıyoruz sınav için ezberliyoruz. Sınavdan sonra da unutuyoruz. En azından tartışma ortamı yaratılmalı.*

Bize bu dersler araştırmaya dönük olarak da öğretilbilir. Uygulamalarda başta şikâyetçi olmuştuk ama...

Katılımcı 4-2-4: *Biz, “Neden bunu yaptırıyor, neden gerek var bu uygulamaya?” falan dedik ama hepsi de yararlı oldu yani [Uygulamalı derslerde elde ettiğimiz bilgileri hem öğretim (alan) derslerin de hem de Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kullandık].*

Uygulamalardan başta şikâyetçi olan öğrenciler, çalışma alışkanlıkları oluşturan direncin kırılması ve sürecin farkına varmaları ertesinde, dersi en iyi şekilde uygulama çalışmaları ile kavrayabileceklerinin ve mesleğe hazırlanabileceklerinin farkına varmaktadırlar. Öğrenciler yoğun çalışma tempolarına ve uygulamanın artı yük getirmesi durumuna rağmen, iyi bir şekilde mesleğe hazırlanabilmek için uygulamanın şart olduğunu ve bu yükü çekmeye hazır olduklarını belirtmektedirler.

Katılımcı 3-1-4: *Üçüncü sınıf dersleri çok yoğun, grup sayısı çok fazla. Şu an üyesi olduğum birkaç grup var, bazen karıştırıyorum yoğunluktan. Her günümüz dolu. [Ancak] Ne kadar çok uygulama yaparsam o kadar mesleğime katkısı olacağını düşünüyorum. Yeter ki uygulama olsun. En azından teorik olarak ezberlemiyorum.*

Katılımcı 4-2-2: *Hocam aklımızda kalıyor. Hem mesela, bizim için uygulama bazen kasvetli geliyor ‘of keşke yapmasak’ falan diyoruz ama kesinlikle uygulamalı olanlar hep aklımızda kalıyor.*

Uygulama çalışmaları, öğrencilerin mesleğe iyi bir şekilde hazırlandıkları hissini uyandırmakta ve bu duygu onların aynı zamanda mesleğe karşı bir sevgi ve ilgi kazanmalarına da yol açmaktadır. Bu durumda meslek bilgisi dersi, şekilciliğe kaymaktan kurtulmakta, amaca hizmet eder bir hale gelmektedir.

Katılımcı 2-1-2: *Kavramsal dersler, sınava yönelik çalışma, sınav gecesi daha çok çalışma, ezber, ezber, insan artık yani sonuçta beynin patlıyor bir yerden sonra. Sıkıntı, sıkıntı, gecelerce uyumuyoruz sınav haftası. Uygulama olduğu zaman bunlar arada rahat oluyor yani en azından neyi nasıl yapacağımızı, gelecekte ne zorlukla karşılaşacağımızı biliyorsunuz. Ona göre hazırlanıyorsunuz. Kavramsal bilgi yönünden hiçbir arkadaşımızın sorunu olduğunu zannetmiyorum yani. Az veya çok kendini tanımlayabilir. Sonuçta kitapları açıp tamamlanabilir.*

Katılımcı 3-1-4: İlerde işimize çok işe yarayacağını biliyoruz. Okuyup geçmesek de bir şeyler yapsak uygulasak, görsek hissetsek, kendimiz yapsak da bunu ilerde kendimiz yapacağımız için bize ön hazırlık olsa. Yani uygulamalı olduğu zaman gerçekten daha çok işimize yarıyor ve finallerde sadece konuyu şöyle bir okuyup gelmekle başarılı oluyoruz çünkü uyguladığımız için öğrenmiş oluyoruz zaten. Çalışmamıza gerek kalmıyor. Bu mesleği sevmemizi de sağlıyor.

Katılımcı 3-1-3: Uygulama ile bilgiler daha akılda kalıcı oluyor

Katılımcı öğrencinin “çalışmamıza gerek kalmıyor” ifadesi daha çok, teorik olarak işlenen bir dersin ve sınavının boş bir zorlanmayı ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Çünkü ezber, hem yorucu hem de işe yaramayan bir yöntem olarak düşünülmektedir. Bunun yerine uygulama çalışmaları ile süreci hem öğrendiklerini hem de kalıcılığı sağladıklarını belirtmektedir. Ayrıca uygulama, sürekli çalışmayı gerektirdiği ve uygulayarak kavramayı sağladığı için sınava yönelik bir kaygı oluşmasını da engellemektedir.

Katılımcı öğrenciler, uygulamanın kendileri için ne kadar hayati olduğunu, uygulama yaptıkları bir öğretim dersinden örnek vererek açıklamaktadırlar. Uygulama yapılan derslerde kazanılan becerilerin kendilerine mesleklerini yapabilmeleri için güven kazandırdığı görülmektedir.

Katılımcı 3-2-2: Mesela hocam biz, İlk Okuma Yazma [Öğretimi] dersi aldık... Birinci sınıfa nasıl okuma yazma öğreteceğimizi biliyoruz, gitsek öğretiriz yani. Yapay birinci sınıf gibi olduk, [Mikro öğretim] gerek cümleleri biz tekrar ettik, alkışladık, yeri geldi bağırдық. Şimdi bize gönderin altı ayda okuma yazma öğretiriz yani.

Meslek bilgisi dersleri için oldukça önemli olduğunu düşündükleri uygulama çalışmalarının, öğretim elemanının niteliğini de ortaya koyduğunu söyleyen öğrenci görüşleri de vardır. Bu bağlamda, katılımcı öğrenciler, derste öğrenci etkinliğine dönük çalışmaların yapılmasında birinci derecede sorumlunun öğretim elemanı olduğu görüşünde birleşmektedirler. Eğer bir öğretim elemanı derse öğrenciyi katmak istiyorsa, öğrencinin daha iyi kavrayabilmesi için uygulama yaptırmak istiyorsa, kuramsal yönü en ağır olan derslerde bile bu başarılabilir. Bu başarılabilir.

Katılımcı 3-2-5: *Ben şey isterdim bu ama kesinlikle öğretmenin becerisiyle alakalı bir şey bana göre, yani hepsini ezberletmek yerine, biz belki bir şeyler yapmaya çalışmalıydık [Etkinlikler içinde bulunmalıydık]. Bu sınıfta ufak bir uygulama da olur, değişiklik de olur ona o an olayı canlı göstermek canlandırmak [gibi].*

Katılımcı 4-1-1: *Mesleğe iyi hazırlayan öğretim elemanımız da oldu, mesleğe iyi hazırlamayan öğretim elemanımız da oldu. İki de meslek bilgisi dersi verdiler bize. İkisini birbiriyle karşılaştırdığımda ne farkı var diye sorduğum zaman, mesela mesleğe iyi hazırlayan öğretim elemanı, bizim gerçekten kendimizin işin içinde bulunmamıza yardımcı oldu. Hani aktif öğrenme diyoruz ya devamlı, o aktif öğrenmeyi gerçekten sağladı. [Okullara gönderdi, gözlem yaptırdı, sınıfta konu ile ilgili film izlettirdi ve sınıf içinde tartışmalar gerçekleşti].*

Katılımcı öğrencilerce mesleğe hazırladığı düşünülen öğretim elemanı ile yapılan görüşmede, öğretim elemanının özellikle meslek bilgisi derslerinin uygulamalı olması konusunda öğrencilerle benzer görüşleri taşıdığı görülmüştür. Ona göre uygulama olmaksızın, bu derslerin işe yarar hale gelmesi olanaksızdır.

Öğretim Elemanı 1: *Teorik ve pratik ikilemini bir yerde birleştirmeniz uygulamada oluyor. Meslek bilgisi derslerinin hepsinin uygulama içerikli olmalıdır. [Çünkü] Bire bir öğretimle ilgili olan bir ders ve yöntem ve yöntemin uygulanışını göremezseniz ve bunu sınıf ortamında yapamazsanız, bir örnekle karşılaşmazsanız, şey yapamazsınız onu, yani anlamlandıramaz ki onu öğrenci. Tarif eder ezberler belki ama uygulamada? Bu teori dersi de olsa, uygulamanın bir parçası olmak durumunda. Her ne kadar mesela Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi teori dersi normalde, ama bunun uygulama boyutunun da mutlaka ve mutlaka olması gerekir. Yani çocuğu mümkünse gerçek ortam içersinde ama mümkün değilse yapay sınıf ortamında yani üniversitedeki yapay sınıf ortamında uygulamada görüp kendini değerlendirmesini sağlamak gerekiyor. Bu, tamam teori dersi ama uygulamada kullanacağımız bir teori dersi.*

Meslek bilgisi derslerinin uygulamalı olmasını gerektiğini söyleyen öğretim elemanının kendi derslerinde buna dikkat ettiği, öğrencilerin ise bu durumdan oldukça memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin mesleğe yönelik önemli katkıları olduğunu düşünen üçüncü sınıflardan bir grubun görüşleri incelendiğinde yine böyle düşünülmesinde uygulama çalışmalarının etkili olduğu görülmektedir.

Katılımcı 2-2-2: *Uygulamalı olarak da bizi daha çok derse kattı. Çoklu zekâ kuramını uygulattı bize daha çok anladık. (Tüm katılımcılar aynı anda uygulamalı olarak işlediklerine dair altı şapkalı öğrenmeden bahsettiler). Onu uygulamalı olarak yaptık, daha iyi anladık.*

Katılımcı 2-2-5: *Akılda kalıcı olmasını sağlıyor daha çok. Yaparak yaşayarak öğreniyorsun o anda. O yüzden daha kalıcı oluyor.*

Katılımcı 3-2-3: *Zaten öyle [uygulamalı olarak işlenen] dersleri de çok iyi öğreniyoruz. Mesela Öğretim İlke ve Yöntemlerini [dersini] çok iyi öğrendik.*

Bu bağlamda, meslek bilgisi derslerinin uygulamalı olması konusunda bilinç sahibi olan öğretim elemanı, dersinde sürecin uygulamalı olarak yürütülmesini sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin mesleği daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Uygulama çalışmaları bu derste öğrenciye kütüphaneye gitmesini de sağlamıştır. Bu durum onlarda bir zevke de dönüşmüştür.

Katılımcı 3-1-4: *İlke Yöntem dersi için kütüphaneye ihtiyaç duyduk, çünkü uygulayacağımız yöntem için önce bilgi toplamalıydık.*

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini başka bir öğretim elemanından alan öğrencilerin bu derse yönelik görüşleri ise pek olumlu değildir. Çünkü derslerini uygulamalı olarak işlemedikleri için mesleklerinde kullanmak durumunda kalacakları bilgileri yeterince öğrenemediklerini ifade etmektedirler. Bu durumda öğretim elemanının içeriği uygulamaya dönüştürmesi konusunda önemli bir yük yüklediğini bilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, uygulama yapmadıkları meslek derslerinin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlayamadığını da düşünmektedirler. Bu durumda uygulama etkinliği olmayan bir meslek dersinin adayları mesleğe yeterince hazırlamadığı düşünülebilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin kendilerini mesleğe hazırlayamadığını düşünen katılımcı öğrenci grubu, bu durumun en büyük sebebinin, dersin anlatım yöntemiyle işlenmesinden ve dolayısıyla etkinliklere yer verilmemesinden kaynaklandığını söylemektedirler. Öğrencinin sürecin içine katılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda uygulama beklentisinin en çok belirtildiği dersin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi olması da dikkat çekicidir.

Katılımcı 3-1-1: *Yaparak uygulamadığı [ders uygulamalı olarak işlenmediği] için, bir şeyleri [yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağını] göstermediği için yalnızca teorik olarak verdiği için yani, insanın aklında kalmıyor. Üçüncü sınıfta mesela ders verdiği zaman [öğretim derslerinde konu anlattıkları zaman] arkadaşlar görecekler, o kadar şey yapıyorsun işte, anlatmaya çalıştığın şeyi bir ilke ve yönetime bağlayamıyorsun yani. Hep öğretmen kendi yaptığı ders olduğu için, yani çekiyorsun artık yani. Bundan sonra diyorsun işte bu buradaymış onu görünce, hemen ne yapıyoruz geri dönüyoruz. Aslında bunun zamanında olması gerekir. Bunu uygulayarak yapsaydı aslında [aklınızda] kalırdı.*

Katılımcı 2-1-2: *Sonuçta yani hocam insan ne kadar teorik olarak bilse [de] yaşayarak öğrenir. Yaşayarak yapar. Biz ne görürsek onu yapacağız okula gittiğimiz zaman. Çünkü boşuz yani... Şu anda bir şey bilmiyoruz yani. Biliyoruz teorik olarak mesela şu nedir işte balık kılçığı yönteminde şöyle yapılır böyle yapılır ama 'uygula'! İşte o zaman olmuyor. Tahtada görüyoruz işte. Hepimiz arkadaşlara ders anlatıyoruz, grup olarak, öğretmenlik uygulaması olarak sınıfta, olmuyor işte [sadece] çıkıp konuşuyoruz. Eğer uygulamalar devam etmezse olacağı aynı yani, eski düzen devam edecek. Yine sıkıntı olan öğrencilere olacak. Bizim burada üniversite okumamızın amacı nedir? Öğretmenlik. Uygulamasıdır. Öğretmenlik nasıl yapılır. Biz onu öğrenmemiz lazım. Sonuçta bilgiyi biz de biliyoruz çocuğa aktarırsınız ama nasıl aktarırsınız? Hocamız bizi biraz zorlayabilirdi yani. Biz o uygulamayı yaptığımız için en azından hiçbir şey olmasa bile aklımızda bir şey kalsa onu tutup bir tarafından kullanabilirdik. Hocamız konuştu biz dinledik Şu anda mesela yok. Derste anlatıyoruz dediğim gibi, yok yani. Sonuçta biz bu işi ömür boyu yapacağız.*

Katılımcı 2-1-4: *Öğrenci merkezli değildi yani. Hiç birinde etkinlik yoktu. Sadece teorik olarak ders işlendi. İşlediğimiz ders hoca merkezliydi. Öğrenci arka plandaydı.*

Katılımcı 2-1-5: *Mesela hocam şöyle, şöyle yapacağız, yıllık plan var, günlük, haftalık plan dedi. Biz onları sonuçta mesleğe gittiğimizde birebir tutmamız gereken bir şey. Onu biz somut olarak görsek... Mesela bize bir konu vermeliydi. Diyecekti ki "Şu konuyu sen bu şeye [yöntem veya tekniğe] göre anlat, tahtaya çık buna göre anlat" diyecekti. Biz de onu [yöntem veya tekniği] direk uyguladığımız için aklımızda kalacaktı.*

Öğretim ilke ve yöntemleri dersini mesleğe hazırlamada başarısız bulan katılımcı öğretmen adayları, bu derste akıllarında sadece altı şapkalı düşünme tekniğinin kaldığını, bunun sebebinin ise bu tekniğin kendilerine uygulamalı olarak öğretildiğini belirtmektedirler.

Katılımcı 2-1-4: Uygulamanın yararlarını hocam sadece altı şapkalıda anladık...

Katılımcı 2-1-2: Arkadaşlar uygulama yaptığı için. Şapka renkleri falan mesela aklımızda kalıyor ama diğerlerinde mesela yok yani.

Katılımcı 2-1-5: Uygulama olduğu için aklımızda tek o kaldı.

Katılımcı 2-1-5: Bir ezber dersi gibi diğerlerini unuttuk yani

Katılımcı 2-1-3: Hoca da fazla yani uygulamalı bir şey yapmadığı için bir şey öğrenemedik. Hep anlattı. Öğretmen değil de öğrenci biraz daha çalışma yapmalı. Bir dönem önce gördüğümüz dersi, ikinci dönem olduğu gibi bırakıyoruz yani [tamamen unutuyoruz]. Hiçbir şekilde bilmiyoruz. Öğrenci merkezli bir şekilde çalışılması lazım.

Benzer şekilde, şikâyet edilen meslek bilgisi derslerine bakıldığında yine uygulama sürecinin eksik bırakıldığı görülmektedir. Örneğin Ölçme dersi için, katılımcı öğrencilerin bu dersten beklentileri ise bir üniteyi değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı nasıl hazırlayacaklarını ve sonuçlarını nasıl değerlendireceklerini öğrenmek yönünde olduğu ifade edilmektedir.

Katılımcı 3-1-5: Hocam şöyle olabilirdi. Mesela bir ilköğretim okulundaki sınav sonuçları açıklanmış bir dersin notları derse getirilip, bunlar üzerinden uygulamalı çalışmalar yaptırılabilirdi değerlendirme amaçlı. Bizim ölçüp değerlendirmemiz sağlanmalıydı.

Katılımcı 3-1-1: Kendi yaptığı sınavlar üzerinde bile çalışabilirdik. Bir konu verip dersin adına uygun olarak bu ders üzerinde ölçme değerlendirme çalışması yapın diyebilirdi.

Katılımcı 3-1-2: Ödev olarak verebilirdi. Biz onun üzerinde uygulamalı olarak çalışabilirdik.

Katılımcı 3-1-3: Uygulamalı olarak bize çalışma yaptırmasını istedik. Soru hazırlama konuları falan dersin içeriğinde aslında var ama nasıl soru hazırlanacağını bilmiyorum.

Katılımcı 4-1-5: Ölçme dersini düşündüğümüz zaman bize teorik olarak anlatılıyor ama uygulama verilmiyor. Ben yazılı hazırlayacağım örneğin, nasıl hazırlayacağını teorik olarak öğrenebilirsin ama bununla karşılaştığın zaman? Bu öğretilmiyor bize. Sadece teorik veriliyor. Biz zaten belirli şeyleri teorik olarak öğrenebilecek düzeydeyiz.. Teorik bir şekilde öğrenebiliriz, açıp okuruz, bir şekilde. Ama uygulamasını, aşamalarını... Gerekirse mesela ödev olarak 'bir yazılı yoklama hazırla gel bakalım', denmesi lazım. Bu yok mesela.

Sınıf yönetimi dersi için bu uygulamanın şekli sınıfta yapay bir ortam oluşturma ya da sınıf yönetimi ile ilgili bir örnek olay üzerinde çalışma yaptırma ya da bir video görüntüsü üzerinde durma olarak belirtilmiştir. Sınıf yönetimi dersinin kendilerine meslek olarak katkısı olmadığı çünkü uygulama yapılmadığı, bütün katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sınıf yönetimi dersi katılımcı grupların tümü tarafından istisnasız mesleğe hazırlayamadığı yönünde olumsuz şekilde eleştirilmiştir.

Katılımcı 3-1-1: *Bize internetten videolar izlettirip bu videolar üzerinden bizi tartışmaya yönlendirebilirdi. Siz olsaydınız ne yapardınız gibi.*

Katılımcı 3-1-4: *Bu derste örnekler çok önemliydi. Bir örnek üzerinden tartışma bari yaptırabilirdi. İlla uygulama istemiyoruz.*

Katılımcı 3-1-2: *Kitabı aldık derslere girdik çıktık, ezberledik.*

Katılımcı 3-1-1: *Uygulama yapılmalıydı bu derste ya da sınıfta uygulama yapılabilirdi.*

Katılımcı 3-1-4: *Ceza disiplin konusuydu. Aslında çok uygun bir konuydu, hocamız bu konuyla ilgili bir örnek olay vermeliydi ve biz bunun üzerinde tartışma yapmalıydık. Uygulama bile değil yani en azından bu [örnek olay üzerinde tartışma] yapılmalıydı.*

Katılımcı 3-2-5: *Sınıf yönetimi ayrı bir faciaydı. Yüzde yüz öğretmenlerden kaynaklanıyordu. Direk slâyda yansıttık okuduk dönem boyunca Ama ders, bizim için çok önemli bir ders. Sınıf yönetimi yani... Biz sınıfa girip sınıfı yönetemeyeceksek, sınıf yönetimi ile ilgili püf noktalarını bilemeyeceksek? Yani o zaman bu dersin hiçbir anlamı yok. Kitapta da var konu, ben sınava kitabı ezberler gelirim yani. Ama biz sadece kitaptaki cümleleri içeren cümleleri slâyda koymuş bana hiçbir faydası olmadı.*

Katılımcı 3-2-2: *Yani ben bir de meslek derslerinden özellikle şunu beklerdim. Sınıf yönetiminde bir deneyim yaşanmış bir şey bize aktarılsın. “Şöyle yaptık böyle bir sonuç aldık, böyle bir tepki de alabilirsiniz” gibi. Bizim işimiz yaşanmışlıklar ve deneyimler yani. Bu ders uygulamalı olarak bize verilmesi biraz zor. Ama hocamız sınıfı yapay bir sınıf gibi görüp işte şöyle davranışlara böyle gibi videolar izletip gerekli öğretmen davranışlarını gösterip örneklerle... Ya da bir öğrenci konuştuğunda onu dövmeyeceğiz ama neden? Nasıl susturacağız? Nasıl davranacağız? Jestimiz, mimiklerimiz nasıl olmalı? Hoca bize içerikteki kitap cümleleri değil de, deneyimi olur hocanın yaşanmışlığı olur...*

Katılımcı 3-2-1: *Sınıfta şuan gürlüğü var mesela nasıl müdahale edersiniz deyip bizden bir iki fikir alıp öyle olmayacak böyle olacak derse tamam uygulamayız belki öğretmen gibi olup ama... Sınıf yönetimi de ezberciydi. Sınıfta yüksek notla geçen arkadaşımız çok.*

Katılımcı 4-1-2: *Sınıf yönetimi mesela; Sınıf Yönetimi [dersinin de] kesinlikle uygulama olması lazım ya! ... (sınırlı bir ses tonu).*

Benzer bir durum ve beklenti, Özel Eğitim dersi için de geçerlidir. Mesleklerine başladıklarında, özel eğitimi muhtaç bir öğrencinin sınıflarında olması durumunda, onları tanımalarını ve ne yapabileceklerini anlatan bir ders olarak gördükleri Özel Eğitim dersinin, beklenen amacına ulaşabilmesi, yine öğrencilerin sürecin içinde yer aldığı uygulama çalışmaları ile bu dersin işlenmesine bağladıkları görülmektedir. Bununla birlikte işlenen ders, teorik düzeyde kalmıştır. Öğrenciler, böyle bir uygulama umudunu, sonraki dönem alacakları ve bir genel kültür dersi olarak programa giren İlköğretimde Kaynaştırma dersine saklamaktadırlar.

Katılımcı 4-1-5: *Teorik olarak anlatılıyor. Mesela bir staj okulunda, kaynaştırma öğrencisi bulup nasıl kaynaştırılacağını, bir kere uygulamasını yapmazsan olmaz. Mutlaka yararlı bir ders ama hocam bunun uygulamalı olması çok daha yararlı olur.*

Katılımcı 4-1-3: *Şimdi teorik ama kaynaştırma eğitimine aynı hocamız girirse...*

Meslek bilgisi derslerinin teorik olmakla birlikte uygulamasının, alan bilgisi dersleri olan öğretim derslerinde (Hayat Bilgisi Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi gibi) yapılacağı varsayımı oluşabilir. Ancak bu durumda, bir meslek bilgisi dersi olan Sınıf Yönetimi dersi ile Özel Eğitim dersinin, öğretim derslerinde uygulamasının nasıl yapılacağı sorusu akla getirilmelidir. Bu bağlamda, öğretim derslerini beklemeden meslek bilgisi derslerinin uygulamalı bir şekilde ya da tartışma yoluyla veya örnek olaylar yardımıyla işlenmesi gerektiği ve bunun için de içeriğin uygulamayı da içerecek şekilde yeniden düzenlenmesinin daha yararlı olacağı yargısına varılabilir.

Katılımcı öğrencilerin uygulamadan beklentisi, sürecin içine dâhil olmak ve kuramsal olarak öğrendikleri konuların mesleklerinde karşılına çıkma durumuna göre önceden deneyim elde etmektir. Ancak uygulama onlara göre bu amaçla yapıldığında yararlı olmakta ve sevilerek yapılmaktadır. Bununla birlikte katılımcılara göre, örneğin 'program kitabında var olan bir planı yeniden yazmak' gibi öyle gereksiz ödevler verilmektedir ki, uygulama sanılan bu ödevler, onların yaratıcılıklarını geliştirmelerini ve uygulamalı çalışma isteklerini yok etmektedir. Bu anlamda öğretim elemanları, 'öğrenciler derslere ya da uygulama çalışmalarına karşı sıcak yaklaşmıyorlar' derken,

öğrenciler bunun nedenini ortaya koymaktadırlar. Katılımcı öğrencilerin öğretim sürecini anlatırken takındıkları yüz ifadeleri ve titreyen ses tonları, bu durumun onlarda yarattığı olumsuz duyguları yansıtmaktadır.

Katılımcı 3-2-2: *Biz burada uygulama derken sürekli ödev sürekli ödev değil! Bizi sürece katacak uygulama istiyoruz. Yani bana ha bire ders planı hazırla ders planı hazırla. Zaten elimde program kitabı var benim. Var olan planı baştan yazıyoruz, baştan yazıyoruz. Kitabı özetliyoruz. Hiçbir katkısı yok bize. Uygulama yapmak istemiyor diyorlar ama bize yararı olamayacak uygulamalar gereksiz uygulamalar. Var olan planı bana baştan yazdırıyor. Çünkü benim program kitabım var oradaki projeleri orda görülen materyalleri ben aynen kesip yapıştırıp sınıfa getirip uyguluyorum benim yaratıcılığım benim bir şeyim... Bana yararı olmayan bir şeyi ben yapmak istemiyorum. Yararımıza olduğunu bildiğimiz bir uygulama.*

Katılımcı 4-1-2: *Hocam uygulama, uygulama, uygulama denilip duruyor, uygulamadan da ben memnun değilim. Neden, çünkü şu değildir uygulama: Bir konu vardır, 'git bunu slâyt yap, gel bunu sınıfta oku'. Uygulama dediğim gibi şu olmasın, ben internetten kopyala yapıştır yapmayayım. Bana fayda sağlayacağını hissedeyim, mesleğime fayda sağlayacağını hissedeyim. Böyle bir uygulama yok. Uygulama daha çok mesela araştırma, araştırarak, araştırma inceleme yoluyla, proje yöntemiyle, bizi yaparak yaşayarak öğretecek şekilde. Bu şekilde olsun. Mesela, bütün sınıf toplanıp öğretim elemanımız da başımızda bir sınıfa gitsek, çok güzel bir... Orada öğrendiğimizi uygulayalım.*

Öğrenciler özellikle meslek bilgisi derslerinde en azından kendi fikirlerinin ya da çözüm yollarının tartışıldığı bir öğrenme ve öğretme süreci beklentisi içindedirler. Burada öğrencilerin dikkat çekmek istediği önemli bir nokta daha görülmektedir. Öğrenciler uygulama isterken, en azından derse tartışma anlamında katılabilme ortamının yaratılmasını beklemektedirler. Bunu gerçekleştiren öğretim elemanları da vardır.

Katılımcı 4-2-3: *Bence böyle dersler problem durumları üzerinden gidilsin. 'Şöyle şöyle bir durum oluştu neler düşünüyorsunuz?' [gibi].*

Katılımcı 4-2-2: *Örnek olay olsa...*

Katılımcı 4–2–3: *Hani bir problem durumu verip de ‘şu şöyle yapıyor şu böyle yapıyor, ailesi şunu diyor çocuk şunu diyor, arkadaşları şunu diyor, siz nasıl bir karar verirsiniz? Nasıl müdahale edersiniz?’ Sınavda da versin bir problem durumu.*

Öğretim Elemanı 3: *Benim uyguladığım bir yöntem var. O da şudur: Gerçek sınıf ortamından çekilen video kamera görüntülerini, video kamera görüntülerini parçalara ayırarak, bugün teknoloji buna müsaade ediyor, parçalara ayırarak, ilgili konularda, sınıf yönetiminin ilgili konularında, gösteriyorum. Dolayısıyla bu da en azından görsel, yani gerçek ortamı video kamera aracılığı ile sınıf ortamına getirerek, artılarını ve eksilerini değerlendirebilme olanağını görüyor.*

Katılımcı öğrencilerin ifadelerine ve deneyimlerine göre, uygulamaya yönelik ders işlediği ve bu nedenle mesleğe hazırlanma sürecinde oldukça yararlı olduğu düşünülen öğretim elemanın, uygulama-tartışma sürecini nasıl yönettiği, derse öğrenciyi nasıl kattığı sorulmuştur. Aşağıda alıntısı yapılmış olan yanıtta çıkarılabilecek iki önemli sonuç vardır. Bunlardan biri, dersi öğrenciye yüklemenin hiçbir faydası yoktur ve bu öğrenciyi kesinlikle aktif kılmak anlamına gelmemektedir. İkinci sonuç ise, uygulamanın kesinlikle amaca yönelik olması ve süreçte bu amacın gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğine dair yeterli dönütün sağlanması gerektiğidir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Uygulamayı ben şöyle yaptırıyorum: İlk girdiğim dönem en acemi dönemimdi, grup çalışması yaptık, yöntem vermişim ben gruba. Baktım yöntemleri anlatıyor çocuklar. Hiçbir anlamı yok, verimlilik alınamıyor. Bir dahaki dönem onu değiştirdim, şimdi çocuklar kendi alanlarında mesela sınıf öğretmenliğinde işte birden beşinci sınıfa kadar herhangi bir konu seçip, o konuyla ilgili bir yöntemin uygulanışını hazırlıyorlar, derse yönelik ve onu sınıfta sunuyorlar. İşte yöntemin genel taslağını ben veriyorum. Bu yöntem budur, avantajları budur dezavantajları budur, arkadan öğrenciler, kaçınıcı sınıfsa o sınıf düzeyinde, o yöntemin kullanımını sunuyorlar, arkasından da tartışıyoruz: Nerede eksik yaptılar, geri bildirim veriyorsunuz.*

4.3.1.2.3. Dönüt Beklentisi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, öğretmen adaylarının, meslek bilgisi dersleri programının uygulanışı sürecinde, öğretim elemanlarından sürece yönelik dönüt beklentisi içinde olduklarını da ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim

sürecinde yeterli dönüt almaları, programın uygulanış sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler, yönlendirme beklentileri karşılandığında, hatalarını düzeltmek için oldukça büyük bir çaba içine girdiklerini ifade etmektedirler. Yeterli dönütün sağlanamaması ise, dersin, sadece girilmesi ve geçilmesi gereken bir şekilde ibaret kalmasına neden olmaktadır.

Katılımcı 4-1-1: *Şimdi hocam öğretim elemanlarının yaptığı en büyük hatalardan biri de ne biliyor musunuz? Bize bir ödevi veriyorlar, araştırın gelin. Gruba ayırdım konu sizin. Böyle bir ödev değil. Bu ödev değildir. Bu öğrenciye yüküdür hocam. Şöyle olmalı ki, öğretim elemanı şöyle yapmalı: Demeli ki, 'Tamam size bu konuyu veriyorum, şu aşamayı yapın bana bir gelin gösterin'. Gelip konuşalım. Öğrenciyle birebir iletişim halinde olursa, öğrenci de bunu isteyerek yapacaktır. O aşama bittikten sonra git şu aşamasını da bir tamamla, olmuş ya da olmamış, böyle bir etkinlik, iletişim yaparsa öğretim elemanı, öğrenciyle etkileşime girerse; (1) öğrenci dersi sever. (2) Etkileşim içinde olduğu için öğretim elemanını sever. (3) Derste daha aktif olur, derse katılır, ders hakkında bilgi öğrenir ve bu da ona meslek açısından geri döner. Öğretim elemanlarının bunu yapması lazım.*

Bu durum, öğretim elemanının verdiği ve yapılmasını istediği çalışmanın sorgulanması gerektiğini de düşündürmektedir. Öğretim elemanın amacı öğrenciyi öğretmenlik mesleğine hazırlamaksa, o zaman yapılan çalışmaların mutlaka geri bildirimlerinin verilmesi gerekmektedir. Bu yapılmadığı takdirde süreç, öğretim elemanının sadece dersi verip süreci orada tamamlaması anlamına gelmektedir.

Katılımcı öğrencilere göre özellikle dersin yararlı olduğu görüşünde birleşilen dersler incelendiğinde, öğrencinin yönlendirildiği, içeriğin uygulamalı bir şekilde verildiği, öğrencinin derse katıldığı, yaratıcılığını kullandığı ve yeterli dönüt aldığı dersler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu dersleri veren öğretim elemanları, öğretmenlik mesleğinde örnek alınacak kişiler olarak gösterilmektedir.

Katılımcı 3-1-2: *Biz geri dönüt alamıyoruz hocalarımızdan. Ödevimde nelerin eksik nerelerde bilgi eksikliğim olduğunu bilmek istiyorum. Örneğin Öğretim İlke Yöntemleri dersinde hocamız tüm ödevlerimizi ayrıntılı olarak inceledi, eksiklerimizi gördük, bize geri dönüt sağladı.*

Katılımcı 3-1-4: *Hatta hocam benim yaptığım çalışmayı incelemiş ve ben düşük not almıştım. Bunun nedenini bana gösterdi ve bana bir şans daha verdi. Ben olayı daha iyi anladım ve*

sonuçta çalışmamı iyileştirdim ve daha iyi öğrendim. Ödevimde çocuklarla konuştuk onlarla etkileşik video çekimi yaptım, ders anlattık.

Katılımcı 3-2-2: *Evet hocamızın dersinde ödevde sürekli eksiğim oluyordu, iki hafta on beş gün boyunca sürekli hocanın yanına gittim ama bir türlü eksiğim bitmedi. Düşük de not aldım ama hatalarımı da gördüm, hocayı hiç kızmadım yine de o dersi çok sevdim. Beni çok yordu. Bir şeyler öğrendim ve onun gibi bir öğretmen olmak istiyorum.*

Katılımcı 3-2-4 ve Katılımcı 3-2-2, çalışmasını birkaç kez hocasına götürmüş ve her seferinde olumsuz yanıt almıştır. Buna rağmen öğrencilerin daha fazla gayret gösterdikleri görülmektedir. Ama burada süreci farklı kılan durum, yanlşının ne olduğunu öğrenmesi ve her seferinde yanlşını düzeltmek için çaba harcamasıdır. Bu çabada öğretim elemanının tutumu, oldukça önemli hale gelmekte, öğrencilerin mesleğe daha iyi hazırlanabilmelerini bunun için kendi güçlerini yine kendilerinde keşfetmelerini sağlamaktadır.

Katılımcı 3-1-2: *İşte burada geri dönüt önemli yani. Dönüt sonucunda herkes çalışmasını düzeltilti ve yüksek notlar aldık.*

Katılımcı 3-2-5: *Herkesin idolü herhalde. Benim şahsen idolüm.*

Katılımcı 3-2-2: *Odasına gittiğinizde cidden ilgileniyor. Bir şey yaptığında “Bunu şöyle de yapabilirsin böyle de yapabilirsin”. Tekrar gidiyorsun. [Başka öğretim elemanları] Gidersin ödev için bir şey[ler] söyler, gitmezsin artık. Ama hocamız öyle değil, ‘bunu böyle yapacaksın’ deyip bırakmıyor seni. “Yarın şu saatte gel” ve sen de gidiyorsun. Ve ben öğrendim hocam yani... Ben şu an ödevlerimi daha rahat yapıyorum, hatalarımı görebiliyorum bunu bana... (mutlu bir yüz ifadesiyle) hoca öğretti.*

Öğretim elemanları açısından bakılacak olursa, ders yüklerinin oldukça fazla olması ve bunun getirdiği öğrenci yoğunluğu, istenen dönütün sağlanmasını engellemektedir. Hatta katılımcı öğretim elemanlarına göre olanaksız kılmaktadır. Öğretim elemanları, daha az ders alma durumlarının ise ekonomik kaygılar nedeni ile kendilerinden beklenemeyeceğini ifade etmektedirler.

Öğretim Elemanı 2: *Orası tam bir... Orası berbat. Onu söyleyeyim. Bu sistem bozuk, ya böyle olmaz. Çok net olarak söyleyeyim. Sadece ne arıyoruz, derse giriyoruz, dersten çıkıyoruz, derse giriyoruz dersten çıkıyoruz. Ya akademik değerler bitti, akademik değer yok artık, ya bu fabrikasyon değerleri başladı. Şirket değerleri başladı, yani bu gayet açık.*

Öğretim Elemanı 1: *Elimden geldiğince [dönüt vermeye çalışıyorum]. Ama çok fazla değil. Mesela ödevleri okuyorsunuz, 300 tane öğrenciniz var, her dönem yaklaşık. En az 250 oluyor. Şimdi bunları bir haftada 250 öğrencinin ödevini okuyup tek tek geri bildirim vermek çok zor iş. Ama mümkün oldukça, işte önemli bulduğum yerleri, işte güzel, bak burada şu bakış açısıyla da bakabilirsin gibi hani kısa kısa notlarla geri bildirim vermeye çalışıyorum. Ödevleri geri verdikten sonra konuşmak isterseniz gelin diyorum. Gelenler üstünde konuşuyoruz, ama bu çok etkili değil. Bir de öyle bir sorunumuz var bizim. Yani çok derse giriyoruz biz. Çok derse girince... O kadar öğrencinin ödevini tek tek okuyup geri bildirim vermek müthiş zor bir şey. Yani sizi çok yoran, sizin enerjinizi tamamen sömüren bir şey, çok da nitelikli olmuyor geri bildirimler.*

Öğretmen adaylarının dönüt ihtiyacı ve dönüt vermede yaşanan problemler, Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde en üst noktaya ulaşmaktadır. Öğretim elemanlarının, mesleğe yönelik becerilerin kazandırılmasında oldukça önemli olduğu düşünülen bu dersleri ek ders kaygısı ile yürüttükleri ifade edilmektedir. Öğretim elemanlarının, staj ya da gözlem yapılan okula hiç gitmedikleri, bu okullardaki yoklama listeleri ve gözlem notlarını bile okullardan almadıkları, hatta öğrencilere staj ya da gözlem yapacakları okulun sadece ismini vererek bundan sonra süreçte hiç yer almadıkları görülmektedir. Bir öğretim elemanına göre özellikle deneyim ve uygulama çalışmalarında geri dönüt veremeyecek öğretim elemanları, bu dersleri almamalıdır. Ama sürecin bu şekilde işlemediği hem gözlenmiş hem de katılımcı öğrenci ve öğretim elemanlarınca da ifade edilmiştir.

Katılımcı 4-2-5: *Derse giriyoruz, çıkıyoruz o kadar.*

Katılımcı 4-2-4: *En azından bir gelip, bize bir geri bildirim verebilirdi yani.*

Katılımcı 4-2-3: *Öğretmenler odasına girip de [bize rehberlik yapan öğretmenlere] “Stajyerler hakkında ne düşünüyorsunuz?” [Sonra bize gelip] “Çocuklar şöyle şöyle diyorlar” [demedi]. Ya bir gelip de bir toplantı bile yapmıyoruz hiçbir şekilde! (sinirli bir ses tonu vardı)*

Katılımcı 4-2-3: *Kendi hocamız da bizi desteklemiyor. Gelse, birkaç kez aradımızı arasa, daha farklı olacak.*

Katılımcı 4-2-1: *Hiçbir şekilde toplantı yapmadı.*

Katılımcı 4-2-5: *Raporları veriyoruz onun da okuduğuna...*

Katılımcı 4-2-1: *Ve ben okuduklarını da inanmıyorum raporları, hiç dönüt vermediler.*

Katılımcı 4-2-3: *Slaytlar nasılmiş biliyor musunuz? Slaytlar, öğrenciye gösterdiğimiz slaytlar CD'ye atıp raporla birlikte veriyoruz. Şey dediler bizim staj başkanımız, "Arkadaşlar artık slaytları CD getirmeyin, çok CD birikmiş"... Yani diyeceksin ki, ben de bununla ilgili slâyt izlettim diyeceksin ama slâydı hoca görmeyecek.*

Öğrenciler bu ifadelerini kahkahalarını da eklemişlerdir. Olumsuz anlamda görülebilecek bu tepki, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinin aslında bir şekilcilikten ibaret olduğunu vurguladığı düşünülebilir. Meslek bilgisi dersleri uygulamaya yönelik işlenmediği gibi, uygulamaya dönük olan bu tür derslerde ise dönütlerin verilmemesi, bu derslerin olumlu etkisini en alt düzeye indirdiği düşünülebilir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Vermesi gerekiyor, vermesi gerekiyor. Eğer zaman ayıramayacaklarsa, gereğini yerine getiremeyeceklerse, hiç bu dersler için talep olmasınlar yani, ya da böyle bir uygulama için talep olmasınlar. Çünkü bu dersler sıradan dersler değil.*

Öğretim elemanları ve özellikle bölümün sayıca fazlasını oluşturduğu yardımcı doçentler, maddi anlamda geçimlerini sağlayabilmek için çeşit olarak daha fazla derse ve saat olarak da daha fazla yüke girerlerken, bağlı buldukları üniversite yönetimi onlardan hem yardımcı doçentlik süresi uzatması için hem de doçent olabilmeleri için bilimsel yayın istemektedir. Bu sıkışmışlığın içinde mesleğe hazırlamaya dönük geri bildirim görevleri ise geri plana itilmekte ya da bunca işe rağmen yapılmaya çalışılan bir duruma düşmektedir. Ancak bu durum, öğrenciler açısından algılanabilecek bir durum değildir. Çünkü bölümde okumalarının amacı mesleğe hazırlanabilmektir ve bunun için de yaptıkları çalışmalar kadar bu çalışmaların değeri hakkında da bilgi sahibi olmak istemektedirler. Bu yapılmadığı takdirde eğitim süreci eksik kalmaktadır.

Katılımcı 2-1-2: Önemli olan bizim aklımızdakiler [öğrendiklerimiz]. Nasıl anlatabiliyoruz? Bakalım bunu yorumlayabiliyoruz mu? Yapabiliyoruz mu? Yani gitsek nasıl yaparız? [Sınavda onu [bilgilerimizi ve nasıl uygulamaya geçirebileceğimizi] kâğıda döküp dökemeyeceğimizi öğrenmesi lazım. Testte şey yok ki. Testte bir şey yok! Okuyorsunuz, testte bir kelime, gördüğünüz zaman aklınıza geliyor, işaretleyip geçiyorsunuz. Bizim işimize geliyor hocam. Ben buna bile dedim ki hocamıza, hocam bu derse normalde dedim klasik soru yapılması lazım. Ben aldığım cevap şuydu. “Evet, arkadaşlar dediğin doğru arkadaşım, normalde klasik yapılması gereken bir ders, sizin aklınızdakileri daha iyi ortaya dökebilmesi bakalım ne kadar anladığınızı öğrenebilmek için, ama zaman kısıtlı, bizim de işte bir sürü derse giriyoruz, işte bilimsel çalışma yapamamızın sebebi de o”... Böyle şeyler söylendi (şaşırmış bir şekilde). “Bizim zamanımız kısıtlı, ne bunları okuyacak vaktimiz var” diyor klasik olsa onları okuyacak vaktimiz var “Ne de” diyor “Zaten ondan dolayı Türkiye’de bilim gelişmemesinin sebebi de o” dedi yani. Bilimsel çalışma yapamıyoruz dedi işte üniversitelerde. Vakit bulamıyoruz yani okuyacak zamanımız yok diyorlar.

4.3.1.2.4. Model Beklentisi

Meslek bilgisi derslerinin istenen nitelikte öğretmeni yetiştirebilmesi için, bu derslere giren öğretim elemanlarının sergiledikleri duruş ve buna yönelik öğrencilerde bıraktığı izlenim de önemli hale gelmektedir. Katılımcı öğrenciler meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecinde, öğretim elemanlarından kendilerine model olacak davranışları sergilemelerini istedikleri ya da en azından mesleğe atıldıklarında kendilerinden beklenen davranışları öncelikle öğretim elemanlarından bekledikleri görülmektedir. Meslek bilgisi derslerini veren öğretim elemanlarının, nasıl bir öğretmen adayı olmaları gerektiği konusunda öğrencilerine verdikleri bilgilerin, kendilerince de bilinmesi ve uygulanması gerektiği, derslerinin şekilcilikten kurtulabilmesi için oldukça gereklidir.

Katılımcı 2-1-1: Hocalarımız her yıl aynı yöntemle anlatıyorlar. Yöntemlerini değiştirmiyorlar. Bize mesela, bir üst sınıftan yardım aldığımız için (daha önce bu dersi aynı öğretim elemanından almış olan üst sınıflardan, hocanın nasıl olduğuna yönelik bilgiler topluyorlar) işte diyoruz bu hoca dersi nasıl anlatır, sınavda, biz sınava dayalı şey yapıyoruz direk.

Katılımcı 2-2-1: Bize sürekli olarak yapılandırıcılıktan bahsediyorlar, süreç değerlendirmesi diyorlar, ama kendileri buna uymuyorlar.

Katılımcı 3-2-1: *Yapılandırmacı, yapılandırmacı diyoruz sürekli, ama kendimiz üniversitede geleneksel yetiştiriliyoruz. Kendilerini bizim yerimize koysalar derslerinin ne kadar sıkıcı olduğunu anlarlar.*

Katılımcı 4-1-2: *Öğretim elemanları diyor 'sürece dayalı eğitim, sürece dayalı eğitim, öğrenci aktif', sürekli bu şekilde konuşmalar var. Ama kendisi bize bunu anlatıyor ama kendisi bunu uygulamıyor.*

Öğrencilerine olumlu izlenim veren öğretim elemanları ise öğretmen adayı öğrencilerin gözünde, öğretmenlik mesleğini yaparken örnek alınacak bir kişi konumuna getirmektedir. Bu tür öğretim elemanları sadece kendilerini sevdirmekle kalmamakta, dersin en iyi şekilde öğrenilmesinde de önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğrenciler, bu tür öğretim elemanlarını saygı ile karşılamakta, eksikliklerini öğrenip tamamlamak istemektedirler. Bu anlamda dönüt konusu, meslek bilgisi derslerini şekilcilikten kurtaracak önemli noktalardan biridir.

Katılımcı 3-2-2: *Düşük de not aldım ama hatalarımı da gördüm. Hocayı hiç kızmadım, yine de o dersi çok sevdim. Beni çok yordu. Bir şeyler öğrendim ve onun gibi bir öğretmen olmak istiyorum.*

Katılımcı 3-2-5: *Herkesin idolü herhalde, benim şahsen idolüm.*

4.3.1.3. KPSS Kaygısı

Öğretmen adaylarının bölümü bitirmelerinin ardından öğretmen olarak mesleğe başlayabilmeleri için merkezi bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın ilgili kısımlarına girmek zorundadırlar. Öğretmen adayları için bu sınav, genel kültür ve genel yeteneklerinin ölçüldüğü birinci kısım ve mesleğe yönelik bilgilerinin ölçüldüğü ikinci kısım olarak iki aşamada yapılmaktadır. Mesleğe yönelik bilgilerinin ölçüldüğü ikinci kısım, araştırmanın da kapsamına aldığı meslek bilgisi derslerinden edinilen bilgi ve becerilerin yoklanmasına dayanmaktadır.

Bu bağlamda, meslek bilgisi derslerinin işlenişi sürecinde, öğrencilerin KPSS kaygılarının da bu derslere bakış açılarını etki ettiği görülmektedir. Çünkü hem mesleğe hem de sınava hazırlık niteliğindeki bu derslerin, sınav kaygısından dolayı, sınava

hazırlık kısmına biraz daha ağırlık verilmesi beklenmektedir. Ancak bu noktada, öğrencilerin önemli çelişkiler yaşadığı görülmüştür. Bir taraftan ideal öğretmenlikten bahsedilirken bir taraftan da KPSS’de çıkacak konular öğrencilerce daha ön plana alınmak istenmektedir.

Katılımcı 2-1-2: *Bizim derdimiz KPSS’yi kazanıp öğretmen olmak. Bizim derdimiz bu. Başka bir şey değil. Ama sonuçta öğretmen olmakla bitmiyor. İllaki, okula gideceksiniz o öğrencilere sonuçta bir şeyler anlatmak zorundasınız.*

Katılımcı 2-2-4: *Yani evet. En azından KPSS’de falan öyle soru gelse yapardık yani. Şimdi biz hiçbir şey yapamayız.*

Katılımcı 2-2-5: *Hocam meslek bilgisi de önemli tabi de, KPSS’yi kazanamazsak da mesleğe giremeyeceğimiz için... (gülüşmeler)*

Katılımcı 2-2-1: *Bir anlamı yok. Bilgiler bir işe yaramayacak. Mesleğe başlamazsak.*

Katılımcı 2-2-5: *Türkiye’de şartları göz önünde bulundurursak, mesleğe başlama gibi bir imkânımız yok, KPSS’yi geçemezsek.*

Hatta öğrencilerin bu konuda kendi içinde bile çelişkiye düştükleri görülmektedir. Katılımcı öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerine yönelik olarak, meslekte yararlı olması mı yoksa KPSS de çıkması mı konusunda karar vermede zorluklar yaşamaktadırlar. Moderatörün, söz konusu edilen içeriğin meslekte işlerine yarayıp yaramayacağı sorulduğunda, öğrencinin yanıtı ve diğer öğrencilerin bu yanıtı karşı uyarıları ilginçtir.

Katılımcı 2-2-2: *KPSS’de sanırım çıkıyor. (gülüşmeler)*

Katılımcı 2-2-5: *Öğretmenlikte diyor(!) (katılımcı 2’ye dönerek)*

Katılımcı 2-2-1: *Meslek olarak düşünüürsek dedi... (katılımcı 2’ye yönelerek)*

KPSS konusunda kaygılı oldukları görülen bu öğrencilere, “Dersin sınava yönelik işlenmesini ister miydiniz?” sorusuna verdikleri yanıt, mesleğin ve mesleki beceriler edinmenin, öğrencilerce daha ön planda tutulduğunu göstermiştir.

Katılımcı 2-2-2: *Öyle de olmasını istemezdim ben şahsen. Yani bana yararlı yani öğretmenlik mesleğinde bana yararlı olmasını... Çünkü KPSS’yi geçtikten sonra ben yani...*

Katılımcı 2-2-4: *Mesleğimizi uygulayabilmek, yararlı olsun...*

Bununla birlikte, KPSS de sorulan soruların meslekte işlerine yarayacak konularla ilişkili olmaması, görüşme yapılan bir grupta bir çelişki olarak topluca vurgulanmıştır. Çelişki ifadesi dört katılımcı tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bu bağlamda, KPSS'nin meslek bilgisi boyutunda, YÖK'ün belirlediği içerik doğrultusunda soru oluşturması en doğrusu ve adaletlisi olacaktır.

Katılımcı 3-1-5: *KPSS de bize asıl meslekte kullanacağımız bilgilerden sormalı ki biz burada hocamız bize hem mesleği öğretsin hem de sınava hazırlasın.*

Öğretmen aday öğrencilerde, göreve atanma kaygısının oldukça yoğun olması, öğretim elemanlarını bu derslerde sınava hazırlanmalarını sağlamak gerektiği konusunda baskı yaratmaktadır. Ancak KPSS'ye yönelik işlenen meslek bilgisi dersleri de öğrenciler için şikâyet konusu olmaktadır; bu kez de meslekte kullanabilecekleri konuların atlanmasından ve KPSS'yi kazansalar bile iyi öğretmenlik yapamayacaklarından kaygı duymaktadırlar.

Katılımcı 3-1-2: *Dönemin sonunda bir sınav yapamam. Yapsam bile geçerliği güvenilirliği çok düşük olabilir. (Diğerlerinden destekleyici jest ve mimikler) Bu ders daha çok KPSS ye dönük olarak işlendi. O da hocamızın iyi niyetinden dolayı. [KPSS'ye yönelik] Kaygılarımız vardı.*

Katılımcı 3-1-4: *Ben bu öğrendiklerimizin, istatistiksel işlemlerin öğretmenlikte hiçbir [zaman] işimize yarayacağını inanmıyorum. Bunların yerine bize hocamız uygulamaya yönelik çalışmalar yaptırabilirdi örneğin bir ölçme aracı hazırlama çalışması yaptırabilirdi. Bu direk KPSS ye hazırlık olarak işlendi.*

Katılımcı 3-1-1: *[Dersi] Daha çok KPSS ağırlı olarak işledik ama burada sınav sisteminin de hatası var. Çünkü sınavda hoca işimize yarayacak şeyler öğretseydi sınavı kazanamazdık o zaman da öğrendiklerimizin bir anlamı kalmazdı. Bu yöntem [sınava hazırlanmak], daha doğru.*

Katılımcı 3-1-2: *Ben KPSS'yi kazanmak için öğrenmek konusunda arkadaşımın söylediklerine katılmıyorum çünkü burası eğitim fakültesi ise meslek öğretmeli. Ben zaten KPSS için dershaneye gittiğimde ya da kendi kendime çalıştığımda bu konuyu öğreneceğim ama asıl atandığımda ne yapacağımı bilmem lazım. Ben mesleğimi öğrenmek istiyorum.*

Öğretim elemanlarının durumu ise, öğrencilerin yaşadığı bu çelişkiyi, bir tartışmaya dönüştürmüştür. Fakülte yönetiminin KPSS başarı oranını düşük görmesi nedeni ile öğretim elemanlarından sınava yönelik kurs açmalarını isterken bir kısım öğretim elemanı, bu uygulamanın fakültenin dersanelere dönüştürülmesine neden olacağından dolayı kaygılanmaktadır. Bir kısım öğretim elemanı ise soru hazırlamada verdiği kolaylık nedeni ile KPSS hazırlık kitaplarından sınav sorularını almakta ve bu soruları ara sınavlar ile bitirme sınavlarında aynen sormaktadırlar. Öğretim elemanları KPSS çalışma kitaplarını birer soru havuzu gibi kullanmaktadırlar. Derste işlememiş olsalar bile beğendikleri hazır soruları sınavda sormaktadırlar. Derste işlenen konularla süreci kavramaya çalışan öğrencilerden daha çok, KPSS sorusu çözen öğrenciler, derste görmeseler bile bu sınavlarda daha başarılı olmaktadır. KPSS hazırlık kitaplarından sınava çalışanlar, derste aldıkları notları çalışan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ise, fakülteyi ve meslek bilgisi derslerini, mesleği öğretmeye çalışan değil, mesleğe atılabilmeleri için gereken sınava hazırlayan bir sürece sokmaktadır.

Katılımcı 3-1-1: Ölçme değerlendirme için de KPSS kitabından çalıştık. (diğerleri de bu ifadeye katıldılar)

Katılımcı 3-2-1: Çoğumuz kaldık ve ben çok üzülüyorum dersten kaldığım için. Bir tane arkadaşım “Ben test çözdüm ve geçtim” dedi. “Sen hiç KPSS çözmedin mi?” dedi. KPSS kitabından çalışanlar geçtiler. 55 soru ve ben o zamana kadar KPSS kitabından ölçme değerlendirme sorusu çözmemişim sadece derste aldığım bilgileri çalışmışım ve bu yüzden o dersten kaldım. Vizem iyiydi benim, ki ben ölçmeyi biliyorum diye girdim o sınava.

Bu durum, değerlendirmede asıl amaç olan, meslek bilgisi derslerinin neyi ne kadar öğrettiğinin tespit edilmesinden uzaklaştırmaktadır. Öğrenciler dersi, ders kitaplarından ya da ders sürecinden öğrenmek yerine, aynı ya da benzer soruları bulabileceklerinden hareketle KPSS hazırlık kitaplarından çalışmaktadırlar. Bu ise meslek bilgisi derslerini hedefinden oldukça saptırmaktadır. Sürecin bu şekilde işletilmesinde öğretim elemanlarının da önemli bir etkisinin olduğu düşünülmelidir.

4.3.2. Öğretim Elemanı Boyutu

Öğretim elemanı boyutu, meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecinde, dersin başarısını etkileyen önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutta öğretim elemanının öğrenciye ve derse –içeriğe- yönelik tutumları, bu tutumu etkilediği düşünülen ders yükü ve tüm bunların meslek derslerinin öğretimi sürecine olan etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.3.2.1. Derse veya İçeriğe Karşı Tutum

Öğretim elemanlarından, meslek bilgisi derslerinde, içeriğe yönelik bir genel kavrayış geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrenciye gerekli ipuçlarının verilmesi ve öğrencinin bu ipuçlarından yararlanarak, gerekli bağlantıları kurmaları, sorunları buradan yola çıkarak çözmeleri, bağlantı kurarak sorun çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Derslerinde içeriğe bu şekilde yaklaşan öğretim elemanlarının ve verdikleri meslek bilgisi derslerinin, başarılı yani mesleğe hazırlayıcı bulunduğu araştırma verilerinden elde edilmiştir. Ancak bunun gerçekleştirilebilmesi, öğretim elemanının derse veya içeriğe bakışıyla yakından ilgilidir.

Katılımcı 3–2–5: Öğrencinin dikkatini derse yöneltmek, zaten bu tamamen hocanın yeteneğine kalmış bir şey, hocanın gerçekten de insafına kalmış bir şey. Dersi düz bir biçimde de anlatabilir ya da çocukları nasıl aktif yapabilirim nasıl düşündürebilirim o sürece nasıl dâhil edebilirim diye uğraşıp, kendinden de ödün vererek, bizi işin içine katması, tamamıyla hocaya kalmış bir şey.

Katılımcı 4–1–1: Teorik dersi öğretim elemanı uygulamalı olarak işlediği zaman siz iyi bir şekilde öğrenebiliyorsunuz. Bu o zaman tamamen hocada bitiyor hocam. Eğer gerçekten hoca iyi yürekli bir insansa, gerçekten karşısındaki öğrenciyi düşünüyorsa, bunu yapar ki gelecekte zorlanmasın. Eee her zaman da iyi yürekli bir hocaya rastlamamız gerçekten zor oluyor.

Dersin verilişi sürecinde, öğretim elemanına dönük olarak belirtilen ve öğrencilerce ifade edilen “insaf” ve “iyi yüreklilik” kavramları aynı çizgi üzerinde değerlendirilebilir. Öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarından insafli olmalarını istemektedirler. İnsaf kavramının içini ise içeriği daha iyi kazandırma ve bunun için uğraşma olarak doldurmaktadırlar. Bu anlamda insafli öğretim elemanlarının dersleri, onları mesleğe daha iyi hazırlamaktadır. Bu da tamamen

öğretim elemanının derse ya da dersin içeriğine bakış açısıyla ilgilidir. Öğretim elemanının meslek bilgisi derslerinde içeriğe ve ders sürecine yönelik tutum ve davranışları, bir bakıma “öğretim elemanının insafı” öğrencilerin derse yönelik davranışlarında da belirleyici olmaktadır.

Katılımcı 3-1-1: *Öğrenci hocasına göre davranıyor. Hoca öğrenciden ne bekliyorsa öğrenci de onu yapıyor. Kimisi sadece derse girip çıkıyor bizde öyle yapıyoruz.*

Burada öğrenciler hep bir ağızdan “hocadan kaynaklanıyor” diyerek öğretim elemanı etkenini ön plana çıkarmışlardır. Dersini iyi verdiği düşünülen öğretim elemanının söyledikleri ile öğrenci beklentisinin bire bir örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Öğretim İlke Yöntemleri dersi[ni] sadece sunumla işlerseniz ya da anlatım yöntemini kullanarak işlerseniz, ‘niye öğreniyoruz ki’ ye gelir. Yani bilinçli bir öğrenciyse, “Problem çözmeyi veriyorsunuz hocam da, bunu niye hiç uygulamıyoruz?” der yani. Bir nevi model de olması gerekiyor.*

Katılımcı 4-1-4: *Öğretim elemanları mesela, dersten ben zevk aldığım dersten, öğretim elemanının iyi anlatmasından kaynaklanıyor, uygulama yapmasından kaynaklanıyor, böyle karşılıklı etkileşiminin güzel olmasından kaynaklanıyor. Ben ondan örnek alıyorum mesela. Ben bunu nasıl çocuklara uygulayabilirim diye örnek alıyorum. Birincisi bu, örnek alabiliyoruz onlardan. Model oluyorlar.*

Katılımcı 4-2-4: *Tamamen öğretim görevlisi! Çünkü aynı kişi farklı dersleri aynı şekilde anlatabiliyor.*

Sınıf öğretmeni adayı öğrenciler, meslek bilgisi derslerinin bir kısmında YÖK tarafından oluşturulan ve kendilerine moderatör tarafından okunan ve incelemeleri sağlanan içeriğin hiç değinilmediğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden de içerik olmadığı için sınav kaygısı yaşamışlar ve çalışsalar bile dersten geçip geçemeyecekleri konusunda kendilerini şansa teslim etmişlerdir. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin öğrenilmesini oldukça engellemektedir.

Katılımcı 2-2-1: *Kalacağım da yani, ufak bir umudum vardı. Yorum yaparak geçer miyim diye. Çünkü bilgiye dayalı bir şey yoktu, ki zaten bu dersten kesin geçerim diyen kimse yoktu.*

Katılımcı 2-2-5: *Bir de istek yok derse karşı. İsteğimin olmamasının sebebi hiçbir şey öğrenmemişim yıl içinde, ne çalışacağım anlamı da vardı, hiç ne bir düzenli bir notumuz, yoktu yani.*

Ya da içerik olduğu gibi sunulsa bile, içeriğin öğretim elemanı tarafından verilmiş tarzı da öğretim sürecinin etkililiğini belirlemektedir. Bu süreçte öğretimin elemanının derse ve ya içeriğe karşı tutumu, istekliliği, görev ve sorumluluğunun bilincinde olması, dersin amacına ulaşma durumunu belirleyen bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanının içeriğin verilmesine yönelik olumsuz tutumu, kendisinde de bıkkınlıklara yol açmaktadır. Bu kısır döngüyü öğrenciler de fark etmektedir. Öğrencilerce bu şekilde çözülmüş bir öğretim elemanının verdiği bir meslek dersi, amacından uzaklaşmaktadır.

Katılımcı 3-1-2: *Bence hocalarında işine geliyor bazı şeyler. Kitaptan okuyup geçmek [gibi].*

Katılımcı 3-2-1: *Ben gidip anlatayım bunu anlarırsa anlasınlar, anlamazlarsa anlamasınlar yani... Bir de söylüyorlar “Bütün gün bu üçüncü dersim aynı şeyleri üç kere tekrarladım”...*

Katılımcı 3-2-2: *Hocam ben kendilerini yenilediklerini düşünmüyorum her zaman aynı konu her aynı derse girdiğinde aynı konu aynı örnekler... İtiraf ediyorlar... İnsan kendini yenilemeli, yeni örnekler farklı bakış açıları...*

Katılımcı 4-2-2: *Zaten derse girerken direk “Of bunu da hiç anlatmak istemiyorum, yarım saat anlatıvereyim bari”...*

Katılımcı 4-2-1: *Zaten herkes test çözüyor yani, o kendi kendine slayt okuyor. Kendi anlatıyordu yani. Bizi umursamıyordu yani, ‘siz isterseniz dinlemeyin, ben onu anlatacağım ve gideceğim’. O anlatsın, sen sadece sessizce otur. Bazıları da diyor “Uygulamalı dersten çıktım şimdi bu hiç çekilecek bir ders değil” diye. O öyle deyince biz zaten iyice dersten uzaklaşıyoruz.*

Katılımcı 4-2-4: *Bazıları hatta açık açık söylüyorlar. “İster dinleyin ister dinlemeyin, bu benim görevim. Ben bunu anlatırım, siz ister dinleyin ister dinlemeyin”. Biz önemli değiliz yani burada. Yani onlar sadece o saat dilimini doldursunlar, verilen saat dilimini...*

Meslek bilgisi derslerinin başarıya ulaşmasında elbette öğretim elemanlarının bu konudaki yeterliklerinin oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir dersin amacına ulaşabilmesi o derse giren öğretim elemanının yeterliği ile ilişkilidir. Öğrencilerin potansiyellerinin sonuna kadar kullanmalarını sağlamak bu alanda derse giren öğretim elemanının gayretleri ile doğru orantılı olduğu ifade edilmiştir.

***Katılımcı Öğretim Elemanı 2:** Derse giren elemana bağlıdır. Dersi yürüten elemanın yeterliğine bağlıdır. Öğretim elemanı çok nitelikli ise, alıcıyı potansiyeline ulaştırır, potansiyeline. Bu da çok önemli.*

***Katılımcı 3-1-3:** Hocalara göre değişiyor.*

***Katılımcı 3-1-1:** Dersi nasıl işlemesi gerektiğini bilen hoca zaten iyi bir şekilde işliyor*

Öğretim elemanının derse ya da içeriğe karşı tutumu, diğer bir katılımcı grup tarafından da benzer ifadelerle dile getirmişlerdir. Farklı olarak burada, konuya hâkimiyetten giyim tarzına kadar her şey, öğretim elemanının derse yönelik ilgisini ve çalışma güdüsünü ortaya koyduğu, bunun da öğrencileri etkileyen bir durum haline geldiği ifade edilmektedir.

***Katılımcı 2-2-5:** Hoca. Hocanın öğretim tutumu*

***Katılımcı 2-2-3:** Tutumu, yani anlatım tarzı yani, her öğretmenin kendine özgü bir anlatım tarzı vardır, ses tonu vardır, konuya hâkimiyeti vardır, bunların hepsi.*

***Katılımcı 2-2-1:** Yani bir de hocanın bir sempatisi vardı derse girdiğinde. Hani suratı asık bir şekilde derse gelmiyordu mesela. Kılık kıyafeti de mesela önemlidir bir öğretmen için; ciddiye almamız...*

Öğretmen adayları öğrenciler, meslek bilgisi derslerine yönelik olarak öğretim elemanlarının derse ve içeriğe yaklaşım tarzlarını, konuyu iyi anlatma, örnekler verme, öğrencilerden fikir alma gibi tutumları ile değerlendirmektedirler. Bir meslek bilgisi dersinin öğrenme ve öğretme sürecini iyi düzenleyen bir öğretmen için neler söylenebileceği sorulduğunda alınan yanıtlar öğrencinin derse katılmasını sağlama, konuyu iyi anlatma, öğrencilerden fikir alma, konuların güncelliğini ortaya koyma,

açıklayıcı ve akılda kalıcı yaşanmış örnekler verme gibi özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Katılımcı 2-2-2: Sınıfta verdiği örnekler, gerçekten açıklayıcı, yaşanmış. Bir de soru veya cevap şeklinde [öğrenciyi] aktif [şekilde derse] katıyordu.

Katılımcı 2-2-4: Bu yolla dikkatimizi çekiyordu. Konular daha güncel olduğu için falan yani dinliyorduk hocayı.

Katılımcı 2-2-5: Akılda kalıcı. Kendini de geliştirmiş bir hocaydı yani o konuda, hani şey değildi, hâkimdi gerçekten.

Öğrenciler, meslek bilgisi derslerinden örnekler vererek de, bu sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlamışlardır. Örneğin Eğitim Bilimine Giriş dersi, öğrenciler tarafından ya da öğretim elemanı tarafından, içeriğin sadece sunulduğu bir ders olmaktan öteye gidememiştir. Dersi öğrencinin sunması, diğer öğrenciler için de bir sorun oluşturmaktadır. Onlar için bu yöntem oldukça başarısızdır. Diğer bir grupta ise Eğitim Bilimine Giriş dersi, öğretim elemanı tarafından derse yardımcısı sokularak yürütülmüştür ve ders, sadece içeriğin aktarımı şeklinde verilmiştir. Öğrenciler ise her iki uygulamaya da olumsuz bakmaktadırlar. Çünkü her iki uygulama da öğretmen adaylarını mesleki bakış açısı kazandırmaktan uzaktır.

Katılımcı 2-1-5: Kendisi anlatmadı, bana sunu hazırlattı, o sunuyu yansıtıp anlattım.

Katılımcı 2-1-3: Üçüncü haftadan itibaren başladık hocam. Üçüncü haftadan sonra konular başlıyordu. Ben mesela arkadaşların anlattıklarından hiçbir şey anlamdım. Çünkü kafasını çeviriyordu slâydi noktasına virgüline kadar okuyordu. Hiçbir örnek hiçbir şey yoktu yani. Aslında hoca bunu örnekli bir şekilde, güzel bir şekilde anlatsaydı daha iyi anlayabilirdik yani. Bu kadar önemli bir ders, ilk [sene] gelmişiz hocam, daha yeni üniversiteyi alışma [dönemi]. Hoca direk içeri giriyor ve söylediği şu: “Gönüllü olarak ders anlatabilir [siniz]”. Daha çok yeni gelmiş bir kişi. Bu kadar önemli bir dersi. Ha bunu hoca kendisi güzel bir şekilde anlatabilirdi. Ben o dersten kaldım mesela. Öğrenciler üstlendi yani böyle [bir] şeyi. Öğrenci, yeni gelen bir kişi yani, alışmamış bir şey yapamamış, nasıl ne yapacağını bilmiyor. Hoca biraz daha kendi üzerinde durup da bize bir şekilde açıklasaydı (dersi daha iyi anlatsaydı), mesleğe biraz daha bağlı olabilirdik. Eğitim Bilimine Giriş yani. Hoca[nın] güzel bir şekilde

[dersi vermesi] daha iyi olurdu. Çünkü bunu hemen öğrencinin üstüne yıkmamak lazım diye düşünüyorum.

Katılımcı 2-2-5: Öğretmen merkezliydi. Öğretmen anlatıyordu, biz dinliyorduk. Öğrenciler[derse] katılmıyordu.

Katılımcı 3-2-5: Eğitim Bilimine Giriş dersi[ne], hocası yerine asistan giriyordu. Ben, bu derse daha profesyonel insanın girmesini isterdim.

Öğretim elemanının içeriğe ya da derse yönelik sergilediği tutumun öğrenciler üzerindeki etkisini Eğitim Psikolojisi dersinde de görmek mümkündür. Moderatör eğitim psikolojisi dersinin içeriğini okuduğunda katılımcılar bu içerikten çok az bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bunun nedeni içerik değil, içeriği veren öğretim elemanı olmuştur.

Katılımcı 2-1-5: Yok hocam hiç birini... (okunan içerikten sonra)

Katılımcı 2-1-2: Normal dönemde aldığımız ders için, iki tane ya da bir tane veya iki tane madde [konu] söyleyebilirim. Kesinlikle diğerlerini görmedik. Birkaç tane soruyla... Bir derste bir soru mesela. Bir soru sordu hocamız, o derste işte o konuştu, o konuştu, o konuştu... Anlattı, anlattı gitti. Zaten bir ders geldi bir ders gelmedi hocamız. Öyle soruyla. Bu konularla (moderatörün okuduğu içerikle) hemen hemen alakası olmayan...

Katılımcı 2-1-4: Genel bilgilerden pek şey yapmıyor [içerikten bahsetmiyor]. Bu yüzden pek bir şey anlamıyorum. Yaz okulunu düşünüyorum, inşallah başka bir hocadan alırım...

Öğrenciler, Eğitim Psikolojisi içeriğini alabilmek için yaz okulu dönemini beklemektedirler. En büyük amaç başka bir öğretim elemanının gelmesi ve içeriği onlara kazandırmasıdır. Bu durum, içeriğin kazandırılmasında öğretim elemanı faktörünün önemini göstermektedir.

Katılımcı 2-1-2: Yaz okulunda aldık mesela. Yaz okulunda başka bir hocamız girdi. İnanın ben önceki dönem kaldığım derste gördüğüm konulardan hiçbir tanesini yaz okulunda işlemedik. Çok farklı bir ders anlayışı ve inanın ben yaz okulunda aldığım dersin çok çok daha faydalı olduğuna inanıyorum. Mesela ben şu anda da teorik olarak çok iyi bildiğimden eminim Psikoloji dersini. Yani nerde olursa olsun, mesela test çözüyorum ben şuan KPSS'ye de yavaş

yavaş çalışıyorum, takılmıyorum. Hocamız öyle güzel anlattı ki, devamlı mesela arkadaşım işte sen konuş, sen konuş, onun gözünü içine bakıyor, direk iletişim kuruyor. İşte hep sınıfa hâkimiyeti sağlam olduğu için, uyanık tutmaya çalışıyor ve hepsinin [öğrencilerin] konuşmasını sağlıyordu. Ve inanın yöntemleri de öyle bire bir hayattan örneklerle anlattı. Mesela bir örnek veriyordu, şöyle bir iki saniye düşünüyordu, arkadaşlar ha, bakın size şöyle bir şey de söyleyeyim, aklınızda kalıcı olur diye, hayattan bizim aklımızda kalacak bir örnek söylüyordu, unutmuyorduk mesela.

Katılımcı 2-1-3: *Hocam ben iki dönem de aynı hocadan aldığım için hiçbir şey anlamadım. Yaz okulunu da o [aynı hoca] düştü.*

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ise mesleğe hazırlandıklarını ifade eden öğrenci grubu, bu süreçte, içeriğin önemi kadar bu içeriği veren öğretim elemanının tutumunun da oldukça etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma bulguları, meslek bilgisi derslerinin içeriğinin öğretim elemanı tarafından sunulmuş şeklinin, mesleğe hazırlanma açısından önemli olduğunu göstermektedir. İçeriğin, öğretim elemanı tarafından çok iyi anlatıldığını belirten katılımcı gruba, “Öğretim elemanının iyi olması ne demek?” şeklinde moderatör tarafından sorulan soruya katılımcı öğrenciler, dersini bol örnekle işleme, örneklerinin deneyimi yansıtmaları, derse hâkim olması, öğretim sürecine öğrenciye katılması gibi özellikleri sıralanmışlardır.

Katılımcı 2-2-1: *İçerik de iyiydi ama hocamız da iyi anlatıyordu dersi. Derse hâkim. Yani bir soru sorduğunda cevap verebiliyor. Tıkandığım yer yok. Örnekleri mesela bol tutuyor konuyu daha iyi anlatma, anlama açısından.*

Katılımcı 2-2-3: *Bunlar var, bunların haricinde, yaparak [yaşayarak] örnek vermede, mesela “Sınıfta çok gezerek öğrencilerin dikkatini dağıtabilirsiniz” diye sınıfta böyle dolandı sıraların arasında “böyle, işte siz ilerde bunu yapmayın” diye, yaparak yaşayarak öğretti yani. Dersi çok güzel anlatıyordu, örnekler veriyordu.*

Katılımcı 2-2-2: *Deneyime sahip olduğu belli oluyor. Verdiği örnekler daha inandırıcı geliyor.*

Katılımcı 2-2-5: *Somut örnekler vermesi lazım. Burada hepimizin de hani söylediği gibi, yani önce hocanın ne bileyim dersi sevdirmesi gerekiyor. Hepimizin ortak düşüncesi bu yani. -diğer katılımcılar evet şeklinde desteklediler-*

İkinci sınıftan araştırmaya katılan katılımcı grubun söyledikleri, üçüncü sınıftan araştırmaya katılan bir başka grup tarafından da desteklenmiştir. Bu süreçte öğretim

elemanının, öğretmen adaylarını meslek bilgisi dersi sürecinde yaratıcı düşünmelerini, öğrendiklerini kullanmalarını istediği, bağlantılar kurmaya yönelik çalışmalar içine soktuğu görülmektedir. Bu öğretmenin derslerinin sevildiği ve mesleğe hazırlayıcı olarak bulunduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *İnanç olarak benim hedefim zaten o yani, o yeterliklerini öğretimle ilgili becerilerini öğrencilerin geliştirmek bununla ilgili de alt yapılarını oluşturmak. Bir anlayış geliştirmeleri önemli benim için. Temel bilmesi gereken, mantığını kavrasınlar, başka bir yöntem gördüklerinde onu bir yere bağlayabilirler ya da uygulamaları kolay olur.*

Öğrencilerce derse ve içeriğe yönelik olumlu tutumlar içinde olan öğretim elemanları, dersin uygulamalı olarak işlenmesinde de önemli rol oynamaktadırlar. Bu tarz işlenen meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgiler, öğrencileri mesleğe hazırlayabilmektedir. Hatta burada öğrenilenler, meslekten önce, Okul Deneyimi ya da Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde kullanılabilir hale gelmektedir. Bu anlamda, öğretim elemanının amacına ulaştığını gösteren öğrenci ifadelerine rastlamak mümkündür.

Katılımcı 3-1-1: *Bu dersin hocasından da kaynaklandı. Grup tartışmaları da yaptırdı. Sınıfı ikiye böldü siz şunu siz şunu destekleyeceksiniz anlamında tartışmalar yaptırdı.*

Katılımcı 3-1-4: *Dersin teorik olduğunu anlamadık bile. Hoş bir dersti. Uygulamalı olarak işledik.*

Katılımcı 3-1-2: *Derste ezberleme olmadı, dersi teorik olarak öğrenmedik, yöntemleri uygulamalı olarak verdi. Yapılandırmacı yönetime uygun olarak modelleri işledik.*

Katılımcı 3-1-1: *Yöntemlerle ilgili hoca iki tane film bile izletti. Okul deneyimi derslerinde hocanın uyguladığı yöntemi bu öğrendiklerimle farkına varabiliyorum.*

Katılımcı 3-2-5: *Hoca zaten kendisi de diyordu planlarda sınır tanımayın, yani bir hayali sınıfınız var...*

Katılımcı 3-2-1: *İsteddiğiniz bir okulda istediğiniz öğrencileriniz var...*

Katılımcı 3-2-5: *Kendi sınıfınız var her şeye sahipsiniz ne yapabilirsiniz diyor. Tamamen her şey sizin elinizde diyor onu bize hissettiriyor yani biz bu durumda ne yapabiliriz diye düşünüyoruz çok zorluyorduk kendimizi. (aynı heyecanı sanki öğretmenmiş gibi yaşıyordu)*

Katılımcı 3-2-2: *Ben o derste bir tane ilkokul öğrencisi getirdim. Onu kabul etti o dersimizi gözlemledi.*

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili olarak 2. sınıftan başka bir grupla konuşulduğunda, plan konusunun gereksiz olduğu belirtilmiş ve dersin planlanması konusu atlanmıştır. Oysa planlama ve plan konusu içerikte yer almaktadır. Bundan daha da önemlisi, öğretmenin verimli bir ders süreci geçirebilmesi için yapacak olduklarını senaryolaştırması gerekir. Bunun için de plan mutlaka gereklidir. Bu bağlamda öğretim elemanının ders verdiği alandaki uzmanlığı veya içeriğe bakışı, içeriğin verilmesi sürecinde aldığı kararlarının sağlığını etkilemektedir.

Katılımcı 2-2-3: *Gereksiz konuları atlıyordu, mesela plan [konusunda] olduğu gibi.*

Katılımcı 2-2-5: *[Planlar] Zaten hazır oluyormuş diye, [planlar] sınıf öğretmenliği hazır geliyormuş dedi.*

Katılımcı 2-2-1: *İnternette indiriyor çünkü. Bunu bütün hocalar yapıyor.*

Katılımcı 2-2-2: *Gerek duymadı yani böyle bir şeye.*

Planın hazır olarak indirilmesi ise başka bir sorundur. Dört yıl fakülte eğitimi alan öğrencilerin bir anlamda öğretim elemanı tarafından, meslekteki diğer öğretmenlerin yaptığı gibi planların hazır olarak edilmesi bir anlamda onaylanmakta, başka bir anlamda da öğrenciye bu yol doğruymuş gibi gösterilmektedir.

Sınıf Yönetimi dersinde ise öğretim elemanının, sadece slâyttan okuma şeklinde dersi işlediği ve bu ders işleme şeklinin problemleri bir durum olarak öğrenciler tarafından da ifade edildiği görülmektedir. Bu tarz bir ders işleme şekli her iki katılımcı grup tarafından ifade edilmiş ve her iki grup öğrenci de aynı durumdan şikâyet etmişlerdir. Bu süreçte öğretim elemanının soruları da anlamsız hale gelmiştir. Öğrenciler tarafından bu sorular, dikkate bile alınmamaktadır. Bu da dersi şekilcilikğe kaydırmaktadır. Bir anlamda öğrenciler, ‘böyle bir ders var, bölümü bitirebilmek için de bu dersten geçmek gerekiyor’ anlayışına sürüklenmektedirler.

Katılımcı 3-1-2: *Ders sadece şu şekilde geçti: Ders kitabının slâyda geçirilmesi ve slâytda bize okunması ya da okutulması.*

Katılımcı 3-1-3: *Tek yaptığımız slâytları okumaktı. Slâytları bize okutuyordu.*

Katılımcı 3-1-1: Okuduğunuz içerik kitapta da vardı ama hepsi işlenmiş oldu. Biz sadece slâyttan takip ettik bazen bir iki soru soruyordu. Ezber dersi gibi bir şeydi.

Katılımcı 3-1-4: Kitabın aynısı slâyda konulmuştu. Biz bazen soru sorduğunu bile anlamıyorduk. Kimse derse katılmıyordu. Sadece slâyttan okuyordu. Sınıfın hepsi öyle saf saf bakıyordu, kimse derse katılmıyordu.

Benzer durum, ikinci bir grup tarafından da aynı şekilde ifade edilmiştir. Eğer içerik bu şekilde verilecekse kendilerinin okula niçin geldiklerini öğrenciler sorgulamaktadırlar.

Katılımcı 3-2-2: Kitaptan anlatıldığı şekliyle bizim buraya gelmemizin bir anlamı yok. O zaman herkes gidip evinde okurdu... Biz derste kitabın aynısını gördük aynı cümleleri.

Katılımcı 3-2-1: Hatta bazı arkadaşlar slâyttan geçirirken “Kitapta var aynısı geçirmenize gerek yok” dedi...

Katılımcı 3-2-4: Hatta “Sen oku sen oku”!...

Katılımcı 3-2-5: Yaptığımız tek etkinlik slâyttan okumaktı

Katılımcı 3-2-4: Hoca yansıtıyordu zaten aynısı kitapta önemli olan yerlerin altını çiziyorduk.

Katılımcı 3-2-3: Kitabın altını çiziyorduk.

Öğrenciler, içeriği bu şekilde verilen bir dersin sınavının da ezber sorularıyla oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Toplu olarak vurgulanan “sınavda da ezber soruldu, kitabın aynısını yazanlar 100 aldı” ifadesi, sürecin kendileri açısından anlamsızlığını ortaya koymaktadır. Kitabın aynısını yazanlar yüksek not almaktadırlar. Ancak bunun dersin amacına ulaştırdığını söylemek oldukça zor gözükmektedir. Çünkü özellikle Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması dersleri sırasında, Sınıf Yönetimi notları oldukça yüksek olan öğrencilerin, sınıfı yönetmede başarısız kaldıkları yine öğrencilerce ifade edilmiştir.

Katılımcı 4-1-3: Sınıf yönetiminden yüksek bir notla geçtim. Diyordum ki artık gittiğimde çok iyi bir sınıf yönetimine sahip olacağım. Ama hep farklı sınıflara girdiğimde gördüm ki, ben o kadar başarısızım. Çocukların yönetimini bırak, susturmayı bile beceremiyorum. En arkadakiler konuşuyor öndekiler konuşuyor, ne yapacağımı şaşırdım, o kadar çok yüksek notla seviniyordum şöyle geçtim böyle geçtim diye, ama... Kötü oluyor yani.

Sınavların ezbere yönelik olması öğrencilerin bu düşüncelerine ve gözlem notlarına uygun düşmektedir. Dönemin sonunda gerçekleştirilen ve Sınıf Yönetimi dersine ait olan bir final sınavı formu ve burada görülen sorular, öğrencileri destekler niteliktedir.

Katılımcı 4-2-2: *Sırf basit olsun diye kendilerine basit olsun diye çoktan seçmeli soru soruyorlar.*

Katılımcı 4-2-4: *Mesela bize dört senedir yapılandırmacı, yapılandırmacı diye beynimize işlediler ama ben kendilerinden göremiyorum. Ben mesela çok beğendiğim hocalar var onlar bile sınavda bize tamamen geleneksel yöntemle sınav yapıyorlar. Yani en detay soru, bizi ilgilendirmeyecek. Mesela ben geçen seneki dersten hatırlamıyorum hiçbir şey. Yani tamamen böyle şey, ezber tarzı sınavlar yapıyorlar.*

Katılımcı 4-2-3: *Sınıf yönetiminde şey yapabiliydik, yani örnek olay, bizim bildiğimiz bir teknik. Bir tanede sınavda bile bir problem durumu verip de böyle bir durumda sınıfı nasıl yaparsınız, neye müdahale edersiniz, aileye ne dersiniz, ama yok yani.*

Katılımcı 4-2-5: *Sınavdan sonra unutuyoruz.*

Öğretmen adayları öğrenciler, Sınıf Yönetimi dersinde öğretim elemanının bu tutumunun kendilerini mesleğe hazırlamaktan oldukça uzak olduğunu “bize yazık oldu” cümlesi ile özetlemişlerdir. Fakülte mezunu olarak, profesyonel bir sınıf yönetimi becerisi kazanamamaktan korkmaktadırlar. Bunun yerine Okul Deneyimi dersinden itibaren, meslek bilgisi derslerinde kazanamadıkları bilgi ve becerilerin yarattığı boşluğu, klasik yöntemlerle, uygulama okulundaki rehber öğretmenlerden ya da kendi öğrenciliği dönemindeki öğretmenlerinden gördükleri davranışlarla doldurmaya çalışmaktadırlar. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin anlamının yitirilmesine neden olmaktadır.

Katılımcı 3-2-5: *Okul deneyiminde de gördüğümüz gibi çocuklar yaşlarından dolayı yerlerinde duramıyorlar. Gerçektende kontrolü zor bir dönem ilkökul dönemi, o yüzden sınıf yönetimi bizim için çok önemli. Dersin verimli işlenebilmesi için ve çocuklara yararlı olabilmemiz için bu sınıf yönetiminin püf noktalarını çok iyi bilmemiz gerekiyordu. Ve bize yazık oldu yani gerçektende. Klasik yöntemlerle bakıyoruz da ‘sus’, ‘otur’, ‘yapma’ demekle o çocuk onu yapmıyor yani... Ve gerçekten de bizim yapılandırmacı yöntem ve de kendi yaratıcılığımızı kullanarak o çocukları nasıl güdüleyebiliriz, derse nasıl çekebiliriz bunları bize göstermeleri*

gerekiyordu sınıf yönetiminde. Hani benim elimde gerçekten iyi bir öğretmenle tekrar alma şansım olsa alırdım yani sınıf yönetimini. Gerçekten de yani kötü oldu. -Oldukça hırslı ve kızgındı-

Katılımcı 3-2-2: *Hepimiz de alırdık yani. -Diğer katılımcılarda göz göze geldiğimizde oldukça belirgin şekilde “evet” anlamında kafalarını sallayarak bu görüşü desteklediler-*

Rehberlik dersinin içeriğinin veriliş sürecinde de benzer durumlarla karşılaşmıştır. İçerik öğrencilere dağıtılmış ve onların anlatması istenmiştir. Oysa bu durum, katılımcı öğrencilere göre dersin amacına ulaşmasını engellemekte, mesleki bilgi ve beceri elde edilmesinde çok az katkı getirmektedir.

Katılımcı 4-2-4: *Şuan benim rehberliğim kötü, hiçbir şey bilmiyorum. Ha hocamız iyi mi kötü mü o konuda hiçbir şey söyleyemeyeceğim çünkü sınıfta herhangi bir şey anlatmadı. Hocayı seviyoruz ama şu yönden seviyoruz sınavları çok basit soruyor.*

Katılımcı 4-2-1: *Öğrenci anlatınca olmuyor yani.*

Katılımcı 4-2-4: *Dinlemiyoruz ki, mesela anlatıyor, ben başka bir şeyler yapıyorum orada, ya da ben anlatıyorum karşıdakiler başka bir şey yapıyorlar ya da üflüyorlar. Ama bir öğretmen olarak hâkim olacak şekilde anlatsa, çok güzel bir şekilde dinletse, dinleriz yani.*

Bazı meslek bilgisi derslerinin içeriğinin, öğretim elemanının kendi uzmanlık alanını ön plana alarak verdiği, araştırmanın bulguları arasındadır. Bu durumda içerikteki bazı konulara hiç değinilmediği de olmaktadır. Ancak, değinilmeyen bu konular öğretmen adayı için hayati konular olabilmektedir. Katılımcı öğrencilerin öğrenmedikleri konuların aslında bu ders için belirlenen içerikte olduğunu duyduklarında takındıkları yüz ifadeleri ve bu durumdan duydukları öfke seslerine yansımıştır. Bu durum, Ölçme ve Değerlendirme dersi için daha net olarak izlenebilmektedir.

Katılımcı 3-1-4: *Hatta konuların içinde ölçme çeşitleri konusu vardı, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, klasik sınavlar gibi. Ama bunlara hiç değinmedik. “Bunları kendiniz okuyun” dedi. “Sınavda çok önemli değil ben daha çok istatistiksel işlemlerden soru sorarım”. Derste sayısal işlemler çok olduğu için yoruluyorduk ve dersin sonuna kadar sabredemeyeceğimiz için hocaya söylüyorduk ve bizi erken bırakıyordu. Çok sayısalı.*

Katılımcı 3-2-2: *Mesela farklı yaklaşımlar değerlendirme yöntemleri varmış portfolyo, öğrenci dosyaları gibi. Ben bunları öğrenmedim! (yüzü oldukça kaygılıydı, sanki şuan öğretmenmiş de bunları bilmediği için sıkıntı yaşıyormuş gibiydi). Ben bunları ölçme dersinde görmediysem başka hangi derste göreceğim? (!) Bunlar içerikte olmalı ve gösterilmeli.*

Katılımcı 3-2-5: *Biz gördüğümüz kadarıyla bize gerekli olanları vermedi, göstermedi. Bir sürü gereksiz olan sayısal veriler gösterdi. Bence istatistiksel işlemleri yüzeysel geçip diğerlerini yoğunlaşmaları gerekiyor, sınav teknikleri nasıl uygulayacağız [gibi].*

Katılımcı 3-2-4: *Hoca gösterseydi yine bir şeyler bulurduk, ben KPSS kursuna gidiyorum orada öğreniyorum artık bu meğerse bu böyleymiş. Şimdi bunları biliyorum ama Hoca bu bilgileri de vermedi bize bunları da vermedi bize en azından teorik olarak vermeliydi. İşlenmedi, sadece KR 20'yi hatırlıyorum ben...*

Katılımcı 3-2-3: *Alternatif değerlendirme yöntemleri derste hiç işlenmedi. Hoca derste sırf KR 20 yöntemine değindi.*

İçeriğin amaçtan farklı olarak işlenmesi, öğrencilerin mesleğe hazırlanamadıkları hissini de uyandırmaktadır. Moderatörün bu dersin mesleğe hazırlamadaki rolüne yönelik sorusuna alınan yanıtlar gerekli mesleki bilginin alınmadığı yönündedir. Bu durum, öğretim elemanlarının derse girdiklerinde içeriğin kendi alanlarıyla ilgili olan kısma daha çok yer verdiği, diğer kısmın ise üstün körü geçildiği düşüncesini uyandırabilmektedir. Bu durumda ölçme ve değerlendirme derslerinin verilmesinde derse girecek öğretim elemanının ölçmecisi ise kendisini öğrenci değerlendirmesi anlamında yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen aday öğrencilerin bu derse yönelik meslekte kullanacakları en önemli bilgileri, öğrencinin nasıl değerlendirileceğine yönelik bilgiler oluşturmaktadır. O halde YÖK tarafından belirlenen içeriğin, öğrenci tarafından daha çok işe yarar olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu durumda ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders kitaplarının bu alana özgü olarak amaca yönelik olarak yazılması gerektiği, öğretim elemanının da bu içeriğe göre hareket etmesi gerektiği düşünülebilir.

Özel Eğitim dersinde ise içerik daha çok özel eğitime muhtaç olan çocukların gereksinimlerine neden olan eksikliklerinin tanımlanmasına ayrılmıştır. Öğrenciler bu derste, sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye nasıl yaklaşacakları ve onu nasıl eğitecekleri bilgisinden çok, var olan eksikliklerinin tanınmasına yönelik ders işlenmiştir. Bu durumda öğretmen aday öğrenciler, sınıflarında bu şekilde öğrencilerle

karşılaştıklarında onların eğitimlerine nasıl yardımcı olabileceklerine dair bir bilgi ya da beceriye sahip değildiler.

Katılımcı 4-2-2: Teşhis kısmını çok anlatıyordu mesela. İşitme engellileri nasıl davranmamız gerektiğinden çok, mesela orta kulaktaki işitmeyi, anlma bir şey koyup oradan tespit edildiğini anlattılar bize.

Katılımcı 4-2-4: Evet şeklini bile çizmişti yani. Ben hiç dinlemiyordum yani dersi. Bana çok sıkıcı ve gereksiz geliyordu. Ben tıp okumuyorum ya da hemşirelik okumuyorum. O kadar biyoloji terimlerine falan gerek yoktu. Bir sürü Latince kelimeler.

Katılımcı 4-2-2: Teşhis kısmına takılma değil de hani bize sınıfta nasıl eğitim yapılacağına yönelik bilgiler verilse [daha iyi olur].

Özel Eğitim dersinde öğrenciler, içeriğin kendilerine tam olarak verilmediğini belirtmişlerdir. Bu derste içeriğin daha çok özel eğitime muhtaç olan çocukların tanısı üzerinde durulmuş, bu öğrencilere nasıl bir eğitim verileceği konusu eksik bırakılmıştır. Öğretim elemanın içeriğe bakışı, bu içeriğin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama durumunu etkilemektedir.

Katılımcı 4-2-4: Bize mesela otistik çocuk deyip bir tane fotoğrafını göstermedi. Ya da bir video göstermedi. Ya da bir okula götürmedi. Yani derste sadece biyolojik olarak şöyle oluyor, işte beyinde nasır olduğu için böyle oluyor... Ama eğitimde...

Katılımcı 4-2-3: Bunlar dersin içeriğinde var.

Katılımcı 4-2-2: En azından bir fotoğraf, bir video görebilseydik...

Katılımcı 4-2-3: En azından bir okula götürseydi.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içerikleri için de benzer durumlar geçerlidir. Özellikle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin ek ders ücretini doldurmak için kullanılan dersler olarak görüldüğü gözlenmiştir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: Öğretim elemanı, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine nasıl bakıyor? Eğer formasyon eğitiminin gerçekten istenen düzeyde verilmesi anlamında bu dersin önemini farkında ve buna göre hareket edecek bir öğretim elemanı ise, o zaman biraz daha şanslıyız ama bunu herhangi bir ders gibi görüp işte, gerek rehberlik yapmada, gerekse öğrencilerle, öğretmen adayı olan öğrencilerle okul arasındaki, öğretmenler

ve yöneticiler arasındaki bağlantıyı kurmada, ne kadar başarılı olduğu burada oldukça önemli. Tabii bu başarı ve başarısızlığın geri planında, öğretim elemanının bu derslere olan bakış açısı oldukça önemlidir. Ne kadar önemli görüyor ve bu önemin ne kadar farkında? Yani her şeyden önce bu konuda yeterli olan öğretim elemanlarının bu konuda öğretmen adaylarına rehberlik yapmada istekli olan ve aynı zamanda yeterli olan okulların seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğer bunlar gerçekleştirilmezse, yani gönülsüz olduktan sonra yani bunu bir işte para kaynağı, bunu bir işte herhangi bir ders olarak gören anlayış söz konusu olduğu vakit, bu eğitimlerin de çok fazla işe yarayacağını ben zannetmiyorum.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine giren öğretim elemanlarının, bu derslere yönelik olarak ciddi anlamda bir tutum takınmadıkları hem diğer katılımcı öğretim elemanınca hem de bu dersi alan katılımcı öğrencilerce ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin başarı durumunun ya da mesleğe hazırlayabilme yönünün değerlendirilmesinde, öğretim elemanının derse karşı tutumunun önemli olduğu görülmektedir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 4: *Bir ciddiyetsizlik var. Örneğin öğretmenlerin notlandırma formları var. Öğretim elemanı stajdan not verirken hiç bunları dikkate almıyor. Zaten notlandırma formlarını, devam çizelgelerini bile [staj okullarından] almıyorlar. Ben daha sonra okul müdürlerini ziyarete gittiğimde aylar sonra onlar biriktirmişler bana toplu olarak veriyorlar “Hocam bunları hiç kimse almadı” diye. Ben de onları toplayıp getiriyorum, hocaya da vermiyorum çünkü artık notları vermiş bitmiş, geçmiş. Sanki hani ‘senin kullanman gerektiği halde toplamadığın evraklar al işte’ der gibi olmasın diye geriye götürüp vermiyorum. Onları SEKA’ya devrediyorum. En basit derslerden kalan öğrenciler, bu dersten (uygulama dersinden) sürekli 95, 100 ile geçiyorlar. Bu kadar kolay mı? Oysa en zor olması gereken uygulamadır. Nasıl oluyor bu?*

Katılımcı 4-1-1: *Şimdi hocam önce şeyi sormanız lazım: Danışmanlarınız sizinle ne kadar ilgili? Ne kadar ilgileniyor? Onu da geçtim, danışmanlarınız size nasıl bir plan yapacağınızı söyledi mi? Ya da danışmanlarınız size ne hazırlayacağınızı söyledi mi? Bakın hocam öğretmenimiz bize demeli ki, ilk okul deneyimi dersi günü bizi toplamalı, çocuklar şöyle bir süreç yaşayacaksınız, şunu yapacaksınız, bunu yapacaksınız, ben sizden şöyle bir... Az önce bahsettiniz, ürün doyası hazırlar, plan yapar, şunu yapar, bunu yapar... Ben sizden şunu, şunu, şunu istiyorum. Şimdi bizimki hala havada! Biz planlarımızı yazıyoruz ama günlük yazacak mıyız yazmayacak mıyız, yoksa günümüzde ne yaptığımızı yazacak mıyız yazmayacak mıyız? O*

gün içersinde hangi, öğrenci mi inceleyeceğiz, öğretmen mi inceleyeceğiz, kitap mı inceleyeceğiz? Bizim açımızdan da öğretmenimizin de bize bu konuda bilgi vermesi lazım. Yine bir şeyden yakınacağım: Geçen sene staj yapacağız. İlk defa, hayatımda ilk defa gözlem, 3. sınıf ikinci dönem okul deneyimi dersi alacağım. Derse girdim, öğretim elemanımız dedi ki “Yarın şu saatte şu okulda bulunun”. Bu. Yani yarın şu saatte şu okulda bulunun. Okulun yerini bilmiyorum! O okulun nerede olduğunu! Sen zaten ... [şehrin ismi]’lı değilsin, hiçbirimiz ... [şehrin ismi]’lı değil. Bizim sınıfımızın öyle bir özelliği de var. Okulun nerede olduğunu bilmiyorsun, ne yapacağını bilmiyorsun. İlk defa gözlem dersi alıyorsun. Ne giyeceksin? Ne yapacaksın? Çocuklar ne eksiginiz var? Ne gördünüz? Ne yapıyorsunuz? Neyle ilgileniyorsunuz? Size nasıl davranıyorlar? Okul müdürü, okul öğretmenleri size ne şekilde yardımcı oluyorlar? Bunu bize sorgulamaları lazım ki biz de ne yaptığımızı bilelim. Okula, deneyime gidiyoruz, uygulamayı yapıyoruz tamam ama uygulamanın mutlaka yararı var ama içini incelediğimiz zaman bunların eksik olması, bizim de eksik öğrenmemize neden oluyor.

Diğer bir katılımcı grupta okunan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içerikleri, öğrenciler tarafından kahkaha ile karşılanmıştır. Bu tepkinin nedeni olarak ise, uygulanan öğretim süreci ile okunan içeriğin hiçbir ilişkisinin olmamasıdır. Bu durum içeriği bir şekilden ibaret kalmasına neden olmaktadır.

Katılımcı 4-2-1: Hiç alakası yok

Katılımcı 4-2-4: Hocam her iki uygulamada da buradaki öğretim görevlileri, dersin sorumlu hocaları gelip de dersimizi bile izlemediler.

4.3.2.2. Öğrenciye Karşı Tutum

Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı takındıkları tutum, meslek bilgisi derslerinin nitelikli bir mesleki bilgi ve beceri sağlamasını ve edinilen bilgilerin kalıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerine karşı olumsuz tavır takıman, iletişimlerinde sorunlar yaşayan öğretim elemanının dersinde öğrenciler, derse ve mesleğe yönelik problemler yaşamaktadırlar. Örneğin derse katılım azalmakta, bu durum olumsuzluk bir kısır döngü halinde hem öğrenciye hem de öğretim elemanına yansımaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanının, mesleki bilgi ve beceri kazandırılması sürecinde merkezi bir rolü olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Katılımcı 2-2-5: Öğretmenden de kaynaklanıyor yani bir dersi sevip sevmememiz gerçekten.

Moderatörün, dersi sevdiren bir hoca nasıldır sorusuna verilen ilk yanıt, aşağılamayan bir öğretim elemanı şeklinde olmuştur. Aşağılayan hocaların olup olmadığı sorusuna ise, tüm katılımcıların onaylayıcı yanıtları olduğu görülmüştür. Hakaret, küçümseme, öğrenciye yönelik benzetimler; bunlardan bazılarıdır. Bu durum, o dersin mesleğe hazırlama sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunlara maruz kalan öğrencilerin anlatımlarındaki ses tonları bu sürecin izlerini halen taşıdıklarını göstermektedir.

Katılımcı 3-2-4: *İnşallah bizi kaldırmaz diyorduk yani o durumdaydık. Bizi takmaz diyorduk. Konuşmaya başlıyordun sen böylesin sen böylesin diye. İnsanın morali de bozuluyordu. Bazı hocalar, çok hakaret ediyordu bize. Kişisel olarak çok rencide ediyordu sınıfta.*

[Tüm katılımcılar: Geri zekâlı, gözlüklü, kabarık, şişman, şişman kız, şişkonun yanındaki, sen söyle].

Katılımcı 3-2-3: *Ben onun dersinde sırf arkalara oturdum dikkat çekmemek için.*

Katılımcı 3-2-4: *Ben hiçbir şey anlamadım, hoca bana ne diyecek diye hep öyle oturdum (kaygısını tekrar yaşar gibiydi) korkuyla oturdum yani derslerde. Hiçbir şey de anlamadım.*

Katılımcı 3-2-2: *Ben de bir şey anlamadım.*

Katılımcı 3-2-5: *O derste insan nefes almayı bile korkuyor. Üniversitedeyiz biz artık yani... Sonuçta biz artık neyi nasıl yapacağımızı bilen insanlarız. Az çok belli bir yaşa gelmiş insanlarız. Bize zorla artık lise mantığıyla bir şekilde bastırmaya çalışıyorlar. Sonra hoca bir soru soruyor, mesela sınıftan bir yanıt alamıyor, sonra “Niye hiç kimse konuşmuyor?” diyor! Oradaki adam konuşmaya korkuyor, yanlış bir kelime söyler miyim diye.*

Benzer düşünceler farklı bir grup öğrenci tarafından da dile getirilmiştir. “Konuşamamak”, “saklanmak”, “azarlanmak” gibi ifadelerin aynı ders için farklı gruplarca aynı şekilde ifade edildiği, derste öğretim elemanından kaynaklanan bir korkunun hüküm sürdüğü görülmektedir. Dördüncü sınıftan araştırmaya katılan öğrencilerde de bu etkinin devam ettiği görülmektedir.

Katılımcı 4-2-4: *[Derse] Girerken, resmen Ayet-el Kürsü okuyup [giriordum]. Ben çok iyi hatırlıyorum, onu hayatta unutmam, sadece bir dakika göz göze geldik hocayla, o dakikada nefes almadım yani korkudan.*

Katılımcı 4-2-1: *Hocam böyle dikkat çekecek renk falan giymiyorduk.*

Katılımcı 3-1-1: Konuşamadık bile

Katılımcı 3-1-2: Hocam derste saklanıyorduk. Zaten hocanın karşısında kekeleyoruz ne konuşacağımızı bilemiyoruz. Ne yapacağı belli değil. Sorduğu soruyu daha iyi anlayabilmek için tekrar soran bir arkadaşımıza o kadar sinirlendi ki, yerinde zıpladı, sinirinden boğazındaki damarlar çıktı (öğrenci aynı durumu sanki yaşıyor gibi gözlerini dışarı fırlatmış şekilde olayı anlattı)

Katılımcı 3-1-4: Çoğu kişi sınava 'bu dersi bıraktım' diye girdi. Başka şubedeki arkadaşlar ise onlara başka hoca giriyordu onlar mutlulukla sınava girdiler. Biz şunları şunları yaptık öğrendik diye sınava girdiler. Onlar çeşitli gazete dergilerden gelişimle ilgili haberleri kesmişler, kartpostal gibi bir şeyler yapmışlar, etkinlikler yapmışlar. Duyunca ben şaşırđım ve onlara özendim.

Katılımcı 2-1-5: O dersler baskıcı, despot bir yönetim, öğretim şekliydi ki; ben, arkadaş herkes azar yemiştir yani buradakiler.

Katılımcı 2-1-4: Derse katılan da azar yiyor, katılmayan da.

Katılımcı 2-1-5: Mesela arkadaş görüşünü söyleyecek, "Sen otur!" diyor, "Bilmiyorsun!" diyor.

Katılımcı 2-1-2: Berduş diyor.

Katılımcı 2-1-5: Berduş diyor.

Katılımcı 2-1-4: (Berduş olarak nitelenen katılımcı) Bazen dinlemiyor. Bir kıza soru sormuştu hocam, kız cevap vermedi. Ondan sonra ben cevap verdim. Neyse "Doğru" filan. Şey dedi, kıza döndü, işte, "Bak" dedi "Akıllıyım makıllıyım ayağına yatıyorsun ama" dedi, "Bak berduş gibi görünen çocuk bildi" falan dedi. Tüm sınıf bana güldü. Sınıfın bana gülmesi o an benim psikolojimi bozmuştu. Yani dersten kopmuşum o an.

Öğrenciler, derslerine girecek olan öğretim elemanının kim ve nasıl olduğu yönünde üst sınıflardan bilgi toplamaktadırlar. Aslında bu bilgiler onlarda öğretim elemanına karşı bir ön yargı da oluşturmaktadır.

Katılımcı 2-2-5: Bir de ön yargılar, hani, o hocanın ismini söyleyince. O da etkili yani şahsen benim adıma etkiliydi. Mesela ben finale çalışıyordum, hiç çalışmam gelmiyordu. Geçemeyeceğim. Doğru değil aslında hani aslında daha çok çalışmam gerekiyor ama nasıl olsa geçemeyeceğim.

Katılımcı 2-2-1: Bunların da zaten bir geçerliği var, yani mesela bizim biraz önceki bahsettiğimiz hocadan herkes [onun dersinden] kalırsınız dedi, çünkü onlar da kalmışlar yani bir gözlem var, herkes kafasından uydurmuyor. O kişinin öğrencilerde bir bıraktığı bir izlenim var.

Dersin uygulanış süreci öncesinde ortaya çıkan ve öğretim elemanına dönük olan bu ön yargılar ile dersin işleniş sürecinde ortaya çıkan ve yargıları haklı çıkaran küçümseme, alaya alma gibi öğretim elemanı davranışları, dersin başarıya ulaşma durumunu etkilemektedir. Öğrenciler dersten soğumuş, devamsızlık haklarını sonuna kadar kullanmışlardır. Tüm bu durumlar, meslek bilgisi dersinin amacını tam olarak gerçekleştiremediği anlamına gelebilir.

Katılımcı 2-2-1: Dersi iyi anlattığı için, uğraşıyor en azından bir şeyler öğrenelim diye uğraşılıyor. Diğer hoca gibi bizle dalga geçmedi şimdi. Yani -anlayacağınızı zannetmiyordum zaten- demişti, bir keresinde. Küçümseme.

Katılımcı 2-2-5: Tamamıyla soğuttu yani (gülüşmeler)

Katılımcı 2-2-1: Dersten soğumuştum evet yani, gelmemek için her hafta düşünüyordum gitsem mi gitmesem mi? Devamsızlık sınırı olmasaydı hiçbir dersine girmezdim. (diğer katılımcılar bu ifadeyi oldukça desteklediler)

Öğrenciye yönelik olumlu tutumlar sergileyen öğretim elemanlarının ise girdikleri meslek bilgisi derslerinin amaca uygun olarak yürütülmesinde önemli derecede katkı sağladıkları, araştırma bulguları arasındadır. Bu öğretim elemanları, öğrenciler tarafından mesleklerinde örnek alınacak kişiler olarak gösterilirken, katılımcı öğrencilerin işlenen dersin mesleklerine önemli ölçüde katkı sağladığını, verilen ödevlerin önemli olduğunu ve başarmak için kendiliğinden daha fazla çaba gösterdiklerini belirttikleri görülmüştür.

Katılımcı 3-2-4: Öğretmen sevdirse kendini, öğrenciye karşı davranışları sevecense, biz seviyorduk. Nasıl daha çok çalışarak hocanın gözüne gireriz diyorduk, daha fazla çalışıyorduk. Ben diğer derslerde, ne Ölçmede gördüm bunu ne de Eğitim Psikolojisi'nde gördüm. Hiç birisinde görmedim. Verdiği ödevler falan uğraştırıcıydı ama ilgileniyordu, şöyle yaparsanız daha güzel olur [diyordu]. Gidip yanına muhabbet edebiliyorduk.

Katılımcı 3-2-1: Daha ilk derste bizi gruplara ayırıp bize ilk defa yapılandırıcılık nedir, grup çalışması nedir, eğlenceli, kesinlikle yapılandırıcıydı derste. Ezberci anlatmadığı için “ne yapıyor bu hoca” falan olduk. Eğlendik de.

Katılımcı 3-2-4: Yaparak yaşayarak öğreniyorduk, tartışırıyordu. Bütün eğitim derslerine O girse herhalde çok süper olurdu.

Katılımcı 3-2-2: Hocamız cidden bizden biriydi. Çok rahattık. Verdiği ödevleri severek yaptım. Zordu... Dersin bize yararlı olacağını bildiğimizden ödevimiz için gönüllü olarak okullara gittik, videolar çektik, derslere ekstra katkısı olsun diye çok uğraştık o derste. Hocamızın dersinde ödevde sürekli eksikim oluyordu, iki hafta, on beş gün boyunca sürekli hocanın yanına gittim ben ama bir türlü eksikim bitmedi. Düşük de not aldım ama hatalarımı da gördüm. Hocayı hiç kızmadım, yine de o dersi çok sevdim. Beni çok yordu. [Ancak] Bir şeyler öğrendim.

Katılımcı 4-1-1: Materyal dersimiz, inanır mısınız hocam, şu zamana kadar en zevk aldığım derslerden birisi. Gerçekten bire bir ilgilendi, bizim yaparak yaşayarak öğrenmemizi sağladı. Bu da benim aklımda kaldı. İletişim halindeydi, beraber karşılıklı iletişim halindeydik.

Öğretmen adayı öğrenciler, öğretim elemanlarının, öğrencilerin yaş özelliklerini dikkate alarak öğrenciye karşı tutum geliştirmeleri konusunda birleşmektedirler. “Kasmamak”, “arkadaş gibi olmak”, “özgür ortam yaratmak”, “güdülemek” ifadeleri, öğrencilerin öğretim elemanından beklentilerini oluşturmaktadır. Bu anlamda, öğretim elemanının, öğretim süreci içinde onlara özgür bir ortam yaratması gerekmektedir.

Diğer bir deyişle öğrenciler, kendilerinin daha etkili nasıl öğrenebilecekleri konusunda öğretim elemanının yollar bulması gerektiğini ve öğrenci odaklı dersi işlemesi gerektiğini söylemektedirler. Öğrenme ve öğretme süreci bu şekilde düzenlenen derslerin, öğrencileri mesleğe daha iyi hazırladığı düşünülmektedir.

Katılımcı 3-2-1: Uygulama yaptığımız için hocanın da bizi kasmadığı için çok iyi dersti. Yani normal rahattık yani sınıfta. Kalkıp diğer arkadaşımın yanına gidip onunla oturuyorduk

Katılımcı 3-2-3: Biz hocayla arkadaş gibiydik

Katılımcı 3-2-5: Biz derste bazen film de izliyorduk. Bir şeyler yiyip içiyorduk. Hocadan kaynaklı yani. Bize ‘40 dakika, 1 saat sessiz biçimde beni dinlemek zorundasınız’ diye bir kaide[si] yoktu. Hocam bir de atladığımız bir şey, hocanın bizi gerçekten iyi tanıması gerekiyor bu yaştaki bireyleri, bizim düşünme yapımızı, yap dediğimi yapacaklar mı mantığı değil de, biz nasıl anlarız, biz nasıl yaparız? Mesela nasıl biz “ilkokul çocukları bunlar nasıl anlar” diye

düşünüyorsak hocalarımız da bizi düşünmeliler. Her açıdan [düşünmeliler]. Mesela, biz öğreniyoruz ilkokul çağındaki çocuğun gelişim düzeylerini, güdülenmelerini, nasıl güdülenir? İlkokulda da aynı üniversitede de aynı. Aslında bizi de bir nevi güdülemeleri gerekiyor ki biz de daha hevesli olalım. Daha bir şeylere [öğretim sürecine] aktif olalım katılalım.

Katılımcı 3-2-1: *Bir film izlerken daha iyi anlar diyebilmesi lazım mesela. Ölü Ozanlar Derneği [isimli CD filmini] iki derste de izledim ben. Orada normal sınıfa hâkim olamıyor hoca. Oradan sadece onu kesinti olarak bize verebilirdi, kendi izleyip oraya [dersine] aktarabilirdi. Öğretim uygulamaya açık bir ders ama sınıf yönetimini uygulamaya aktaramaz belki hoca ama... İlla bir şeye katılmamız önemli değil fikir olarak da katılmamız lazım.*

Katılımcı 3-2-2: *Farklılık arıyoruz. Her derste bir farklılık arıyoruz. Hocam mesela bizim yaş grubumuz [için] teknoloji, bilgisayar ya da çeşitli filmler ya da farklı açılardan yaklaşma, bir konuyu farklı bir espri ile farklı bir düşünce boyutuyla yaklaşma. Bizim hepimizin dikkatini çeker.*

Katılımcı 3-2-5: *Eğer ben üniversite öğrencisiysem, ben süreç esnasında oturup da eve gelip de a hoca şunu vermiş hadi şunu geçireyim şöyle yapayım bir ilkokul bir lise öğrencisi gibi öyle dersime normal çalışmak istemiyorum. Daha özgür ben daha özgür fikir istiyorum. Hep diyorlar ya özgür fikir üniversitesin diye. Bunu göremiyoruz biz.*

Katılımcı 3-2-2: *Özgür bırakıldığımızda birçok şey yapabiliriz. Ve çok yaratıcıyız hocam gerçekten, tüm sınıfın [Materyal dersi ile Topluma Hizmet Uygulamaları]etkinliklerini toplarsak eğer [orada görülecektir]. Cidden çok yaratıcı şeyler yaptık.*

Bu durumda, öğrencilerin öğretim elemanlarından, yaşları ne kadar büyük olursa olsun, öğrenci psikolojisini anlamalarını, kendilerini, meslek öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını dikkate alınarak yaklaşımları gerektiği beklentisi içinde olduğu görülmektedir.

Diğer derslerde de söz konusu olduğu gibi meslek bilgisi derslerinin de başarıya ulaşabilmesinde öğretim elemanı ile öğrenciler arasında olumlu iletişim kurulmasının önemi öğretim elemanınca da vurgulanmıştır. Öğretim elemanının öğrenciye bakışı, onunla olan iletişimi, hoşgörü ve karşılıklı saygı ortamının oluşmasında öğretim elemanının rolü oldukça büyüktür. Bu rolün öğretim elemanı tarafından oynanması, meslek bilgisi derslerinin başarısı için şarttır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Her şeyden önce, öğretmenle öğrenciler arasında olumlu bir diyalogun olması lazım. Yani dersi alan öğrencinin dersi veren öğretmenle doğru bir iletişim*

kurması gerekir ki, aralarında herhangi bir iletişim problemi söz konusu olmasın. Eğer, aralarında bir iletişim problemi söz konusu olursa yani öğretmen ne kadar iyi olursa olsun, öğrenciler de ne kadar meslek açısından hazır ve istekli olurlarsa olsun, bu iletişim sıkıntısından dolayı öğretmene ve dolayısıyla derse karşı olumsuz bir tutum gelişebilir.

Katılımcı 3-2-2: *En önemli şey derslerde iletişim. Öğretmen öğrenci iletişimi. Başka hiçbir şey değil. İletişimde öğretmen dikkat çekmeyi güzel başarırorsa, neyin bize fayda sağlayacağını bildiğimiz zaman...*

Katılımcı 3-2-5: *Üniversite öğrencisiyiz, hepimiz az çok yetişkin insanlarız, sınıfa girdiğimde hocanın artık korkmamamız gerekiyor. Eğer [öğretim elemanı] gerçekten de bir hâkimiyet uyandıracaksa kendi saygısından dolayı uyandırması gerekiyor ya da bilgisiyle. Ki biz o insanın gerçekten de bilgisine kapasitesine hayran olalım, istediğimiz için dinleyelim mesela. Ama çoğu hoca direk yaptırım uyguluyor.*

Meslek bilgisi derslerinin verilişi sürecinde, öğretim elemanları tarafından sergilenen, içeriğe ve dolayısıyla öğrenciye karşı olan bu tutumların altında yatan önemli etmenlerden biri, öğretim elemanının beklediği düzeyde bir öğrenci kitlesi ile karşılaşamaması olabilir. Fakülteye kazanmış bir öğrenciden en azından temel entelektüel becerilerin beklendiği, belirli bir kültür olgunluğuna erişmiş, bağlantılar kurabilen ya da bunun için çabalayan bir öğrenci profili beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu beklenti karşılanmadığında bu kez öğretim elemanı direnci ortaya çıkmaktadır.

Kendi direncini kırmaya çalışan öğretim elemanları olduğu gibi, bunu kıramayan öğretim elemanları da vardır. Meslek bilgisi derslerinde bu durum, öğrenciye hakarete kadar varmaktadır. Bu durum ise bir kısır döngü şeklinde öğrencilerin dersten daha fazla uzaklaşmalarına, ilgili meslek bilgisi dersinin amacına ulaşamamasına neden olmaktadır.

Bu süreçte, öğrencinin daha önceden de değinildiği gibi ezberci ya da bağlantı kurmaktan uzak bir hazır bilgi sistemi ile yetiştirilmesinin etkisi olmakla birlikte önemli etkenlerden biri de, fakülteye gelen öğretmen adaylarının çoğunun, bilinçli olarak bu bölümü seçmemeleri ya da öğretmen olmak için burada bulunmadıklarıdır. Bir başka anlatımla, öğrenciler bölüme öğretmenliğe yönelik olumlu bir tutumla gelmemektedirler. Bu da özellikle meslek bilgisi derslerinin başarısında etkili

olmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentisini oluşturan noktalardan biri de mesleğe yönelik olumlu tutum içinde olmalarıdır. Eğer olumlu bir tutum yoksa ya da oluşturulamadıysa, dersin başarısı olmasından söz edilemeyebilir.

Katılımcı öğrencilerin daha çok öğretim elemanından beklentisi var olan içeriği en iyi şekilde öğrenciye aktarması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak durum öğretim elemanı açısından bakılacak olursa, öğretim elemanlarının öğrencilerinde başta mesleğe yönelik olumlu tutumlar içinde olma, analitik düşünme, ilişki kurma, yorumlayabilme becerilerini gözlemek istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretim elemanının kendilerinden beklentilerini kavrayan ve buna yönelik çalışan öğrenciler de vardır. Onlara göre beklentilerin öğrenciler tarafından karşılanamamasındaki en büyük etken, ilk sınıflarda bu bilincin olmayışından kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler ezber ve tek düze derslerden şikâyet etmektedirler. Ancak onları düşünmeye zorlayan derslere de pek sıcak bakmadıkları görülmektedir. Bir anlamda çalışma alışkanlıklarından vazgeçmek istemedikleri düşünülebilir. Ancak bunda asıl etkenin bu zorlanmanın ilk yıllarda olması olabilir. Araştırma bulgularına göre, fakültenin ilk yılları, lisenin etkisinin ortadan kalkmadığı, öğretmenliğe yönelik hedeflerinin tam oluşmadığı bir sürece rastlamaktadır.

Öğretim elemanlarının dersin işlenişi sırasında, dersin içeriğine ya da öğrenciye karşı sergiledikleri tutumlar, öğrencilerde farklı tepkilere yol açmaktadır. Öğretim elemanının derse ya da içeriğe karşı tutumu ile öğrenciye yönelik davranışları, öğretmen adayı öğrencilerin bazılarında bölümü bırakmak zorunda kalma gibi davranışlara yol açarken en kötüsü çoğunluk öğrencilerin mesleğe hazırlanamamasına neden olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının derse ya da içeriğe yönelik tutumları ile öğrencilere yönelik takındıkları tavırlar, o öğretim elemanından benzer derse ilk defa alacak öğretmen adaylarını baştan olumsuz şekilde etkilemektedir. Öğrencilerde ön yargıların oluşmasına neden olmaktadır. Bu ön yargılar, kısır döngünün devam etmesine neden olmaktadır.

Öğretim elemanının meslek bilgisi dersine ya da içeriğine yönelik tutumları ile öğrencilere yönelik tutumlarını olumlu bulan öğrencilerin aynı zamanda bu derslerin kendilerini mesleğe hazırladığını ifade etmeleri manidardır. Öğretmen adayı öğrenciler,

bu derslerde hem mesleğe hazırlandıklarını hem de bu dersi veren öğretim elemanlarını, kendilerine meslekte örnek alınabilecek bir eğitimci modeli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanının sergilediği bu davranış, öğretim sürecini, öğrencilere hiçbir öğrenme görevinin yük gelmediği, çalışmaların zevkle yapıldığı bir ortam haline getirmektedir.

4.3.2.3. Ders Yükü

Öğrenci boyutunda anlatılan, öğretmen adaylarının yönlendirilmeye yönelik beklentisinden dönüt beklentisine kadar, beklentilerinin karşılanamamasında, öğretim elemanının ders yükünün etkili olduğu, araştırmaların verilerinden elde edilen bir diğer bulgudur. Ders yükünün ağır olması, öğretim elemanlarını öğrencilerinden uzaklaştırırken, derslerin olması gerektiği şekliyle yürütülmesini de engellemektedir. Bir anlamda, meslek bilgisi dersine yönelik yapılan çalışmalara yeterli dönütler verilememekte, öğretim süreci öğretmen adayları ile beraber, uygulamaya dönük olarak yürütülememektedir. Bu da meslek bilgisi derslerini, öğretim elemanı açısından girilmesi gereken; öğretmen adayı açısından ise geçilmesi gereken birer ders olmasından öteye geçememesine, bir anlamda dersin şekilden ibaret olmasına neden olmaktadır.

Öğretim Elemanı 1: *Bir de öyle bir sorunumuz var bizim. Yani çok derse giriyoruz biz. Çok derse girince istenilen nitelikte öğretim yapamıyoruz. Çok yönlü bakınca buna çözüm getirmek çok zor. Çünkü neden? Öğretim elemanlarının maaşı çok yetersiz, şimdi o yüzden kendine kazanç sağlamak zorunda. Gece derslerini almayayım deme şanssı yok. Ya da az derse gireyim, 10 saat derse gireyim gerisini almayayım dediğin noktada, sırf maaşla hem araştırma yapacak hem evini geçindirecek hem bilimsel yayınları takip edecek, bunlara zaten yetmez zaten yani. Yaşantısını zaten zor idame ettiriyor çoğu arkadaşımız. O yüzden yüklenmek zorunda kalıyor, ders almak zorunda kalıyor. Öğretim elemanını arttırırsanız, bir kere arttırdığınız noktada ders saati azalacak bu gene çözüm olmayacak. Şimdi maaşları arttırınca peki ne olur? Maaşlar artsa, derslere az girsek güzel olur, ama o da Türkiye'nin gerçeği değil.*

Öğretim Elemanı 2: *Orası tam bir... Orası berbat. Onu söyleyeyim. Bu sistem bozuk, ya böyle olmaz. Çok net olarak söyleyeyim. Sadece ne arıyoruz, derse giriyoruz, dersten çıkıyoruz, derse giriyoruz dersten çıkıyoruz. Ya akademik değerler bitti, akademik değer yok artık, ya bu fabrikasyon değerleri başladı. Şirket değerleri başladı, yani bu gayet açık. Ben öğrencimin yüzünü hatırlamıyorum bırak başka şeyleri. YÖK kanununun 2547 sayılı yasanın her maddesini*

değiştirdiler ama öğretim üyelerinin ders yüküyle ilgili 10 saat derse girmek zorundadır hükmünü değiştirmediler. 10'dan sonra ücret veriliyor. Ya bir kere, bir de bu ücret vermek tam bir rüşvetçilik. Yani bir akademisyen hangi hayat koşullarında daha verimli olabilecekte bu ücreti zaten verirsin. O koşulları sağlarsın. Ya böyle bir derdimiz yok bizim. Orası tümüyle düzeltilmeyecek bir bozukluk, onu söyleyeyim. Eğer bir kurum iyileştirilmek isteniyorsa hangi kurum olursa olsun, hangi nitelikle mükellefse, o nitelikler üzerinde yoğunlaşması lazım. Başka şeylere, başka yönlere kayarak iyileştirilmez. Yani bir kurum ticari hale gelerek iyileştirilmez. Akademik bir kurum, akademik değerlerle iyileştirilir. Ticari bir kurum ticari değerlerle iyileştirilir. Bozulması da oradandır, iyileştirilmesi de oradandır. Ya o nedenle akademik değerler orayı hiç açma, orası berbat.

Ücret yetersizliği öğretim elemanlarını kendilerine ek ders sağlayabilecek fakat ek yük getirmeyecek derslere yönelmelerine neden olmaktadır. Bu derslerden en başta geleni Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri olmaktadır. Çünkü bu dersler, öğretim elemanına artı bir yük getirmediği, bu yüzden de özellikle akademik çalışmalarını engellemediği düşüncesiyle alınmaktadır. Ancak dersler bu yüzden tam hakkıyla işlenememektedir. Elde edilen kuramsal bilgilerin, öğretmen aday öğrenciler tarafından uygulanabilirliğinin test edildiği ve gerçek deneyim elde etme fırsatı sunan bu meslek bilgisi derslerinin amacına uygun olarak yürütülememesi, sürecin hedeften ne kadar uzakta olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Eğer zaman ayıramayacaklarsa, gereğini yerine getiremeyeceklerse, hiç bu dersler için talep olmasınlar yani, ya da böyle bir uygulama için talep olmasınlar. Çünkü bu dersler sıradan dersler değil.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 4: *Ders dağıtımında ders ücreti konusu ön plana alınıyor. Hocalar da haklı, bir taraftan çalışmaları çok yoğun bir taraftan ders yükleri var. Nefes alamıyor. Staj okullarına gitmiyorlar da başka yere mi gidiyorlar? Hayır. Oturmuş çalışıyorlar. O yüzden onlar da haklı.*

4.3.3. İçerik Boyutu

İçerik boyutu, meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecinde, dersin başarısını etkileyen önemli bir diğer boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutta içeriğin yeri ve süresinin, kuram ve uygulama dengesinin ve son olarak da yapısal şeklinin, meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecine olan etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.3.3.1. İçeriğin Yeri ve Süresi

Meslek bilgisi derslerinin başarısı aynı zamanda bu derslerin yerine ve süresine de bağlı olduğu görülmektedir. Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi ve özellikle Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması derslerinin başarısında bu derslerin sürelerinin ve programdaki yerlerinin oldukça önemli olduğunu, hem öğrencilerce hem de öğretim elemanlarınca vurgulamıştır. Örneğin, Eğitim Psikolojisi dersinin ilk sınıfta yer alması, bu dersi veren öğretim elemanı tarafından oldukça “saçma” bulunmaktadır. Bu durum katılımcı öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir. İçeriğin program içindeki yerinin meydana getirdiği en büyük olumsuzluk, bölüme yeni gelen öğrencilerin bu derse yönelik farkındalıklarının henüz gelişmemiş olmasıdır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 2: Çok saçma... Hemen söyleyeyim, çok çok saçma. Kimin akıllı? Kimin akıllı olduğu ismiyle de benim tarafımdan biliniyor, fakat çok çok yanlış. Birisi bir yanlış yapıyor o şekilde kalıyor. [Eğitim Psikolojisi dersinin program içindeki yeri]kesinlikle hiç uygun değil. Birinci sınıfta söyledim temel Psikoloji dersi verilir. Bu dersi [Eğitim Psikolojisi dersini] en azından temel Psikolojiden sonra vermek zorundasınız. Yani en kötüsü yapılmıştır; hiç olmazsa orada [eski programda] ikinci sınıftaydı, şimdi birinci sınıfa konulmuştur, daha berbat, iyice kötüleştirilmiştir. Bunu yapan da bir psikolog. O da şartırtıcı bir durum.

Katılımcı 4-2-3: Bence bu ders [Eğitim Psikolojisi] birinci sınıfa konmamalı. Çok önemli. Birinci sınıfta biz fark etmiyoruz bu dersin ne kadar önemli ve öğretmenlikte işe yarar olduğunu. Zaten ÖSS'den bıkmışız, hoop geliyoruz, farkında olmadan çok önemli bir ders alıyoruz.

Katılımcı 4-2-4: Kesinlikle.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin sadece bir dönemden ibaret olmasının kendileri açısından bir şanssızlık olduğunu belirten öğrenciler, bu kadar kısa sürede tüm

meslekleri boyunca kullanacakları ilke, yöntem ve teknikleri öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Ya da sürenin dar olması, öğretim elemanının uygulamalı şekilde ders işlemesine engel olmaktadır. Öğrencilerin beklentisi tıpkı bir Müzik dersi ile Müzik Öğretimi derslerinde olduğu gibi önce teoriğinin daha sonra da uygulamasının öğretilmesinin daha uygun olacağını düşünmektedirler.

Katılımcı 2-1-5: *Bir de dersin zamanı [noktası] var. Birinci sınıfta normal klasik derslerimizi gördük, bir anda ikinci sınıfa geçtik ve bu dersin önemini kavrayamadık. Hocanın bize biraz daha bilgi vermesi lazım bu dersin önemli olduğunu, diğer öğretim derslerine hazırlık olduğunu. Ya da bu dönemde (beşinci yarıyıl) olması daha iyi olurdu. Önemini fark edemedik yani.*

Katılımcı 2-1-3: *Peki bu ders kalitesinde verdiği bilgiler kalitesinde başka bir ders var mı hocam? İçerik bakımından böyle başka bir ders var mı yani üçüncü dördüncü sınıflarda? Öğrenemezsen gitti yani. Biraz daha açmaları lazımdı aslında; mesela burada 1'i varsa, karşıda -elindeki dersler listesindeki karşı blok olan ikinci dönem kısmına işaret ediyor- 2'si olması lazım daha iyi öğrenebilmemiz için yani. Şimdi mesela Matematik Öğretimi 1, Matematik Öğretimi 2 koymuşlar. Nasıl orada [1 ve 2 olarak] bir şeyler yapılmaya çalışılıyorsa en önemli ders bu olduğuna göre bu dersin de 1 ve 2'si olmalı. Bir tane ders var başka yok, onu da bir döneme sıkıştırmışlar... O da yani yeterse yetmezse... O kadar geniş şey var ki, teknikler var hepsini bir anda öğrenirken çok zor yani. İşte bunu biraz daha aşıları, bir iki diye. Veyahut da başka bir ders, bunun adı başka olabilir yani. Güzel olabilirdi yani aslında.*

Katılımcı 2-1-2: *Lisedeki gibi zaman sıkıntısı da yok yani burada. Bir dönem sırf teknikler uygulama üzerine hallolur, bir dönem teorik olarak.*

Katılımcı 2-1-1: *Hocam dersin içeriği burada okuduğumuz gibi güzel ama işte dersin zamanı, önemini kavrayamıyoruz yani. İçeriğini bir şey demiyoruz.*

Katılımcı 2-1-3: *İlk dönem müziğin [Müzik dersinde] olduğu gibi. Bize ilk dönem teorisini verdiler, ikinci dönem öğretimini koydular.*

Katılımcı 2-1-4: *Bence yapılacak en önemli şey, bu dersin ikiye ayrılması. İlk dönem mesela teorik olarak anlatılmalı, ikinci dönem uygulama, müzik dersinde olduğu gibi.*

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin daha iyi kavranabilmesi için Okul Deneyimi dersinin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önceye alınması, katılımcı öğrencilerce önerilmiştir. Katılımcı öğrenciler, belirli bir okul deneyimini elde ettikten

ve okulun ve öğretmenliğin ne olduğunu anladıktan sonra Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin alınmasının daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcı 2-1-3: Okul deneyimini daha önce alıp da daha sonra bunun gibi bir ders daha olsa, daha biraz daha güçlendirsem gittiğim zaman: ‘Haa şu yöntem’, ‘haa şu ders şu yöntemle anlatılabiliyormuş’ diye bağdaştırabilirim yani. Somut olarak. Ama işte olmadığı için öğrendiklerimi bağdaştıramıyorum. Eskiden [Okul Deneyimi dersi] 1’deymiş (1. sınıf anlamında). Şimdi gideceksin mesela eksiklerini göreceksin. Sen bu konuda eksik olduğunu anladıktan sonra, gelirsin derste anlatan biri olduğu zaman düzgün bir şekilde daha çok anlarsın yani. Ben eksikmişim yani bu konuda onu birazcık daha ilgi duyabilirsiniz yani, ama işte orada [Okul Deneyimi dersi üçüncü sınıfta] olunca olmuyor. [Ayrıca] Öğretim İlke Yöntemleri dersi bir tane olduğu için, bunun gibi başka bir ders, diğer sınıflarda üçüncü sınıf ikinci dönem ya da üçüncü sınıf birinci dönem olsun. [Süreyi] Biraz daha arttırsalar daha iyi olur yani. Yoksa yani şu an ben bir şey anlamadım. (kayı içindeydi)

Meslek bilgisi derslerinin programdaki yerleri üzerinde ortaya çıkan önemli bir bulgu da şu olmuştur: Öğrenciler orta öğretim kurumlarından geldiklerinde bir mesleğe yönelik hazırladıklarının çok farkında olamadıkların belirtmişlerdir. Bu nedenle meslek bilgisi derslerini diğer dersler gibi üstün körü ya da sadece geçmek için çalıştıkları bir ders olarak gördüklerini, farkına ise daha sonra vardıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda da Okul Deneyimi dersinin ilk sınıfta olmasının farkındalık anlamında daha yararlı olacağı vurgulanmaktadır.

Katılımcı 2-1-5: Lise psikolojisini üzerimizden atamadık yani. Üniversiteye geldiğimizi şey yapamadık. Ki staj olsaydı, belki farkına varırdık üniversiteye geldiğimizin.

Katılımcı 2-1-2: Arttırılabilir. Birinci dönem olabilir. Ya mesela, doğru hocam şöyle doğru, birinci sınıfta Okul Deneyimi olsaydı, giderdik anlardık ki bu işler böyle olmuyor. Farkına varırdık yani.

Katılımcı 2-1-3: Ders anlatıyor ya şimdi hoca, anlattı aklında kalıyor, yani görüyorsun. Derse geliyorsun şimdi diyorsun ki demek ki uygulanan şey buymuş diyorsun bununla bağdaştırıyorsun yani aklında kalıyor. Yoksa olmuyor

Katılımcı öğrenciler, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Okul Deneyimi derslerinin aynı dönem içine konmasına yönelik moderatörün önerisine oldukça olumlu

bakmışlardır. Bu durumda, meslek bilgisi derslerinin istenen hedefe ulaşmasında, öğretmen adaylarının bu mesleği yürütecekleri gerçek ortamları görmeleri ve tanınmaları ve buna yönelik olarak bu dersleri almaları oldukça önemli hale gelmektedir.

Katılımcı 2-1-5: Çok güzel olur...

Katılımcı 2-1-3: Bağdaştı işte...

Katılımcı 2-1-2: Çok güzel olur hocam... Hem teorik bilgi alırız hem uygulamalı olarak görürüz. İki taraftan sağlamlaştırmış oluruz yani.

Katılımcı 2-1-4: Böyle daha iyi olur hocam...

Katılımcı 2-1-5: Eğer öyle olmazsa biz zaten ders vermeden kendimiz mecburen o kitabı açıp tekrar okumak zorunda kalacağız. Kendimiz tekrar okuyacağız.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden sonra konması ise oldukça isabetli bulunmuştur. Öğretmen adayları, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirdikleri materyaller ile destekleyebilmektedirler. Öğrenciler bu şekilde mesleğe daha iyi hazırlandıklarını söylerken duygusal anlamda da bu rahatlığı yaşamaktadırlar.

Katılımcı 3-1-4: Materyal dersinin bu dersten sonra gelmesi de isabetli oldu. Birbirini destekliyor.

Okul Deneyimi dersinin önceki programda olduğu gibi ilk sınıfa çekilemeyecek bir durum olması halinde o zaman Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin 3. sınıfa alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, Okul Deneyimi dersi ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin birbirlerini takip eden dersler olması gerektiği üzerinde ısrarla durmaları, edinilen bilgilerin gerçek ortama taşınmasının, mesleğe hazırlanabilme açısından gerekli olduğunu göstermektedir.

Katılımcı 2-1-5: Hocam bu stajı [Okul Deneyi dersini] erkene; 1. sınıfa, 2. sınıfa çekemeyiz derlerse, 3. sınıfta kalsın derlerse o zaman Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini 3. sınıfta vermek en doğru olanı.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini veren öğretim elemanına göre dersin yeri oldukça iyi bulunmuştur. Çünkü ilk sınıfta Psikoloji bilgisi alınmakta, sonraki dönemde de öğretim derslerine geçilmektedir. Bir anlamda dersin ön koşulu olan psikoloji dersi verilmekte, daha sonra Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi verilmekte en sonda ise burada öğrenilenlerin kullanılacağı öğretim (alan) derslerine geçilmektedir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi diğer öğretim derslerinin ön koşulu dersi gibi. Yani çocuk Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde temel kavramları alıyor, genel öğretim yöntemlerine bakıyor, öğrenme kuramlarının öğretime aktarılışını kavryor, bunu işte bir Hayat Bilgisi'ne, bir Matematiğe, Türkçeye taşması daha kolay. O yüzden olduğu yerde olması güzel.*

Öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki bu görüş farklılığının en büyük nedeni, Okul Deneyimi dersinin teke indirilmiş olması ve zamanının da üçüncü sınıfın ikinci dönemine alınmış olmasıdır. Oysa öğrencilerin beklentileri, Okul deneyimi dersinden sonra, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi gibi derslerin başlatılması gerektiğidir.

Çünkü Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarının farkındalık oluşturmada önemli bir derstir. Bu nedenle ilk sınıfta bu dersin olması gerekmektedir. Buna yönelik hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin ortak görüş bildirdikleri görülmüştür. Farkındalık oluşturma, mesleği tanıma ve bu haliyle alınan meslek bilgisi derslerinin daha yararlı olması açısından Okul Deneyimi dersinin ilk sınıfa konmasının daha yararlı olacağı düşünülebilir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Eğer Okul Deneyimi I dersi, daha önceki programda olduğu gibi birinci sınıfın bahar dönemine konulursa bu farkındalık daha kolay sağlanır. Çünkü okula gitmiş bir öğrenciye ders veriyorsun. Bahsettiğin şeylerin nasıl bir şey olduğunu gidip görmüş. Okula gitti, öğretmeni gördü, öğrenciyi gördü, yöneticiyi gördü, veliyi gördü, dersler nasıl işleniyor onu gördü. Dolayısı ile öğretmenlik uygulaması nasıl ki fazlalaştırıldı, bu da fazlalaştırılmıyordu. Yani bahar dönemine [6. yarıyla] konulan Okul Deneyimi I dersi artık ders olmalıydı. Birinci sınıf bahar dönemindeki okul deneyimi dersi kaldırılmamalıydı. Büyük bir eksiklik oldu yani, yanlışlık oldu.*

Katılımcı 4-1-1: *Birinci sınıfta, eski programda 1. sınıftaydı sanırım, o sınıfa da bir öğretmenlik uygulaması, fazladan bir uygulama dersi konulmalı (okul deneyimi dersi demek isteniyor). Arkadaşımızın dediği gibi, karaborsaya buraya gelmiş olan, gerçekten öğretmenlik yapmayı istemeyip de belki mecburiyetten, ya puanı yettiği için ya ne bileyim ailesi öyle istediği için gelen bir insan birinci sınıfta bunu gördüğü zaman, okulu, okul ortamını gördüğü zaman ve bundan gerçekten affedersiniz ama tiksiniyorsa ya da rahatsız oluyorsa en azından okulu bırakır, yönünü başka yöne çevirir. O nedenle ben öğretmenlik uygulaması dersinin (gözlem anlamında) birinci sınıfta mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. 3. sınıfın ikinci döneminde biz ilk defa gördük ve ben memnundum gözlem dersi yapmamıza rağmen, gerekli olduğunu düşünüyorum.*

Katılımcı 4-1-2: *Hocam öğretmenlik uygulaması dersi (Okul Deneyimi dersi demek isteniyor) sürekli her sınıfta olması lazım. Bizi motive ediyor. Biz üçüncü sınıfta başladık daha Okul Deneyimi dersine ve çok hevesle aldık, motive olduk, mesleğe karşı ilgi oluştu. [Aldığım] derslerden meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür yetenek, çok fazla bilgi sahibi olamamıştım. Ta ki Okul Deneyimi dersine gelinceye kadar.*

Zıt ancak olumlu anlamda bir başka durum, yeni program ile sayısı ikiye çıkarılan Öğretmenlik Uygulaması dersi için de geçerlidir. Daha önceki programda sadece bir tane olan ve dördüncü sınıfın ikinci döneminde gösterilmesi sebebiyle özellikle ilk sınıflarda okuma yazma çalışmalarının yapılamaması yönünde şikâyetler gelen dersin dördüncü sınıfın ilk dönemine de konması, hem öğretim elemanlarınca hem de öğrencilerce oldukça olumlu karşılanmıştır.

Katılımcı 4-1-4: *Dördüncü sınıfın ilk dönemine koymuşlar bu ilk öğretmenlik uygulaması dersini, bence bu da güzel bir şey. Çünkü biz artık baktığımız zaman seneye öğretmen olacağız. Bir şekilde uygulamaları görmeliyiz ki teorisinin dışında uygulamaları devamlı yapmalıyız ki, seneye tek başımıza olduğumuzda daha rahat hareket edelim. O nedenle 4. sınıfın birinci dönemine koymalarını ben yararlı buluyorum açıkçası.*

Bununla birlikte bu sürenin de yetersiz olduğu görüşü hâkimdir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin bir dönemde sadece on dört haftadan oluşması ve aktif olarak girilen sürenin, fakültedeki ders dağıtımından yaşanan gecikmeler, tatiller, sınav haftası, rehber öğretmenler nedeniyle uygulama yapılamayan zamanlardan dolayı yaklaşık on haftaya düşmesi sebebiyle, öğrenciler bir sınıfta yeterince duramamaktan şikâyetçi

olmaktadırlar. Öğrenciler ve öğretim elemanları, bu derslerin süresi uzatılarak soruna çözüm bulunabileceği konusunda hem fikirdirler.

Katılımcı 4-1-3: *[Ancak] Ben iki haftaya bir farklı sınıfa giriyorum. Ben bundan çok rahatsız oluyorum. Çünkü tam bir sınıfa alışıyorum, tam öğrencilerle kaynaşıyorum, hâkimiyetimi kuracağım, bir şeyler yapmaya başlayacağım, derken başka bir sınıfa geçiyorum.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Öğretmenlik uygulamalarının iki dönem olması, hoşuma gitti. Etkili mi? Değil bence. Neden? Çünkü çocuklar daldan dala atlıyorlar. Hani birinci sınıfa, öyle bir koşuşturmaların içinde gidiyorlar ki çocuklar, bana göre mesela birinci sınıfa en az 5, 6 hafta girmeli çocuk. Yani öğrenci, direk orda öğrenciyi gözlemleyebilmeli, birinci sınıf öğrencisini, öğrencinin ilgi ve merakları neler, işte ders işlerken onların düzeyine nasıl inilir, öğretim yöntemlerini farklı farklı nasıl uygulayabilir. Analizini çıkaramıyor ki çocuk. Bir hafta birlere giriyor çocuk, ikinci hafta ikilere giriyor, sonra üçlere giriyor. İkincisi biz çok fazla geri bildirim veremiyoruz. Yani ben bir öğrenciye işte bir kere belki gözlemleyebiliyorum bir dönem boyunca, en fazla iki kere gidip de gözlemleyebiliyorum. Çünkü yapma imkânınız yok. Parça parça, bir ders Türkçesi'ne giriyorum ikinci ders başka bir öğrencinin dersine giriyorum gözlem yapıyorsunuz.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *En az haftada iki gün gitmesi lazım. Yani iki gün okulda kalmalı. Aynı şekilde okul deneyimi sayısı da arttırılmalı, 1. sınıf bahar döneminde olmalı, öğretmenlik uygulaması I ve II de olacağı gibi, okul deneyimi I ve II dersinde de yine haftada iki gün gitmeleri lazım.*

Katılımcı 4-1-4: *Tamam, okulda, üniversitede de ders olsun fakat daha çok uygulama olsun. Mesela şu anda biz bir gün gidiyoruz haftada, birinci dönemde 14 hafta var, 14 gün; ikinci dönemde 14 gün. 28 gün uygulama yapıyoruz biz.*

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması derslerinin sayı olarak arttırıldığı gibi süre olarak da uzatılmasının yararlı olduğu düşünülmektedir. Amaç öğrencilerin uygulama okullarında biraz daha fazla zaman geçirebilmelerini sağlamak, bu yolla mesleğe hazırlanmalarını kolaylaştırmaktır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Nasıl ki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması arttırılıyorsa bunların saatleri de arttırılmalıydı. Yani 5 saat yerine 10 saat, 6 saat yerine de 12 saat olmalıydı ki haftada ikişer gün okullara öğretmen adayları gidebilsinler.*

Sürenin uzatılması ile ilgili şekil yönünden çözüm bulan öğrenciler de vardır. Bununla birlikte kısmi zamanlı okullarda çalışılmasını öneren öğrenciler de vardır. Hatta fakültenin beş yıl olması gerektiğini, son bir yılın tamamen uygulamaya ayrılmasının daha yararlı olacağını ifade eden katılımcılar vardır. Bu durum öğretmen adayı öğrencilerin, mesleği öğrenebilmeleri için okulda bulunma ve uygulama çalışmalarına ne kadar ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Katılımcı 4-1-1: *Part-time sistemi de olabilir.*

Katılımcı 4-1-3: *Part-time sistemiyle öğrencilerin boş zamanlarında vakitlerini orda geçirmeleri sağlansa, hani bu çok genel anlamda belki çok zor bir durum ama bence çok daha iyi sonuçlar verir. Eğer bir ülkenin gerçekten eğitim olarak temelinde öğretmenler varsa, bence gerçekten böyle bir uygulama yapılması gerekir diye düşünüyorum. bir gün staja gidiyoruz ya biz haftada! Yaşantımız bir günlük oluyor bizim. Eğer birkaç gün olsa, öğrendiklerimiz daha çok uygulamalı olarak geçirebiliriz.*

Katılımcı 4-1-4: *İki dönem bile demiyorum, mesela bir dönem daha çok yoğunlaştırılmış olarak uygulamaya gidebiliriz yani. Bir dönem. 28 gün yerine daha çok yoğunlaştırılmış olması daha iyi. Mesela tıp fakültesini örnek alarak söyleyebiliriz. Onlar dördüncü sınıftan sonra direk hastanelerde göreve başlıyorlar.*

Katılımcı 4-1-5: *Bilen öğretmenlerin, bilen kişilerin uygulama okullarında olmaları ve bizim onların yanlarında uygulamalı olarak daha uzun süreli uygulama olarak uygulama almamız çok daha verimli olur yani.*

Katılımcı 4-2-5: *Hocam öğretmenlik uygulaması tek gün olmamalı.*

(Tüm katılımcılar sözlü ve sözsüz ifadelerle desteklediler)

Katılımcı 4-2-1: *Bir sene uzatılmalı bence. Dört yıl değil de madem biz bu derslerin hepsini görmek zorundayız, 5 yıl olsun eğitim fakültesi. Mesela biz staja daha yoğun gidelim.*

Katılımcı 4-2-4: *Mesela üç dönem gitmeyelim de bir dönem gidelim ama her gün gidelim. Çünkü bize çoğu dersten çok daha fazla şey kattı bize.*

Katılımcı 4-2-2: *Ben hiç anlatmadım mesela fen ve teknolojiden.*

Katılımcı 4-2-1: *Ben de anlatmadım.*

Üçüncü sınıfta yaşanan bir diğer sorun da, ders yoğunluğu ve dışarıda çalışma gerektiren derslerin aynı dönemde yer almasıdır. Üçüncü sınıf öğrencileri, Okul Deneyimi dersinin üçüncü sınıfta olmasını, Topluma Hizmet dersinin de sınıf dışı çalışmalar gerektirmesi ve her ikisinin de yoğun çalışma istemesi nedeniyle, bu derslere kendilerini yeterince veremedikleri, aynı zamanda KPSS'ye hazırlanamadıkları düşüncesiyle kaygı da yaşadıkları görülmektedir.

Katılımcı 3-1-2: *Topluma Hizmet Uygulaması ile Okul Deneyimi dersi aynı dönemde ikisi de dışarıda yürütülecek dersler. Bunun yanında öğretim derslerinden bir sürü ödevimiz var. Dönem değişikliği olabilir. Topluma hizmet uygulamaları dersi üçüncü sınıfın ilk dönemine ya da ikinci sınıfa alınabilir.*

Katılımcı 3-1-1: *Birinci sınıf ile ikinci sınıf çok rahattı. Üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf [ders sayıları ve içerikleri nedeniyle] çok yoğun geçecek. Bir de KPSS sınavına hazırlanmamız gerekiyor.*

Benzer durum dördüncü sınıf öğrencileri için de geçerlidir. Önceki programda, dördüncü sınıfın her iki döneminde yaklaşık dört ders varken yeni program bu konuda öğrencilere epey yük getirmiş durumdadır. Şu haliyle dördüncü sınıflar her dönemde yaklaşık sekiz derse girmek zorundadırlar. KPSS'ye hazırlık ise ayrı bir yük halinde öğrencilerin omuzlarına binmiş durumdadır. Bu yoğunluk öğretmen adaylarının stajdan yararlanamamalarına da neden olmaktadır.

Katılımcı 4-1-4: *Yedi tane ders var, üstüne bir de öğretmenlik uygulaması. Bize staj okulundan konuları Pazartesi ya da Salı gelin alın diyorlar. Gidiyoruz Pazartesi alıyoruz, Pazartesi günü akşama kadar dersim var, daha sonra dershanem var. Salı günü akşama kadar dersim var daha sonra dershanem var. Hazırlanamadım. Çarşamba gün ne yapacağım? Çarşamba gün staja gidiyorum. Hazırlanamadım. (Diğerleri de aynı durumda olduklarını belirten yüz ifadelerinde bulundular) Biz dördüncü sınıfta daha fazla uygulama olsun derken geçen senelere göre bu sene [dördüncü yıla] daha fazla ders geldi.*

Sınıf Öğretmenliği Bölümü lisans programında, dördüncü sınıfta alınması gereken altı adet meslek bilgisi dersi bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlik uygulaması

derslerinden önce meslek bilgisi derslerinin tamamlanmış olması, uygulama dersleri ile birlikte sürecin daha yararlı olmasının sağlayacaktır.

***Katılımcı 4-1-1:** Meslek derslerini böyle son sınıfa yoğunlaştırmışlar da, keşke daha önceki sınıflardayken bize meslek derslerini daha vermiş olsalardı. Baktığımız zaman son sınıfta daha yoğun. Bunlardan bir tanesini örneğin Özel Eğitim'i geçen sene birinci dönemde vermiş olsalardı, arkadaşımız o konu hakkında bilgi sahibi olmuş olacaktı ve öğrenciye nasıl davranacağını bilecekti belki de. Son sınıfa yoğunlaştırmak yerine diğer sınıflara dağıtmaları gerektiğini düşünüyorum ben meslek derslerini.*

Bununla birlikte, meslek derslerinin program içindeki yerine yönelik olarak öğrenciler çelişkiler yaşamaktadırlar. Dördüncü sınıfta daha çok uygulama yapabilmek ve KPSS'ye hazırlanabilmek için meslek bilgisi derslerinin daha önceki dönemlere hatta birinci sınıflara çekilmesi istenirken diğer taraftan ilk sınıflarda bu derslerin öneminin farkına varamamaktan şikâyet etmektedirler. Örneğin Eğitim Bilimine Giriş dersi, yine farkındalık olmaması nedeniyle ilk sınıfın ilk döneminde olması, bir olumsuzluk nedeni olarak görülmektedir.

***Katılımcı 3-2-2:** Çok net hatırlamıyorum ama Milli Eğitimin Genel Amaçları gibi sırf kuramsal bir dersti ben o dersten bir şey beklemedim ki, yeni geldim alışma dönemindeydik. Bu yüzden öylesine ders geçti gitti.*

***Katılımcı 4-1-1:** Meslek derslerini 4. sınıfın meslek derslerini 3'e, 2'ye hatta 1'e alsınlar. Hatta tek meslek derslerini değil. Orada çok hani sadece ismi olan dersler var. O dersleri de alsınlar ki, dördüncü sınıfta bize uygulama yaptırınsınlar, biz uygulamamızı yapalım, KPSS'ye hazırlanalım, atanalım ondan sonra. Öyle yani. Meslek bilgisi dersleri de daha geriye alınmalı.*

4.3.3.2. İçeriğin Yapısı

Öğretim elemanlarının ve öğretmen aday öğrencilerin içeriğin yapısına yönelik bir takım problemler yaşadığı da görülmektedir. Bu problemler, öğretim elemanının içeriğe bakışını etkilemekte, dolayısıyla içeriğin öğrenciye kazandırılmasında sorunlar yaşanmaktadır. Öğretim elemanı ya içeriğe soğuk bakmakta ya da onaylamadığı içerik yerine kendi içeriğini kazandırmaya çalışmaktadır. Bunda en büyük etkenin, içeriğin

öğretim elemanının dışında hazırlanmış olması, merkezde hazırlanan programın uygulama alanının beklentilerinden uzak olması ve bu içeriği verebilecek öğretim elemanı arayışından daha çok, meslek bilgisi derslerinin herkes tarafından verilebilecek dersler olarak bakılmasıdır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *İşte atıyorum YÖK, biraz önce de dedin ya işte '90 da şöyle uygulanmış, '96 da şuna geçilmiş. Bunlardan hiç birimizin haberi yok. Bize sorulmuyor. Arkadaşlar siz ne diyorsunuz? Ya bununla ilgili gerçekten uzmanların olduğu bir komisyon yok. YÖK kendi çapında bir araya getiriyor, bazen bize laf olsun diye bir form doldurtuyorlar bu yeni müfredatla ilgili en son yapmışlardı okullarda, ama ben onların uygulandığını inanmıyorum. Bize sorulmuyor. Bizde birileri karar veriyor. Birileri neye göre karar veriyor onu da bilmiyoruz. Ya bu öyle bir kısır döngü ki, sizin iştahınız da kaçıyor bu sefer. YÖK karar veriyor aman bunu yapalım diye, ben verebilirim diyorsunuz, ya verebilirim diye giriyorsunuz ya da şey diye işte, zaten size direk sen bu dersi ver, bu alanda elemana ihtiyacım var diyorsunuz, o alanda uzmanlaşıp gidiyorsunuz. Materyal [Geliştirme dersi] benim hiç alanım değil. Ama materyal derslerine de giriyorum. Programın öğretim elemanları dışında hazırlanması zaten yanlış. Ortak ders koyarsınız, ama onun dışındaki dersleri üniversitenin kendi, fakültenin kendi karar vermesi gerekiyor. Öğretim elemanlarının yapısıyla, bilmem nesiyle.*

Bunun yanında içeriğin merkezde oluşturulma sürecinde bir takım hataların yaşandığı da görülmektedir. Eğitim Psikolojisi dersi, bu anlamında en büyük sorunu taşımaktadır. Eğitim Psikolojisi dersinin Genel Psikoloji, Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi olmak üzere, üç dersin birleştirilmesinden oluşturulduğu görülmektedir. Bir anlamda, önceki programda Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ile yapılan hata yeni programda düzeltilmekle birlikte bu kez benzer hatanın Eğitim Psikolojisi dersinde yapıldığı ortaya çıkmaktadır

Katılımcı Öğretim Elemanı 2: *Eğitim Psikolojisi zaten şu haliyle zaten üç disiplini içeriyor. Çocuklara da aktarıyorum. Bir genel psikolojiyi kapsıyor, mecburen genel psikolojiyi kapsıyor çünkü genel psikoloji olmadan bunların öğretilmesi mümkün değil oradaki bahsettiğin şeyde. İkincisi, gelişim psikolojisi bilgisini kapsıyor. Özellikle kuramsal çerçevede. Üçüncüsü de öğrenme psikolojisini kapsıyor. İşte mesela ben ilk defa dikkatimi çekti (araştırmacının okuduğu*

içerikten bahsediliyor) *öğretim [konusunu da] kapsattırması, ama yani o çok fazla! Ve yanlış yani bu üç alanın birleştirilmesi yanlış!*

Eğitim Psikoloji dersini veren öğretim elemanına göre, öğretmenin sınıfında gerekli düzenlemeleri yapabilmesi için bu ders bir ön koşul ders niteliğindedir. Özellikle Öğrenme Psikolojisi alanının bu süreçte öğretmen adayına kazandırılması gerekmektedir. Ancak temel psikoloji ve gelişim psikolojisi ile birleştirilen öğrenme psikolojisi, bu yoğun içeriğin içinde kaybolmaktadır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 2: *Ne yapar öğretmen, sadece düzenleme yapar. Düzenlemeyi yapabilmesi için, kesinlikle bilmesi gereken şeyler var. Nedir işte bunlar? Konuyu bilecek, yani neyi öğretiyorsa onu çok iyi bilecek, öğreteceği kişinin özelliklerini bilecek, işte formasyon bilgisi dediğimiz şey bu. Öğrenme sürecini bilecek. Bunlar işte öğrenme sürecini bilmesi için de bu öğrenme psikolojisi konusunda yeterlik kazanması lazım. Biz bunu eğitim psikolojisi içinde vermeye çalışıyoruz, yanlış vurgulayayım bir daha.*

Eğitim Psikolojisi dersinin yapısal problemi, bir taraftan bu dersin amacına ulaşmasını engellerken bir taraftan da öğrenmeye yönelik temel bir yapı oluşturulamaması nedeniyle, kendinden sonra gelen meslek bilgisi derslerinin öğrenilmesini de engellemektedir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Öğretim ilke ve yöntemleri dersini tam anlamıyla anlayabilmesi, algılayabilmesi ve yorumlayabilmesi için Eğitim Psikolojisi dersini çok iyi alması lazım çocuğun. Yani hani çünkü öğrenmeyi tam olarak kavrayamazsa çocuk ve gelişim dönemlerini bilemezse, öğretim aşamasına takılır, yani, onu tamam ben hep çocuklara söylüyorum, evet bu derste yöntemleri öğrenebilirsiniz, kavrayabilirsiniz, sorulduğunda cevaplayabilirsiniz ama karşınıza çıkan bir soruyu ya da siz neyi niçin nasıl yaptığınızı bilebilmeniz için öğrenme kuramlarına gidip dayanacaksınız. Ya da hangi yaş grubuna hitap ediyorsunuz, bu çocukların gelişim özellikleri neler bunları bilmeniz lazım ki, işe yarıyorsa niye yarıyor, yaramıyorsa niye yaramıyor çıkartabilirsiniz. Çocuklar bunda çok eksikler. Yetmiyor. Eğitim psikolojisi dersinden çok eksik geliyorlar.*

Öğrencilerin Eğitim Psikolojisi derslerinden eksik gelmelerinin en büyük sebebi, bu dersin içeriğinin oluşturulmasında düşülen yapısal bozukluktur. Eğitim Psikolojisinin

yapısal sorunu, bu dersin yeterince kavranamamasına neden olmaktadır. Temel bir ders olarak görülen Eğitim Psikolojisi dersinde yaşanan eksiklik özellikle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin de öğretilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Eğitim Psikolojisi dersini iyi alamadıysa, kavramsallaştıramadıysa öğrenci ve bu derste de -Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi- en azından o açığı kapatamadıysa, başarılı olamıyor. Öğrenmeye de bir giriş yapılması gerekiyor ki, Öğretim İlke ve Yöntemleri [dersine] çocuk hazır gelsin. Şeyi anlayamıyorlar çünkü, benim başta karşılaştığım sorunlardan bir tanesi, işte Davranışçı Öğrenme Kuramı'nı baz alarak bir öğretimi nasıl yapılandırırınız diye sorduğumda, kalıyor çocuk.*

Öğretim elemanlarının özellikle Eğitim Psikolojisi konusunda yapısal olarak önerdikleri değişiklik, birleştirilen bu alanların tekrar ayrılmasıdır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Eğitim Psikolojisi çok geniş, sadece 3 kredilik bir ders, kesinlikle onun ikiye bölünmesi lazım. Eğitim psikolojisi 1 ve Eğitim Psikolojisi 2 yapılabilir. Çünkü öğrenme diyince, Eğitim Psikolojisinin içinde başka şeyler de var. Gelişim ve Öğrenme temel alanı zaten. O yüzden gerçi ayrılrsa büyük bir ihtimalle öyle verecek hocalar, Eğitim Psikolojisi 1'de gelişimi öbüründe öğrenmeyi verecek*

Katılımcı Öğretim Elemanı 2: *Zaten değişik platformlarda ben dile getirdim. Sanırım tekrar bu yine öğrenme psikolojisi temelinde tekrar örgütlenecek büyük ihtimalle. Beklentim o. Önerim öğrenme psikolojisinin ayrı bir ders olarak verilmesi. Psikolojiye giriş veya temel psikoloji dersinin mutlaka konulması lazım. Önce ilk girişte, birinci sınıf daha birinci dönemde, temel psikoloji ya da psikolojiye giriş dersinin konulur, ondan sonra gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi ve psikolojinin diğer disiplinleri de verilir.*

Katılımcı öğrencilerin, ders içeriği konusunda en çok görüş belirttikleri meslek bilgisi dersi, Eğitim Bilimine Giriş olmuştur. Eğitim Bilimine Giriş dersi için, içeriğin mesleği tanıtacak ve sevdirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği konusu üzerinde daha çok durulmuştur. Katılımcı öğrenciler “öğretmenlik mesleğini tanıtan ve sevdiren bir içerik ile donatılmalı” görüşünde hemfikir kalmışlardır. İçeriğin bu yönde olması gerektiği, bu dersi veren katılımcı öğretim elemanı tarafından da belirtilmiştir. Katılımcı öğrencilere göre Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriğine mesleği tanıtan ve sevdiren

duygusal süreçler de eklenmelidir. Dolayısıyla şu haliyle içerik, eksik bir yapı arz etmektedir.

Katılımcı 2-1-1: İçeriği, biraz daha öğretmenliği sevdirecek, öğretmenliğin üzerinde daha çok duracak, öğrenciyi öğretmenliği ısındırarak konuların olması gerekir. Öğretmenlik konusu var da sadece öğretmenin ne olduğu işte, sevdirmeye konusunda eksikti.

Katılımcı 3-2-1: Köy Enstitüleri ile ilgili ben bir CD okudum ve öğretmenlikle ilgili hüüngür hüüngür ağladım. Keşke bu CD'yi hoca derste verseydi de bize biz öğretmenliğe ilk adımı atmışken öyle bir şey görmemiz daha etkili olurdu. Onu bize yarım saat izletseydi hepimiz daha bir öğretmenlik aşkıyla dolardık. Başka bir şey de hatırlamıyorum. İzlediğim Mandolinli Kız'dı. Ve ben orada kazandıklarımı diğer derslerde de kullandım.

Eğitim Bilimine Giriş dersinin yerinin ilk sınıfın ilk döneminde olmasının da avantajlar getirdiği, ilk yıl mesleğin bu derste sevdirilerek, sağlam bir temel atılması gerektiği görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin daha çok gelecek kaygısı ile hareket ettikleri ve bu nedenle sınıf öğretmenliği bölümüne geldikleri bilinmektedir. Katılımcıların bu ifadelerinden yola çıkılacak olursa, Eğitim Bilimine Giriş dersi bu şekilde bölüme gelen öğrencilerin meslek anlamında isteklerini ve ciddiyetlerini arttırıcı bir rolü olacağı kesindir.

Katılımcı 3-2-2: Hocam amaç bence öğretmenliği sevdirmek olsun (diğerleri de sözlü ve sözsüz ifadelerle katıldı) çünkü farklı alanlardan [ve] ÖSS sisteminden geliyoruz biz buraya, seven sevmeyen tercih yanlışını yapan ama amaç, otuz kişiysek en azından yirmi beşini öğretmenliği sevdirmek olsun. Sevmeyen adam bu iş için uğraşmayacaktır. Sevmeden mezun olacak ama bu iş için uğraşmayacak ilerde öğrencilerine. Ne olacak ilerde otuz kişi daha heba olacak. Gerek yok. Bunu burada biz kazanabiliriz yani.

Katılımcı 3-2-1: Yeri de çok güzel bulunmuş, birinci sınıf birinci dönem dersi. “Sevmiyorsan bırak yapma bu mesleği, kendini başka alanlarda yetiştir” diyor resmen.

Katılımcı 3-2-5: Aslında bu küçük, otuz kişi diyoruz ama Türkiye geneline vurduğumuzda Türkiye'nin bu hale gelmesinin belki de sebebi bu yani.

İçeriğin kapsadığı konular olarak en büyük eleştiri alan dersler Rehberlik, Özel Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleri olmuştur. Bu derslerin içeriklerinin, sınıf öğretmeni olacak olan adaylara göre düzenlenmediği, fazla bilgi içerdiği, bu bilgilerin meslekte işe yaramayacağı gibi öğretmen adayı öğrencileri dersten soğuttuğu görülmektedir. Örneğin rehberlik dersinde örgüt, personel, rehberliğin gelişimi konularından çok, kendilerine öğrenciye nasıl bir kişilik hizmeti verebileceklerine dair bilgilerin olması, meslekleri için daha yararlı olacağı düşünülebilir. Katılımcı öğrenciler, okunan içerikte kendilerine yarayacak kısımlar üzerinde durmuşlar ve bu haliyle dersin içeriğinin yeniden düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Katılımcı 4-2-3: *Biz çok kötü işledik ve bence içerikte psikolojik danışma üzerine çok şey var hocam. Tamam, belki çocuğu psikolojik danışmaya yönlendireceğiz belki o yüzden bu derste fikrimiz olması lazım ama bence çok detaylı içeriği. PRD'ci gibi. (Diğer katılımcılar içeriğe yönelik bu olumsuz değerlendirmeye oldukça katıldılar)*

Katılımcı 4-2-4: *Örgütte personel [konularına] hiç gerek yok.*

Katılımcı 4-2-2: *Bir şeyin başkanı kimdir, alt grupları falan... Rehberliğin bu kadar içeriğinin detaylı olmasına gerek yok. Dersin içeriğinden bahsetmek gerekiyorsa yani. Biz sınıfta mesela sorunlu öğrenciyi gördüysek, ona bire bir mesela nasıl yaklaşacağız, ne yapacağız? Bunları öğrenek yeterli. Onu görebiliyor muyuz? Onunla ilgilenebiliyor musun?[Sorularının yanıtları]daha önemli bizim bölümümüz için.*

Özel Eğitim dersi için de benzer beklentiler vardır. Öğrenciler için asıl gerekli olan, özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitimlerinin nasıl üstlenileceğine ilişkindir. Bu dersin içeriği düzenlenirken, öğrencilerin eğitimi konusunun daha ön plana çıkarılması gerektiği görülmektedir. Aynı şekilde, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin içeriğinin de sıkıcı ve gereksiz olduğu konusunda katılımcı öğrenciler hemfikirdirler. Bu anlamda, amaca yönelik uygulamalı çalışmalar ile sürecin daha etkili, verimli ve zevkli hale getirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı 4-2-3: *Aslında konular çok gereksiz gibi geliyor. Müdürsüz bir okula gidebilme ihtimalimiz için gerekli ama kitap çok sıkıcı. Anlaşılacak gibi değil. Ast üst ilişkileri, neler yapılması gerektiğini, ben hiç anlamıyorum yani. Anlamaya da çalışmıyorum açıkçası.*

Katılımcı 4-2-4: *Tamamen teorik.*

Katılımcı 4-2-2: *Kitapta mesela bilmem ne sayılı şu kanunda şöyle şöyle falan diye, ben bakıyorum hangi kanun ki, hangi sayılı ki. Kitapta geçiyor. Hocamız aslında güzel anlatıyor. Her şeyi vermeye çalışıyor ama içerik çok sıkıcı ve gereksiz.*

Bununla birlikte “İçerikten çok öğretim elemanı etkili” diyen katılımcı öğrencilerin, öğretim elemanı ve içerik etkisine yönelik olarak çelişkiler yaşadıkları da görülmektedir. Öğretmen adayları, içerikten çok öğretim elemanının öğretim sürecinde etkili olduğunu söylerken, bu kez öğretim elemanı iyi olsa bile içeriğin iyi yapılandırılmadığı için dersin kötü olduğunu, öğretim elemanının bu durumda bir şey yapamayacağını söylemektedirler. Bu durumda dersin etkililiğini, hem o dersi veren öğretim elemanının hem de dersin içeriğinin belirlediğini söylemek mümkündür.

4.3.3.3. Kuram ve Uygulama Dengesi

Katılımcı öğrenciler ve öğretim elemanları özellikle meslek bilgisi derslerinin uygulamalı olmamasının bir eksiklik olduğunu dile getirmektedirler. Bazı öğretim elemanlarının, meslek bilgisi derslerinin uygulama kredisi olmasa bile uygulamalı olarak ders işlediklerini belirtmekle birlikte bu durumun bazı öğretim elemanlarıyla sınırlı kaldığı, katılımcı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Moderatör tarafından okunan içerik ifadelerinin sonlarına “uygulanması” şeklinde bir ifade konması gerektiği, hem katılımcı öğrencilerce hem de katılımcı öğretim elemanlarınca gerekli görülmektedir.

Öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerinin içerikleri okunduğunda heyecanla dinlemektedirler. İçerik bu haliyle onlara yeterli gelmektedir. Çünkü ilk defa duydukları bu içerik, öğretmenlikte işlerine yarayacaklarını düşündükleri konuları içermektedir. Bununla birlikte içerik öğrencileri yapacakları meslekle içi içe girmelerini de sağlamalıdır. Bunun için meslek bilgisi derslerinde uygulamanın şart olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcı 2-1-2: *Hepsinin sonuna uygulama koysak daha iyi olur.*

Katılımcı 3-1-1: *İçerik fena değil iyi ama uygulamalı olmalı. %50 hocanın uygulamaları diğer yarısı ise programın içeriği. İçerik de uygulamaya dönük olmalı.*

Katılımcı 4-1-1: *Meslek bilgisi dersleri kesinlikle gerekli olmakla beraber, uygulama şart. Yani uygulamanın arttırılması, bu meslek bilgisi dersleri teorilerin yanına, uygulamaların da eklenmesi, gerekirse ders saatlerinin fazlalaştırmak adı altında bile olsa.*

Derslerde, sadece konular aktarılmakta, bu konuların değişik ortamlarda, şartlarda ve zamanlarda nasıl kullanılacağı, ortaya çıkan problemlerin ne olacağı ve nasıl çözülebileceği konuları eksik bırakılmaktadır. Bunun için yansıtmacı bir öğretim sürecinden geçilmesi gerektiği düşünülebilir. Bir anlamda, öğretmen adayına sorun çözme becerisinin kazandırılması, öğrenilen konuların çeşitli yerlerde ve durumlarda nasıl kullanılacağının öğretilmesi gerekmektedir. Bu durum tüm meslek dersleri için geçerli bir önerme haline gelmektedir. Ancak meslek bilgisi derslerinin yalnızca teorik kredilere sahip olması, bunun önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır.

Katılımcı 4-1-5: *Yetersiziz yani, şimdi okullara gidiyoruz, biz teorik dersi aldık şimdi bize öğretim görevlilerinden teorik olarak anlatan geçen oldu. Sen teorik, teorik yüklersen, sonuçta [uygulama okuluna] gidiyorsun, ne yapacağını bilmiyorsun. Sınıfta öğretmene bakıyorsun.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Yani Öğretim İlke ve Yöntemleri aslında o derslerin bir giriş dersi gibi. O yüzden bence yeterli ama uygulama da dâhil edilebilir belki. Çünkü meslek bilgisi derslerinin uygulamasının olması gerektiğini düşünüyorum.*

Katılımcı Öğretim Elemanı 3: *Daha önceki programda [Sınıf Yönetimi] dersinin uygulama kısmı da vardı. Teoriğinin yanı sıra uygulama kısmı da vardı ve bu olması gerekirdi. Şimdi yeni program değişikliğinin olumsuz yanlarından biri de Sınıf Yönetimi dersinin uygulamasının kaldırılmasıdır. Tamam, iki saat belki [uygulama için] fazla olabilir, ama en azından 2 saat teori, bir saat uygulama kısmının olması gerekiyordu. En azından bu uygulama kısmı çerçevesinde, tabii ki sınıf gerçek okuldaki sınıflara eşdeğer değildir. Ama en azından uygulama açısından sınıfta öğrenciye teorik olarak verilenleri uygulamaya olanağı söz konusu olabilirdi. Ama maalesef sadece teoriye dönüştürüldü.*

Meslek bilgisi derslerinin uygulamalı olarak işlenmediğinden şikâyetçi olan öğrenciler, sınıf öğretmenliği lisans programındaki kredi dağılımından bu derslerin sadece teorik kredileri olduğunu görmüşlerdir. Bu kez öğretim elemanının bu süreçte

haklı olduğu, aslında programın kendisinden kaynaklanan bir problemi taşıdığı yargısına varılmıştır.

***Katılımcı 4-1-5:** Hocam düşündüğümüz zaman demek ki bu problem şeyden [programdan] kaynaklanıyor. Programda bize neyin ne kadar teorik neyin ne kadar uygulamalı [verileceğini] belirleyenlerden kaynaklanıyor o zaman. Öğretim elemanlarından değil. Ölçme değerlendirmeyi düşündüğümüz zaman uygulaması olması gereken bir ders. Meslek bilgisi derslerinin uygulaması olması gerekiyor. Şimdi öğretim elemanını da hak vermek lazım, çünkü hani teoriğini o kadar mesela belirli bir süre içinde veriyorlar, teoriğini verecekler. Demek ki teoriye yetiyor uygulamaya yetmiyor.*

Bununla birlikte, kuramsal olan derslerin ya da uygulama şansı yok gibi görünen meslek bilgisi derslerinin, öğretim elemanının çabası ile gerçek yaşam durumları kullanılarak bağdaştırılabileceği ve bunun, bu dersi verecek olan öğretim elemanının anlayışına bağlı olduğu öğrencilerce ifade edilmiştir. Örneğin Eğitim Bilimine Giriş dersi ancak meslekle içi içe bir şekilde işlendiğinde anlam kazanacaktır.

***Katılımcı 3-2-2:** Bir de şey yapabilir mesela okula gidip mesleğini çok seven öğretmenler var, sınıf öğretmenleri. Onlar konuştuğu zaman insan ister istemez ben de öğretmen olmak istiyorum, ben de öyle olmak istiyorum diyorsun. Bu öğretmenlerle öğretmenler odasına gidip röportaj da olabilir. Mesela öğretmenlik nasıl bir şey? O ona deneyimlerini anlatır aktarır? Öyle olduğu sürece insan güdülenecek ve şu bütün dönemleri çok şey bitirecektir.*

***Katılımcı 3-2-1:** Mesela “Gidin okula, bana ne hissettiğinizi yazın. Okulda kendinizi nasıl hissediyorsunuz nasıl görüyorsunuz, [yapacağınız mesleğe yönelik] ilerde size nasıl yardımcı olabilirim bu konuda?... Gidin görün” demesi gerekir yani... (diğer katılımcılar da “tanımak amaçlı” ifadesiyle bu görüşe katıldılar)*

Ancak, içeriği teori kredilerinden oluşan bir meslek bilgisi dersinin yine de uygulamalı olarak yürütülmesine karar veren öğretim elemanlarının karşısına bu kez okul ya da bürokrasi engeli ortaya çıkmaktadır. Okullar böyle bir durum için hazır değildirler. Bu durum, programın eksikliğini kapatmak isteyen ve bunun için fazladan çaba harcayarak uygulama yaptırmak isteyen öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunları da ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı Öğretim Elemanı 1: *Okula bile sokamıyoruz çocukları. Genelde okul müdüründen kaynaklanan işte “yazılı imzalı dilekçe istiyorum” diyor. Ben daha önce bölüm başkanına aktarmıştım bu sorunu: ‘Hocam bunu en azından altı yedi tane büyük pilot okullarımız olsa yani bizimle sürekli çalışmak isteyen. Biz onlar için iş yapalım onlar da bizim öğrencilerimizi kabul etsinler, işte dersler için özellikle öğretim dersleri için çok, sık sık çocukları okula götürelim, biz gidelim yanlarında’. Okullarla üniversite arasında müthiş bir uçurum var. YÖK’le MEB’in arasında uçurum olduğu gibi.*

4.4. UYGULAMADAKİ MESLEK BİLGİSİ DERS PROGRAMININ EĞİTİM SÜRECİNE KATTIĞI EĞİTSEL DEĞER

Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada, uygulamadaki meslek bilgisi derslerinin programının, yapısı ve uygulanışı açısından sürece kattığı eğitsel değer sorgulanmaktadır. Bir önceki programa göre uygulamadaki sınıf öğretmenliği öğretim programının meslek bilgisi dersleri boyutunda eğitim ortamına getirdiği yenilikler ve bu yeniliklerin eğitsel anlamdaki öğrenci başarısına bir anlamda mesleğe hazırlayabilmeye dönük değeri, programın yapısına yönelik değerlendirme ve programın uygulama sürecine yönelik değerlendirme başlıkları altında ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.4.1. Programın Yapısına Yönelik Değerlendirme

Günümüzde sınıf öğretmeni adayının seçiminde puan şartının dışında herhangi bir ölçüt aranmamaktadır. Yüksek öğrenime girmek isteyen öğrencilerin tamamının katılmak zorunda olduğu merkezi sınavda, 26 tür okul tercihi yapan adaylardan, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programına tercih yapan ve yeterli puanı alanlar, bu bölümün öğrencisi olmaktadır. Yapılan araştırmalar, uzun dönemden beri birçok öğrencinin bu bölüme istemeden, bilinçsiz olarak ya da açıkta kalmamak gibi nedenlerle girdiğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin daha önceki yıllarda, özellikle 10. tercihten sonra yapıldığı önceki çalışmaların (Karagözoğlu, 1987; Aşkar ve Çelenk, 1988; Türkoğlu, 1988; ve Kızıroğlu, 1990) ortak bulguları arasındadır.

Bu durumun 2000’li yıllarda da değişmemiş olduğu görülmektedir. Hoşgörür, Kılıç ve Dünder (2002) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutumlar içinde olduklarını

saptanmıştır. Doğan (2005), özellikle 1990'lı yıllardan itibaren gençler arasında öğretmenliğin tercih sırası değer kaybına uğradığını, genellikle diğer dalları kazanamayan öğrencilerin açıkta kalmamak için öğretmenlik bölümlerini seçtiklerini, bunun sonucunda da derslere yeteri kadar ilgi göstermedikleri ve başarıma isteklerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ekiz (2006b), araştırmasının sonuçlarının, adayların mesleğe yönelmede temel beklentilerinin ekonomik bağımsızlığı elde etme olduğunu ve adayların mesleğe yönelmelerindeki asıl neden sıralamasında iş bulma endişesinin, ilk sıraya oturmuş durumda olduğunu saptamıştır.

Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007) tarafından yapılan çalışmada, birinci sınıftaki aday öğretmenlerden “zorunlu olmazsam öğretmenlik yapmam” düşüncesine sahip olanların daha yüksek bir oranda oldukları görülmüştür. Aynı zamanda, ana bilim dallarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri arasında ise “öğretmenlik idelimdeki meslektir” ve “öğretmenliği seçtiğim için mutluyum” düşüncelerinde sınıf öğretmenliği ile diğer bölümler arasındaki farkın, sınıf öğretmenliği aleyhine anlamlı olduğu bulunmuştur.

Eldeki çalışmanın bulguları da, yukarıda değinilen bulgularla örtüşmektedir. Katılımcı öğrencilerden ve öğretim elemanlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin birçoğunun bölüme mesleğe yönelik bir bilinç ile gelmediği; öğretmen adaylarının bilinçlendirilmeye, yönlendirilmeye ve teşvik edilmeye dönük önemli bir ihtiyaç içinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bölüme gelen öğrencilerin ve programı yürüten öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği öğretim programından en büyük beklentileri, programın öğrencileri mesleği sevdirecek ve öğretecek bir yapıda düzenlenmesidir. Ancak sınıf öğretmenliği programdaki bazı meslek bilgisi derslerin içeriği ve bazı meslek bilgisi derslerinin program içindeki yerleri, bunu sağlamaktan uzaktır.

Öğretmen adaylarına sürecin başında mesleği tanıttak ve sevdirecek bir ders olarak Eğitim Bilime Giriş dersi bu anlamda oldukça önemli olabilecek konumdayken, bu anlamda dersin içeriğinin, mesleği tanıttak ve sevdirecek herhangi bir katkısının olmadığı düşünülmektedir. Önceki programda Öğretmenlik Mesleğine Giriş ismi ile yer alan dersin içeriğinin aynı kalarak Eğitim Bilimine Giriş olarak sadece isim değişikliği ile yeni programda yer aldığı görülmektedir. Oysa bilinçsiz olarak gelen öğrencilerin mesleği tanımlarında bu ders hayati konumda görülebilir. Ayrıca Öğretmenlik

mesleğine giriş ismi, katılımcı öğrencilerin “bu ders öğretmenliği tanıtan ve sevdiren bir ders olsun” söylemlerine daha uygundur. Türkoğlu’na göre (2005: 5) eğitim fakültelerinde öğrenciler, öğretmenlik formasyonu programı derslerinden önce Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi alırlar. Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde başarılı olmak, bu dersi izleyen diğer eğitim derslerinde de etkili olmaktadır. Ancak uygulamadaki programda, bu dersin hem içeriğinin hem de dersin veriliş sürecinin başarılı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, hangi derslerin meslek bilgisi, hangi derslerin ise alan bilgisine girdiğini henüz bilmemektedirler. Oysa öğretmen adayı yetiştirme sürecinde gösterilen alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi alanları hakkında genel bilgilendirmeler, ilk sınıfın ilk döneminde Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriğinde bulunmaktadır. Bu durumun, Eğitim Bilimine Giriş dersinin iyi öğrenilemediğinin ve amacına uzak bir şekilde işlendiğinin, bir anlamda mesleki eğitim sürecini ve mesleği tanıtamadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca Eğitim Bilimine Giriş dersindeki Türk Eğitim Sisteminin yapısı konusu, son sınıfta okutulan Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin içeriği ile çakışmaktadır. Aynı konu iki ayrı derste işlenmekte, gereksiz bir tekrar oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilere göre, eğitimin temellerinden tarihsel gelişimine kadar birçok konu yerine, derste gösterilen Mandolinli Kız isimli CD filmi ve bu film üzerine yapılan tartışmalar, öğretmen adaylarına mesleklerini daha iyi tanıtmakta ve gelecekte yapacakları mesleklerine karşı idealler oluşturmalarını sağlamaktadır.

Okulu, öğrenciyi ve öğretmenliği tanıtan ve bu haliyle öğretmen adaylarına meslek bilinci kazandıran Okul Deneyimi dersini de bu kapsamda ele almak gerekir. Daha önceki programda ilk sınıfın ikinci döneminde yer alan Okul Deneyimi dersinin ilk sınıftan kaldırılarak, üçüncü sınıfın ikinci dönemine alınması, o zamana kadar gösterilen meslek bilgisi derslerinin amacına ulaşmasını engellemektedir. Bu dersten sonra alınacak Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, gibi meslek bilgisi dersleri öğrencilere daha anlamlı gelecekken, bu haliyle sözü edilen dersler, Okul Deneyimi dersinden önce verildiğinden, yeterince anlaşılammaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenciyi, öğretmeni ve sınıf ortamını tanımadan bu süreçlerle ilgili Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme gibi dersleri alması, bu derslerde edinilen bilgilerin havada kalmasına neden olmakta, öğretmen

adayı bu derslerde süreci gözünde canlandıramamaktadır. Bu durum öğrenci açısından derslere yönelik olarak “programda var, fakülteyi bitirmek için bu derslerden geçmek zorundayım” alt standardını oluşturmasına neden olmakta, bu da meslek bilgisi derslerini şekilciliğe itmektedir. Bu bağlamda, bu dersin yerinin üçüncü sınıfın ikinci dönemi olarak belirlenmesi ve burada verilmesi, öğrencilerin meslek bilgisi derslerini tam olarak kavramalarını engellemektedir.

Bunun yanında, Okul Deneyimi dersinin program içindeki yerinin değiştirilmesinin yanı sıra süresinin de kısaltılmış olması, bir diğer olumsuzluğu oluşturmaktadır. Daha önceki programda Okul Deneyimi I ve II olarak yer alan bu dersin sadece bir dönemlik tek bir derse indirilmiş olması, öğrencilerin ileride görev yapacakları okulda ilk dönem çalışmalarını izleyememelerine neden olabilir.

İçeriğin genel anlamda değişmeyip sadece ismin değiştiği diğer bir ders, Eğitim Psikolojisi olmuştur. Daha önceki programda Gelişim ve Öğrenme adıyla ikinci sınıf dersi olarak gösterilen bu ders, içeriği hemen hemen aynı kalmış ve ilk sınıfa konulmuştur. İçeriğin program içinde bulunduğu yerin ve içeriğin kapsamının bazı sıkıntılar doğurduğu görülmektedir:

Eğitim Psikolojisi dersinin program içindeki yerine bakıldığında, bu dersin ilk sınıfın ikinci döneminde yer aldığı görülmektedir. Bir anlamda, yukarıda değinildiği üzere, bilinçli olarak gelmeyen ve yönlendirilmeyi bekleyen öğrencilere, ilk sınıfta gelişimi ve buna bağlı olarak öğrenmeyi kavramalarını sağlayacak olan önemli bir meslek dersi verilmektedir. Öğrenciler ise ilk sınıfta bu dersin önemini algılayamamakta ve içeriği tam olarak kavrayamamaktadırlar. Saracaloğlu'nun (1991) önerdiği öğretmen yetiştirme modelinde, meslek bilgisi derslerinin ikinci sınıftan itibaren başlaması gerektiği önerisi, bugün de güncelliğini korumaktadır.

Eğitim Psikolojisi dersindeki diğer sorun, içeriğin yapısı ile ilgilidir. Eski programda olduğu gibi içerik hem genel psikoloji bilgilerini hem gelişim psikolojisi konularını hem de öğrenme ve öğrenme psikolojisi konularını kapsamaktadır. İçeriğinin bu yoğun haliyle ve programda birinci sınıfta verilmesi nedeniyle, bir bütün olarak bu dersin yararlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamadaki programda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin, Ölçme ve Değerlendirme dersinden ayrılarak bağımsız olarak yer alması ise oldukça yararlı olmuştur. Daha önceki programda ölçme ve değerlendirme konuları ile birlikte yoğun

bir içerikle verilemeye çalışılan ve öğretmen adayı için hayati konumda bulunan ilke ve yöntem bilgisi, bu haliyle ayrı bir ders olarak düzenlenmiştir. Bu dersin içeriği, öğretmen adaylarına mesleklerinde kullanabilecekleri ve bilmeleri gereken bilgi ve becerileri kazandırabilecek bir içeriğe sahip olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, katılımcı öğrenciler, bu dersin süresini yetersiz bulmaktadırlar. Sadece bir dönemlik olmasından kaynaklanan zaman yetersizliğinden dolayı, yöntem ve ilkeler üzerinde yeterince durulmadığını ve tartışma ya da uygulama fırsatı yakalayamadıkları ortaya çıkmaktadır.

İçeriğinin oldukça yararlı ve yeterli bulunduğu diğer bir ders ise, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi olmuştur. Öğretmen adayları böyle bir dersi almaktan oldukça mutlu olduklarını, derste edindikleri bilgileri, diğer öğretim derslerinde kullanabildikleri gibi, meslekte de en çok bu derste edindikleri bilgileri kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bulgu, dersin yararına yönelik bir başka araştırma sonucuyla da desteklenmektedir. Baykara-Pehlivan (2010) tarafından yapılan çalışmada, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin öğretmen adaylarınca oldukça yararlı bulunduğu, yine bu derste öğrenilenlerin meslekte kullanabilecek bilgileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Programa eğitsel bir değer katan bir diğer ders ise Öğretmenlik Uygulaması I dersidir. Öğretmenlik Uygulaması I dersinin konulması hem program içindeki yeri hem de uygulama süresinin arttırılması açısından oldukça yararlı olmuştur. Programdaki yeri değerlendirildiğinde, önceki programda bu ders olmadığı için öğretmen adayları ilk dönem okullara gidemiyorlar, en azından okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini göremiyorlar ve uygulamasını yapamıyorlardı. Artık bu ders ile öğretmen adayı öğrenciler, ilk dönemden itibaren süreci görebilme ve daha önce öğrendiklerini uygulayabilme, deneyim elde edebilme fırsatını yakalayabilmektedirler. Süre anlamında ise öğrenciler daha fazla uygulama yapma şansı elde etmekte ve zamanlarının bir kısmını daha okullarda geçirme fırsatını bulmaktadırlar. Bununla birlikte Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin sürelerinin kısa olması, öğretmen adaylarının bir dönemde ancak 10 gün gibi çok az bir süre uygulama yapmalarına; her hafta bir sınıftan diğerine koşuşturmalarına ve sağlıklı bir uygulama ortamı bulamamalarına neden olmaktadır. Eldeki bulgu Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Önceki programda seçmeli ders olarak yer alan Özel Eğitim dersinin uygulamadaki programda zorunlu ders haline getirildiği görülmektedir. Bu meslek bilgisi dersinin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin öncelikle tanınması daha sonra ise gerekli tedbirlerin alınması konusunda öğretmen adayına önemli bir katkı sağlayabilecek bir içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin de derse yönelik değerlendirmeleri bu şekildedir. Ancak bu dersin öğretmenlik uygulaması derslerinden önce verilmesi daha doğru olacaktır.

Uygulamadaki programın yapısal sorunlarından bir diğeri, ders sayısının fazla olmasıdır. Özellikle dördüncü sınıfta öğrenciler, hem uygulama çalışmalarına katılmakta, hem de sayı olarak önceki programa göre oldukça fazla ders yüküyle karşı karşıya gelmektedirler. Bunun yanında KPSS'ye hazırlandıkları da göz önüne alınacak olursa, öğretmen adaylarının zaman anlamında oldukça baskı altına alındıkları görülmektedir.

Yapısal sorunlar içinde belki de en büyüğü, meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin uygulama kredileri taşınamamasıdır. Araştırma kapsamına alınan bölümde, öğretim programının incelen kısmı olan meslek bilgisi ders programının etkili olmasını engelleyen durumların başında, meslek bilgisi derslerinin sadece teorik olarak işlenmesinden, uygulamaya ise yer verilememesinden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Derslerin uygulamalı olarak yürütülmemesi, programın yapı boyutunda, meslek bilgisi derslerinin programını etkisizleştiren en büyük nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. YÖK tarafından oluşturulan içerikte, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersleri dışındaki diğer meslek bilgisi derslerinin uygulama kredisi bulunmamaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Rehberlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin içerikleri, tamamen teorik bilgilerden oluşturulmuş olması bir anlamda mesleği öğreten bu derslerin uygulama yönünün eksik bırakılması, mesleğin kitaptan öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu ise programın etkililiğini tartışılır hale getirmektedir. Programın uygulanması sürecindeki en büyük eksiklik de buradan kaynaklanmaktadır.

Bu durum, öğrencilerin süreci kavrayamamalarına ve edindikleri bilgileri yaşama geçirememelerine neden olmaktadır. Dersleri teorik olarak işleyen öğretim elemanlarına karşı yapılacak olan itirazları da engellemektedir. Bu bağlamda, meslek

bilgisi derslerine uygulama kredilerinin eklenmesi gerekmektedir. Aksi durumda meslek bilgisi derslerinden eğitsel bir değer beklenmemelidir.

İçerik incelendiğinde, uygulamaya yönelik bir takım çelişkilerin yaşandığı da görülmektedir. Örneğin Sınıf Yönetimi dersinin içeriğinde “sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı oluşturma” ifadeleri yer almaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğinde, “kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulama ile ilişkisi”nin gösterilmesi istenmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersinin içeriğinde, “alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme, öğrenme çıktılarını değerlendirme ve not verme” konuları yer almaktadır. Ancak bununla birlikte tüm bu dersler, teorik kredilerden oluşmaktadır. Teorik bir ders ile içerikte belirlenen deneyimlerin nasıl kazandırılacağı bir soru işaretidir.

Önceki programda, üçüncü sınıf seçmeli dersi olarak yer alan Türk Eğitim Sistemi dersi ile dördüncü sınıf seçmeli dersi olan Okul Yönetimi dersi birleştirilerek uygulamadaki programda Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersi olarak yer almıştır. Öğrencilerin bu dersten en büyük beklentisi görev yapacakları okulda yönetsel süreçleri izleyebilecek ve yapabilecek bilgi ve becerilerle donanmaktır. Ancak görünen, bu içeriğin oldukça teoride kalan eğitim sisteminin yapısının tanınması ve yönetim kuramlarının ön plana çıkarıldığıdır. Öğretmen adayı, bir köy okuluna tek öğretmen olarak atandığında ya da yönetici olduğunda yapması gereken işleri yine öğrenemediğiyle kalmaktadır.

Öğretmen adayları, bir önceki sınıfta ya da dönemde meslek bilgisi derslerinde gördükleri ya da aldıkları bilgileri, alan derslerinde bile kullanamamaktadırlar. Çünkü burada önemli olan bilgiyi öğrenip uygulamak değil, uygulama ile öğrendiğini yine uygulama ile pekiştirmesini sağlamaktır. Bu anlamda öğrencinin öğrendiğini uygulayamadığı bilgisi ortaya çıkabilir ama bilinmesi gereken asıl gerçek şudur: Öğrenci öncelikle uygulamadığını öğrenememektedir. Öğrenemeyince de, başka bir problemin çözümünde kullanamamaktadır. Meslek bilgisi derslerinin verilmiş sürecinde bilgiler, bilgi düzeyinde öğrenciye aktarıldığı gibi, uygulama derslerinde bu bilgilerin ne kadarının kullanılabildiği de değerlendirilmemektedir.

Yine de, bu haliyle meslek bilgisi derslerinin programının içeriği, öğrenciler tarafından olumlu bulunmaktadır. Çünkü içeriği incelediklerinde, öğretmenlik mesleğini yaparken kullanabilecekleri ya da kullanmak zorunda oldukları bilgileri içerdiğini

görmektedirler. Bu bulgu, nitel veya nicel olarak yürütülen başka araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının, özellikle mesleklerinde işlerine yarayacağından hareketle meslek bilgisi derslerini önemsediklerini göstermektedirler. Kılıç ve Acat (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin alan bilgisi derslerine göre gereklilik düzeyleri öğretmen adayları tarafından daha yüksek bulunmuştur. Gültekin, Yılmaz ve Karadağ (2007), işe vuruşluk açısından en önde gelen dersin Öğretmenlik Uygulaması olduğunu, programda uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesinin gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerce işe vuruşluk düzeyi düşük olarak düşünülen derslerin, bu şekilde görülmesinin nedeninin, çok fazla ayrıntı ve kuramsal bilgi içermelerine bağladıkları görülmüştür. Bu derslerde öğretim elemanı ile öğrenci iletişimde problemler de yaşanmaktadır. Fakat öğrencilere göre asıl sorun, meslek bilgisi derslerinin işlenmesi aşamasında, bir anlamda programın öğretim elemanı tarafından uygulanması sürecinde ortaya çıkmaktadır.

4.4.2. Programın Uygulama Sürecine Yönelik Değerlendirme

Eldeki araştırma bulguları, programın içeriğinin yanında, bu içeriğin öğretim elemanı tarafından ele alınış şeklinin de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin aynı derse giren fakat iki farklı öğretim elemanından dersi alan katılımcı öğrencilerin, bu derslerden yararlanma durumu ve derse bakışları, öğretim elemanına göre değişiklik göstermiştir. Programın öğretim elemanı tarafından uygulamalı ve sorun çözmeye dönük işlenmesi halinde, meslek bilgisi dersinin değerinin arttığı görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının mesleklerini yapabilme anlamında halen kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Dersin mesleğe hazırlaması açısından, öğretim elemanının sürece yönelik etkisi oldukça önemlidir. Örneğin bir meslek bilgisi dersine yönelik olarak, oldukça hırslı ve kızgın bir şekilde söylenen “Benim elimde gerçekten iyi bir öğretmenle alma şansım olsa, tekrar alırdım Sınıf Yönetimi’ni” ifadesi, süreçte öğretim elemanının ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamına alınan bölümde bu anlamda, dersin amacının gerçekleşmediği görülmektedir. Çünkü bu derste içeriğin, sadece teorik olarak işlendiği, bir yansı yardımıyla dersin anlatıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretim sürecini olumsuz olarak değerlendiren katılımcı öğretmen adaylarının ders başarıları, örneğin Sınıf Yönetimi dersinden aldıkları yüksek puanlar, gözden kaçırılmamalıdır.

Katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin yanında katılımcı öğretim elemanları da meslek bilgisi derslerinin mutlaka uygulamalı olması gerektiği belirtmişlerdir. Derslerini uygulamalı olarak ve yöntem çeşitliliği içinde işleyen öğretim elemanlarının derslerinin katılımcı öğrencilerce oldukça beğenildiği ve yararlı bulunduğu görülmüştür. Meslek bilgisi derslerinin içeriklerinde uygulama kredisi olmamakla birlikte bu dersleri uygulamalı olarak işlemeye çalışan öğretim elemanları, derse yönelik şahsi bilinç ve sorumluluk taşıdıkları söylenebilir.

Mesleğe yönelik bilinç oluşturmaya çalışan öğretim elemanı, derslerde tartışma ortamı yaratmakta, neyi niçin öğrendiğini bilen öğrenciler yetiştirmeye çalışmaktadır. Öğretmen adaylarını iyi yetiştirmeleri için zorlamakta, bunun için kendini de zorlamakta, bilgi ve deneyim elde etmeleri için çabalamaktadır. Bu tür öğretim elemanları öğrenciler tarafından “idol” olarak nitelenmekte ve mesleklerinde örnek alınacak rol modelleri olarak görülmektedir.

Uygulama çalışması adı altında, bazı öğretim elemanları kitabın içindekiler kısmını öğrencilere dağıtıp anlatmaları istenmektedir. Ya da var olan bir planın tekrar yazılması gibi öğretmen adaylarınca gereksiz bulunan çalışmalar istenmektedir. Oysa öğretmen adayı öğrencilerin beklentisini oluşturan uygulama çalışması ise, kuramsal olarak elde edilen bilgilerin sınıf ortamında nasıl kullanılacağına yönelik çalışmalardır. Bu beklentilerinin karşılanabilmesi için öğrenciler, gerekirse fazladan çalışmaya, okullara gitmeye ve gözlem yapmaya hazırdırlar. Yeter ki mesleklerinde işlerine yarayacaklarını inandıkları uygulama çalışmaları istensin ve çalışmaların sonunda geri dönüt sağlansın.

Uygulama çalışmalarının eksikliği ve bunun ortaya çıkardığı sorunlara yönelik başka araştırmaların destekleyici bulgularını görmek mümkündür. Akpınar ve Özer (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığı, uygulama derslerinin amacına ulaşmadığı ve derslerde öğretim materyalinin kullanılma oranının düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ta, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çoğunlukla anlatım yöntemiyle işlendiği, öğrenci başarısının ölçülmesinde en fazla yazılı ve çoktan seçmeli sınavların kullanıldığıdır. Ayrıca, öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin mesleki eğitime uygun olarak değiştirilmesi gereği ile bu derslerin teknoloji donanımlı ortamlarda yapılması isteği, araştırmanın diğer bir sonucu olarak

dikkat çekmektedir. Bu durumda, benzer sorunların yeni programda da devam etmekte olduğu açıktır. Örneğin Doğan'a göre (2005) öğretmenlik mesleğinin kalitesi konusunda önemli bir sorun da eğitim sisteminde salt bilgi öğretime gereğinden fazla ağırlık verilmesi ve okul eğitiminin tek amacı haline gelmiş olmasıdır. Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve Aytekin (2006) tarafından yapılan araştırmada Sınıf Öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları bulunmuştur. Mezunların derslerden yararlanamama nedenlerinin; derslerin kendisinin ilgisini çekmemesinden, ders içeriklerinin ağır olmasından ve öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinden olması sonucuna da varılmıştır. Ekici (2008) tarafından yapılan araştırma sonunda, Sınıf Yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyini geliştirmede istatistiksel olarak önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bunda dersin uygulamalı olarak işlenmemesi olduğu kadar, dersi veren öğretim elemanının da ders verme sürecindeki tutumu da oldukça etkili olmaktadır. Arda (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerileri araştırılmıştır. Alanla ilgili yeterlilik düzeyine bakıldığında daha önce Ölçme ve Değerlendirme dersi alma oranı oldukça yüksektir. Ancak dersi alanların yarıdan fazlası aldıkları dersi yeterli bulmamaktadır. Öğretmenler bunun nedeni olarak en fazla derslerde teorik bilgilere ağırlık verilmesine işaret etmiştir. Uygulamalarla ilgili bulgulara göre, öğretmenler sınıf içinde başarısızlık durumlarının kaynağı olarak en yüksek oranda öğretim yöntemi ve materyal eksikliğine değinmektedirler. Türkoğlu, Çengel ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada, katılımcı öğrenciler, sınavlarda yöneltile soruların uygulamaya ya da düşünmeye yönelik olmadığını, daha çok ezbere dönük olduğunu düşünmektedirler. Derslerde yer verilen yöntem ve tekniklerle ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, “anlatım” yönteminin en sık kullanılan yöntem olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin derslere aktif olarak katılma durumuna ilişkin görüşleri “kısmen” yanıtında toplandığı, öğrencilerin derse aktif olarak katılamamalarında ise, derse yeterince güdülenememe ve kullanılan yöntem en önemli nedenler olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada, meslek bilgisi derslerinin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ancak bunda öğretim elemanının önemli rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Adayların staj gerektiren meslek

bilgisi derslerini diğer meslek bilgisi derslerinden ayrı olarak değerlendirdikleri ve bu derslerin önemini vurguladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bununla beraber, öğretmen adayları uygulama ve teorik arasındaki farkın önemini belirtmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden biri, almış olduğu meslek bilgisi derslerinin, okullardaki uygulamasının farklı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bir başkası ise meslek bilgisi derslerinin uygulama kısmına değinerek, derslerin özellikle uygulamaya yönelik bölümlerinin kendilerine deneyim kazandırdığını vurgulamıştır.

İçerik kuramsal olarak düzenlenmekle birlikte bu içeriğe yönelik öğretim elemanının süreci daha da etkisizleştiren tutumları olduğu eldeki araştırmanın bulguları arasındadır. Dönüt vermeme, derste sadece düz anlatım yöntemini kullanma, derse yönelik bıkkınlık, içeriğin bir kısmını verme, araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim programlarında içeriğin eksik verilmesi ya da bilinerek ihmal edilmesi, Eisner (1998) ve Posner (2004) tarafından da ifade edilmektedir. Bu bulgu, nitel ve nicel olarak yürütülen başka araştırma bulgularınca da desteklenmektedir. Ekici (2008) yaptığı çalışmada, adayların öğretmen eğitimi programından ne bekledikleri ve neler ile karşılaştıklarına ilişkin sonuçlar elde etmiştir. Adayların pedagojik seslerinde, onların öğretmen eğitimi programından ne bekledikleri ve neler ile karşılaştıkları arasında “boşlukların” olduğu anlaşılmıştır. Bu boşluklardan en belirgin olanı, öğretim elemanların onlara karşı gösterdikleri negatif tutum ve davranışları olmuştur. Diğer bir bulgu, adaylara sunulan eğitim ve öğretim hizmetinin niteliğine ilişkindir. Adaylar, öğretim elemanlarının geleneksel yöntemler ile dersleri işlediğini, adayların öğrenmeleri yerine konuları bitirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğretim elemanlarının onlar ile kurduğu kişiler arası ilişkilerinin zayıf olduğunu, ancak bu tür ilişkinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Öğrenciler, uygulama eksikliği yüzünden, bilgilerin nasıl kullanılabileceği yönünde sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bir anlamda öğrenciler nasıl problemlerle karşılaşacaklarını ve bilgilerine dayanarak bu problemleri nasıl çözebileceklerine yönelik bir fikir içinde değildirler. Bu bulgu, Ekiz ve Yiğit (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı destekleyen modeller kapsamındaki öğretmen yetiştirme

anlayışını benimsememelerinin bir sonuca olarak düşünülebilir. Bunun nedenlerinden biri, özellikle uygulanmış bilim modelinin dayanaklarının tüm eğitim-öğretim ortamlarında uygulanamayacağına adaylar tarafından algılanmış olması ile ilişkili olabilir. Yine, Ekiz (2003) tarafından sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulanmış bilim modeli hakkındaki açık görüşleri ile ilgili yapılan araştırmada, adayların neredeyse tamamına yakını, bu model ile yetiştirilmek istemediklerini belirtmişler ve modelin eksikliğinin nedenlerine ilişkin görüşler sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları “eğitim sürecinde almış olduğumuz bilgiler tam olsa bile, gittiğimiz yerlerdeki şartlar, eğitim sürecinde karşılaştığımız şartlardan çok farklı olacaktır”, “bilgilerin uygulanıp uygulanamayacağı düşünülmeden doğrudan yapmam isteniyor”, “uygulama ortamı uygun değilse birçok sorunla karşılaşırız” şeklinde olmuştur. Öğrenciler, bölümde öğrendiklerini uygulayamadıklarından şikâyet etmişlerdir. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerde ve öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli mesleki özellikler “alanına hakim olma ve öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma”, en önemli kişisel özellikler “hoşgörülü olma ve saygılı olma, iletişim becerisine sahip olma, hümanist olma”dır. Eğitim programlarıyla ilgili olarak da “programın uygulamaya yönelik olması”, gerektiği ön plana çıkmıştır.

Süreci etkisizleştiren öğretim elemanı tutumu daha çok deneyim ve uygulama derslerinde görülmektedir. Eldeki araştırma bulgusu, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri açısından özellikle iki noktaya işaret etmektedir. Bunlardan biri, öğrenciler, o güne kadar aldıkları meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri bilgilerden farklı bir ortamla karşılaşmaktadırlar. Ortaya çıkan sorunlara yönelik çözümler ya da alternatifler geliştirememektedirler. Çünkü eldeki program ve uygulama süreci nedeniyle, öğretmen aday öğrenci okulda öğrendiklerini sadece fakülteyi bitirebilmek için öğrenmektedir. Aynı zamanda öğrenirken ve öğretilirken kazandırılan bir bilginin hangi durumlarda nasıl işe koşulacağına yönelik işe vuruk bir öğretim gerçekleştirilememektedir. Bu durumda, sınıfın öğretmeni gözlenmekte ve o ne yaparsa onu taklit etme yoluna gidilmektedir. Eldeki bulgu, Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. İkincisi ise, okul deneyimi dersi bir gözlem dersi olmasına rağmen, uygulama okulundaki rehber sınıf öğretmenleri, sınıflarını, fakültenin 3. sınıfında bulunan ve gözlem için orada bulunan

öğretmen adaylarına bırakmaktadırlar. Hem bu dersi yürüten öğretim elemanı hem de uygulama okulunun öğretmeni ve yönetimi bu durumda amaçtan ve programdan uzak bir şekilde hareket etmektedir.

Öğretim elemanının uygulama ya da gözlem gerektiren dersleri almasına rağmen bu derslerdeki çalışmalarla ilgilenmemesi, süreci takip etmemesi programdaki meslek bilgisi derslerini etkisizleştirmekte hatta amacından uzaklaştırmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması I ve özellikle Öğretmenlik Uygulaması II dersinin içerikleri incelendiğinde, öğretmen adayının plan yapması, yaptığı plan doğrultusunda dersini işlemesi, öğretim elemanı, rehber öğretmen ve öğrencilerden dönütler alması ve düzeltmelerini yapılarak tekrar uygulaması söz konusudur. Ancak öğretmen adayı öğrenciler için, ne bunu yapabilecekleri bir uygulama okulu ortamından ne de dersi bu şekilde yürütebilecek bir öğretim elemanından bahsedilebilir.

Bu durum, Türkoğlu (2009: 54) tarafından da ifade edilmiştir. “Eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları kapatılmıştır. Uygulama çalışmalarında ciddi sorunlar vardır. Öğrenci sayısının artması ve Milli Eğitimdeki okulların öğrenci istememesi, uygulama çalışmalarında eksikliklere neden olmaktadır. Uygulama çalışmaları önemsiz kabul edilmekte, öğretim üyelerince benimsenmemektedir”.

Öğretim elemanının bu derslere yönelik etkisiz tutumu, fakülte okul işbirliğini de ortadan kaldırmaktadır. Uygulama okullarında rehberlik yapacak öğretmenler ne yapacakları konusunda habersiz ve bilgisizdir. Kiraz (2001) tarafından yapılan çalışmada, uygulama okullarında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersinin başarıya ulaşmasında, rehber öğretmenin bilişsel ve duyuşsal açıdan yeterli olması gerektiğini belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada, öğretmen rehberliklerinin yetersiz olusunun öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilediği üzerinde durulmuştur. Yine bu çalışmada öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendilerine özellikle ders planları ve materyallerle ilgili olarak rehber olmalarında ve uygulama öğretmenleriyle iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını bildirmiştir. Azar'ın (2003) yaptığı çalışmada da, uygulama öğretmenlerinin, yaptıkları işi kendilerine artı bir yük olarak gördüğü, bu iş için verilen ücretin düşüklüğü nedeniyle programların aksadığı ve bu nedenle de görev almak istemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, öğretim elemanlarının kendileriyle yeterince ilgilenmediklerini bildirmişlerdir. Bunlar öğretmen adaylarının uygulama derslerinden daha fazla pozitif deneyimler elde edememelerine

yol açmaktadır. Aynı araştırmada, fakülte-okul işbirliği programına katılan tarafların gözlem ve uygulama çalışmalarının faydalı olduğu noktasında görüş birliğinde olduklarını ancak bu derslerin daha sağlıklı yapılması için tarafların (fakülte öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları daha fazla koordinasyonun zorunlu olduğunu ve bunun için bu konularla ilgili bir hizmet içi eğitim veya seminer düzenlenmesinin faydalı olacağı sonucu ortaya çıkarmıştır. Şahin (2004) araştırmasında, “öğretmen adayı”, “fakülte” ve “uygulama okulu” anlamında tarafların karşılıklı olarak sorumluluklarını tam anlamıyla yapamadıklarını ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Gökçe ve Demirhan’ın (2005) çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin haftada bir gün bilgilendirme toplantıları yapmasını, öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile işbirliği içinde olmasını, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki işbirliği ve etkileşimin geliştirilmesi gerektiğini ve özellikle de okul yöneticileri ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine karşı ilgisiz davrandıklarını belirtmişlerdir. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından destek sağlama ve bilgilendirme konularında az da olsa sorun yaşandığını vurgulamaktadır. Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay (2009) tarafından yapılan ve öğretmenlik uygulamasının konu alan araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının uygulama ortamlarından yeterince etkilenmediklerini ortaya koymaktadır. Uygulama ile teorik bilginin bütünleştirileceği uygulama ortamlarının oluşturulması gerekir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin önemli bir kısmını uygulama ortamında geliştirdikleri buna rağmen bir kısmını ise uygulama ortamında gösteremedikleri, buna bağlı olarak da bir gelişme sağlayamadıkları anlaşılmaktadır. Eldeki araştırma bulguları ve bu bulguları destekleyen geçmiş yıllarda yapılmış olan araştırmalar, program değişse de öğretmen yetiştirme sürecinin değişmesini sağlayamadığını göstermektedir. Türkoğlu tarafından 1988’de yapılan ve Eğitim Yüksekokulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunları konu alan araştırmada, eğitim yüksekokullarında uygulanan programın öğretmen adaylarına yetersiz derecede meslek bilgisi verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durumun araştırma kapsamına alınan bölümde halen devam etmesi düşündürücüdür.

Uygulama çalışmaları ve bu çalışmalarda rehberlik ve dönütün önemin ortaya koyan yabancı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Morken, Divitini ve Haugalokken (2007) öğretmen eğitiminde, uygulama temelli eğitimin önemini ortaya koyan bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin uygulamadaki gözlemlerine dayalı bu araştırmada, uygulamanın yaygınlaştırılmasının önemi, öğrencilerin aktif bir şekilde sürece girerek öğretmenlik mesleğini öğrenmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bir başka çalışmada Stevens, Hodges, Gibbons, Hunt ve Turvey (2006) İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumlarda yaptıkları araştırmada, rehber öğretmenin önemli etkisini ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının öğrenenler olarak kendilerinin, rehber öğretmenleri görerek, izleyerek; iyi öğretmeyi anladıklarını görmüşlerdir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının kendilerine rehber ve model olacak öğretmenlerle çalışmalarının, mesleklerini gereğince öğrenebilmeleri için oldukça gerekli olduğunu göstermektedir.

Uygulama günlerinde öğrenciler bir gün önceden sınıf öğretmeni ile görüşerek o gün işleyecekleri dersin hedeflerini ve içeriğini almakta daha sonrada ertesi gün derse hazırlanarak sınıfa girmektedir. Ancak yurtdışındaki uygulamalara baktığımızda teoriğin pratik ile eşleştirildiği, teorik olarak elde edilen bilgilerin uygulama okullarında (Partnership) uygulamaya döküldüğü görülmektedir. Türkiye’de ise süreç, sadece derste teorik bilgi verilmekte, o derslerden bir ya da iki yıl sonra gidilen uygulama okullarında bu derslerde öğrenilenlerin uygulanması istenmektedir.

Sürecin uygulamaya yöneltmesi, dönüt ve düzetmeyi de beraberinde getirmektedir. Meslek bilgisi dersleri uygulamalı olarak işlenmediği, gerekli dönüt ve düzeltmeler işe koşulmadığı gibi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri de bu anlamda yürütülememektedir. Öğretim elemanlarının okullardan, uygulama okullarının ise fakülte ve öğretmen adayı öğrencilerden habersiz oldukları görülmektedir. Rehberlik yapacak öğretmenin, bu nitelikleri taşıması ya da bu nitelikleri taşıyan okullara öğrencilerin gönderilmesi gerekirken, bu seçimde herhangi bir ölçüt belirlenmediği görülmektedir. Bir anlamda ‘Öğretmen adayında kendi eksiklerini gören bir rehber öğretmen, nasıl olacak da öğretmen adayına rehberlik yapacak?’ sorusunun yanıtı aranmamaktadır.

Araştırma kapsamına alınan fakültenin sınıf öğretmenliği bölümünde, ikinci öğretim programında öğrencilerin şubeleri, ek ders ücretlerinde yaşanan sıkıntılardan dolayı birleştirilerek yürütülmektedir. Özel Eğitim, Program Geliştirme, Eğitim

Psikolojisi birkaç şubenin bir araya getirilerek yürütüldüğü meslek bilgisi derslerinden bazılarıdır. Sözü edilen derslerde, derslik içindeki öğrenci sayısı seksen kişinin üzerine çıkmaktadır. Bu durum, öğretici açısından farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını imkânsızlaştırırken öğrenci açısından ise derste bilgi ve becerilerin elde edilmesi olanaksız hale getirmektedir. Bu ise, sürecin amacını sorgulama ihtiyacını sık sık ortaya çıkarmaktadır. Sürecin bir şekilcilikten ibaret olduğu, derslerin sadece fakülteyi bitirebilmek için konulmuş birer engel gibi görüldüğü bir öğretmen yetiştirme sistemi ile karşı karşıya olduğumuz görülmektedir. Bu anlamda meslek bilgisi dersleri diğer derslerden farkı kalmamakta, geçmek için girilen derslerden öteye geçememektedir.

Hem içeriğin bilgi ağırlıklı olması hem de sürecin uygulamalı olarak yürütülmemesi, meslek bilgisi derslerini etkililiğini oldukça azaltmıştır. Özellikle uygulama çalışmalarında Öğrencilerin öğrendiklerinin havada kaldığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler öğrendikleri ile meslekte karşılaştıkları sorunlara çözüm üretemediklerini ifade etmeleri, programın ve öğretim sürecinin etkisizliğini göstermektedir. Bu durumda eski yöntemler, kendi sınıf öğretmenlerinden gözledikleri ya da başka sınıf öğretmenleri tarafından önerilen yöntemler kullanılmaya devam edilmektedir. O zaman da aldıkları meslek bilgisi derslerinin bir önemi kalmamaktadır. Diğer bir deyişle, meslek bilgisi dersleri şekilciliğe kaymaktadır.

Tüm bunların yanında, derslerin öğretim elemanlarına dağıtılması esnasında yaşanan sorunlar dönem başında derslerin iki hafta süreyle geç başlamasına neden olmaktadır. Bu dersleri verecek olan öğretim elemanlarının öncelikle doktoralı olma durumu ve ders yükleri ile ek ders ücreti durumlarının dikkate alındığı görülmüştür. Özel Eğitim dersi ile Rehberlik dersi haricinde diğer meslek bilgisi dersleri, her öğretim elemanınca verilebilecek dersler olarak görülmektedir. Bu durum, elde edilen verilerde saptanan ve öğretim programlarında yer alan içerik ile öğretim elemanlarınca ortaya konulan öğretme öğrenme uygulamaları arasında bir paralelliğin oluşmadığına yönelik bulgunun bir nedeni olarak görülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR -TEMALAR- ve ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR -TEMALAR-

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenliği bölümünden elde edilen veriler sonucunda ulaşılan temalar şunlardır:

1- Meslek bilgisi derslerinin programı, yapısal sorunlar içermektedir.

a) Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriğinin, beklentilerin aksine, öğretmenlik mesleğini tanıtmaya ve sevdirmeye dönük olmadığı düşünülmektedir.

b) Eğitim Psikolojisi dersi, temel Psikoloji, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi ve de öğretim konularını kapsamaktadır: Bu haliyle içeriğin öğrenciye kazandırılmasının olanaksız olduğu ifade edilmektedir. Eğitim Psikolojisi dersinin öğrenilememesi, başta öğretim İlke ve Yöntemleri dersi olmak üzere diğer meslek bilgisi derslerinin öğrenilmesini de olumsuz yönde etkilemektedir.

c) Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriği yeterlidir ancak ders süresi yetersizdir.

ç) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin içeriği, oldukça yararlı bulunmaktadır.

d) Okul Deneyimi I dersinin kaldırılması, süre olarak bu dersin etkisini azaltmaktadır.

e) Okul Deneyimi dersinin üçüncü sınıfta olması, meslek bilgisi derslerinin programının amacına ulaşmasını zorlaştırmaktadır: Okul Deneyimi dersi, öğrenme ve öğretme süreci ilk elden tanıtan bir derstir. Bu dersten önce, meslek bilgisi derslerinde verilen bilgiler tam olarak anlaşılamadığı düşünülmektedir.

f) Öğretmenlik Uygulaması I dersinin programda yer almış olması, uygulama okullarındaki ilk dönem çalışmalarının gözlenmesine ve edinilen bilgilerin uygulanmasına fırsat verdiği ifade edilmektedir.

g) İçerik, o içeriği verecek olan öğretim elemanlarının dışında oluşturulduğu düşünülmektedir. Bu durum, içeriğin tam ve istenen şekilde öğrenciye verilmesini engellediği görülmektedir.

ğ) Meslek bilgisi derslerinin program içerikleri, uygulamaya dönük çalışmaları gerektirse de, program teorik kredilerden oluşmaktadır.

h) Meslek bilgisi dersleri ve diğer derslerin sayıları son sınıfta arttırılmıştır. Bu durumun uygulama dersleri ile birlikte öğretmen adayları için, sürecin iyice zorlaşmasına neden olduğu ifade edilmektedir.

2- Araştırma kapsamına alınan Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde, meslek bilgisi derslerinin programının uygulanması sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.

a) Meslek bilgisi dersleri, öğretim elemanları tarafından çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle sunulmaktadır: Bu durum, meslek bilgisi derslerinin, birer ezber dersi haline gelmesindeki en büyük etkenlerden birini oluşturduğu düşünülebilir.

b) Meslek bilgisi dersleri bütün öğretim elemanlarınca verilebilecek dersler olarak görülmektedir.

c) Öğrencilerin dönüt beklentisinin karşılanamadığı ifade edilmektedir.

ç) Öğrencilerin mesleğe yönelik yönlendirme ve bilinç oluşturma beklentilerinin karşılanmadığına yönelik ortak bir görüş hâkimdir.

d) Öğrencilerin uygulama beklentisinin karşılanamadığı ifade edilmektedir.

e) Öğretim elemanlarının, meslek bilgisi derslerinde öğrencilerine model olamadıkları düşünülmektedir.

f) Öğrencilerin KPSS kaygılarının, meslek bilgisi derslerinin verilmiş tarzını ve öğrenme amacını değiştirdiği düşünülmektedir.

g) Meslek bilgisi derslerinin birçoğu, "şekilcilik"e uğramaktadır: Meslek bilgisi dersleri, öğretim sürecindeki problemler nedeniyle, fakülteyi bitirmek için geçilmesi gereken dersler olarak görülmektedir. Bu durumun meslek bilgisi derslerini amacından uzaklaştırdığı ve onları şekilciliğe kaydırıldığı düşünülebilir.

ğ) Beklenti çatışmaları yaşanmaktadır: Öğretim elemanının beklentisi, 'öğrenciler mesleği öğrenmeye yönelik bilinç taşıyınlar ve derse hazırlıklı gelsinler, fikir üretsinler, bağlantılar kursunlar' şeklindedir. Öğrencinin beklentisi ise 'konuyu hoca anlatsın, uygulayarak öğreneyim, daha sonra ilişki kurayım ve fikir üreteyim' şeklindedir.

h) Öğrenciler, bir üst sınıfa ya da derslere, daha önce aldıkları meslek bilgisi derslerinden elde etmeleri gereken bilgilerin eksikliğiyle gelmektedirler: Öğrenciler, edindikleri bilgilerin nasıl kullanılacağına yönelik herhangi bir fikre sahip olmadıkları görülmektedir.

i) Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri amacına uygun olarak yürütülmemektedir: Bu durum meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgilerin

kavranamamasına ve beceri haline getirilememesine yol açmaktadır. Öncelikle, uygulama okulunda rehber olarak seçilen öğretmen, bu seçimden ve gelecek olan öğretmen adaylarından habersizdir. Bunun yanında, onlara nasıl yardımcı olacağını hangi konulara dikkat etmesi gerektiğini bilmemektedir. Bu iki durumun en büyük nedenlerinden birinin fakülte okul işbirliğinin olmaması, bir diğerinin ise öğretim elemanlarının bu derse yönelik ciddi çalışmalar içine girme isteksizliklerinin olduğu düşünülebilir.

j) Okulda öğrenilemeyen ya da öğretim elemanı tarafından verilmeyen içeriğin, KPSS kurslarında ya da hazırlık kitaplarından öğrenildiği ifade edilmektedir.

k) YÖK tarafından sınıf mevcutları azaltılmış olsa da, üstten ders alabilme durumu ve ikinci öğretimdeki ödenek sıkıntısı nedeniyle şubelerin birleştirilmesi gibi sebeplerden dolayı sınıflar aşırı kalabalık olmaktadır: Bu kalabalık, meslek bilgisi derslerinin istenen şekilde işlenmesini engellediği gibi öğretim elemanının sesini bile duyuramamasına neden olmaktadır.

l) Üstten ders alma hakkının verilmesi, öğrencilerin meslek derslerini almadan üst sınıflardan öğretim (alan) derslerini almalarına neden olmaktadır: Bu durumun bir iyi bir kötü sonuç doğurduğu düşünülebilir. Kötü olan, meslek bilgisi becerisi olmadığı için öğretim dersleri bu öğrencilerce amacına uygun olarak yürütülemediği ifade edilmektedir. İyi sonuç ise sonradan alınan meslek bilgisi dersinin ne kadar işe yarar olduğuna yönelik baştan bilinç gelişmektedir.

m) Araştırma kapsamına alınan bölümün öğretim elemanları arasında öğretmen eğitimi konusunda ortak bir anlaşmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

n) Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları derslerinin öğretim programları ile bu derslerin öğretim süreçleri arasında uygunluk olmadığı düşünülmektedir.

o) Öğrenciler fakültede ve uygulama okullarında nitelikli öğretim ve sınıf yönetimini gözleyebilme olanağını bulamadıklarını ifade etmektedirler

ö) Öğrenciler gerçek ortamlarda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama olanağını, ayrıca performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönüt alma fırsatını elde edemediklerini ifade etmektedirler.

p) Öğrenci çalışmalarının, öğretmen adaylarının gelişimlerine yardımcı olacak ve onlara yararlı dönütler sağlayacak şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir: Meslek

bilgisi derslerini veren öğretim elemanlarının birçoğu öğretme, rehberlik yapma, uygulama okulunda çalışma gibi görev ve sorumlulukları yerine getirmemektedirler.

r) Fakülte, uygulama koordinatörleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında işbirliğinin olmadığı görülmektedir.

s) Öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerinin programının içeriğinde okudukları bazı bilgi ve beceri düzeyine ulaşamadıklarını ifade etmektedirler.

ş) Öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerinin çoğunluğunda mesleğe yönelik özgüven ve beceri kazanamadıklarını ifade etmektedirler.

t) Derslerin hedefleri ile öğrenci başarılarının ölçme değerlendirilmesine ilişkin yapılan sınavlar, öğrencilerin mesleki becerilerini sorgulamaktan uzak olduğunu düşündürmektedir.

3- Meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde, “öğrenci direnci” ile karşılaşmaktadır: Öğretmen adayı öğrenciler, ezberci bir sistemden gelmektedirler. Aynı sistemin (öğretim elemanı dersi anlatsın, ezberleyeyim, sınava girip işaretleyeyim, dersi geçip mezun olayım) fakültede de devam etmesini beklenmektedir. Öğretim sürecinde, öğrencilerle etkili iletişim kurabilen, derse yönelik dönütler verebilen, öğretim sürecine gerek uygulamalarla gerekse örnek olay ve tartışmalarla öğrenciyi derse katabilen, meslek bilgisi derslerinin meslek açısından önemini kavratan ve mesleğe yönelik öğrencilerde bilinç oluşturmaya çalışan öğretim elemanları, öğrencilerin dirençlerinin kırılmasını sağlamaktadır.

4- Meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde, “öğretim elemanı direnci” ile karşılaşmaktadır: Bu direnci oluşturan en büyük iki nedenden biri, içeriğin öğretim elemanı katılımının dışında oluşturulmasıdır. Diğerisi ise maddi kaygılar nedeniyle çok ders alma durumudur. İkinci neden, alanı ile ilgili olmayan derslere girme zorunluluğuna, çok daha fazla öğrenci ile uğraşması sebebiyle yeterli dönüt verememesine neden olmaktadır. Öğretim elemanı direncinin, öğrencilerin dirençlerini pekiştirdiği; meslek bilgisi derslerini şekilciliğe (böyle bir ders var, mezun olmak için geçmek gerekir, o zaman bir şekilde geçelim) sürüklediği ve öğrencilerde mesleğe yönelik özgüven eksikliğine neden olduğu düşünülebilir.

Ortaya çıkan temalar birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Derse veya içeriğe yönelik olumsuz tutumlar içinde olan öğretim elemanı, öğrenci direncini kırmaya çalışmamakta, tam tersine ders sürecinde bu dirence karşı olumsuz tutumlar takınmakta ve öğrenci

direncini güçlendirmektedir. Bu durum öğrencilerin dersten iyice uzaklaşmalarına neden olmakta, sadece dersi geçmek amaç haline gelmektedir. Bu da, dersin konulma amacından uzaklaşmakta, süreci şekilciliğe itmektedir. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenliği bölümünde, uygulamadaki öğretim programının meslek bilgisi dersleri boyutunun bu haliyle, amacını gerçekleştirmekten uzak olduğu düşünülmektedir.

Değişen şartlara hiç aldırmandan aynen tekrarlayacağımız geçmişten, farklı bir gelecek çıkmayacaktır. Bu bağlamda, eğitimde program geliştirmenin de amaçları göz önünde bulundurulacak olursa, her yeni eğitim programın, eğitim sürecine yeni değerler ve gelişmeler getirmesi gerektiği düşünülebilir. Ancak araştırma bulguları, uygulamadaki programın yapısının ve uygulanma sürecinin, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenliği bölümünde, büyük çoğunlukla eski programı tekrarladığını göstermektedir. Eldeki araştırma bulguları ile daha önceki programa yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, hem programın yapısı hem de programın uygulama sürecinde benzer problemlerle karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu durumda yenilenen programın, daha önceden var olan problemlere çözüm üretmediği, sürece olumlu katkılar getiremediği düşünülmektedir.

4.2. ÖNERİLER

1- Meslek bilgisi derslerinin içerik yapıları, yeniden ele alınmalıdır.

- a) Eğitim Psikolojisi dersi, Psikolojiye Giriş, Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi dersleri olmak üzere üç kısma ayrılabilir.
- b) Gelişim Psikolojisi ile Öğrenme Psikolojisi ikinci sınıftan itibaren programda yer alabilir.
- c) Meslek bilgisi dersleri, ikinci ve üçüncü sınıfta yoğunlaştırılabilir.
- ç) Meslek bilgisi derslerinden önce Okul Deneyimi dersi verilebilir.
- d) Dördüncü sınıfta ders sayısı azaltılabilir, böylece uygulama çalışmalarına daha fazla zaman ayrılabilir.
- e) Okul Deneyimi II dersi programa tekrar konulabilir. Ancak bu kez ilkini tekrarlamaktan çok sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak etkinlikleri içermelidir.
- f) Özel Eğitim dersinin içeriği, sınıf öğretmenliği bölümü için gereksiz bir yoğunluk taşıdığı düşünülmektedir. İçerik daha çok, özel eğitim ihtiyacı içindeki öğrencilerin nasıl eğitileceklerine yönelik bilgi ve becerileri sağlayacak nitelikte oluşturulabilir.

g) Rehberlik dersinin içeriği, daha çok rehberlik yapma tekniklerine dönük olarak sadeleştirilebilir.

ğ) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin bazı konuları ile Eğitim Bilimine Giriş dersinin bazı konuları aynıdır. İki dersten birinde, benzer konulara yönelik sadeleştirilmeye gidilebilir. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin içeriği, özellikle köylere atanacak sınıf öğretmeni adayları için gerekli olan yönetim konularını içerecek şekilde düzenlenebilir.

h) Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriği, mesleği tanıttacak ve sevdirecek ve mesleğe yönelik bilinç oluşturacak şekilde yeniden düzenlenebilir.

ı) Özellikle Genel kültür ve yetenek dersleri sayı olarak azaltılarak, ortaya çıkacak kredi boşluğunun meslek bilgisi ders çeşitleri ile veya var olan derslerin bölünmesi suretiyle doldurulması önerilebilir.

i) Meslek Bilgisi dersleri, “meslek kültürü dersleri” ve “meslek bilgisi dersleri” olmak üzere ikiye ayrılabilir. Meslek kültürü derslerini Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi oluşturabilir. Meslek kültürü dersleri tamamen teorik krediden oluşabilir. Ancak meslek bilgisi derslerini oluşturan Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Okul Yönetimi, Özel Eğitim, Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerine mutlaka uygulama kredileri eklenmelidir.

j) Meslek bilgisi derslerinin içerikleri, daha fazla deneyim elde etmeyi sağlayacak şekilde yeniden düzenlenebilir.

k) Meslek bilgisi derslerini fakültede iyi öğrenen bir öğrencinin, fakülte sonrası sınavlarda da başarılı olabileceği bir sınav içeriği düzenlenebilir. Meslek bilgisi derslerini mesleği için öğrenen bir öğretmen adayının meslek bilgisi derslerine yönelik bir kaygısı olmamalıdır.

2- Meslek bilgisi ders programının uygulanış süreci gözden geçirilmelidir.

a) Meslek bilgisi derslerinin içerikleri öğrencilere tanıtılmalı, mesleğe yönelik bilinç kazanmalarına çalışılmalıdır.

b) Meslek bilgisi dersi veren öğretim elemanları, davranışlarına yansıtacakları meslek bilgileriyle, öğretmen adaylarına model olabilmelidir.

c) Meslek bilgisi derslerinin öğrenme ve öğretme süreci, uygulama alanını mutlaka sınıfa taşıması gerekmektedir. Örneğin derslerde örnek olay yöntemi kullanılmalı, problem çözmeye dönük uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilerin bildiklerini, farklı

ortamlarda nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Yapılması gereken meslek bilgisi derslerinde edinilen teorik bilginin yapay veya gerçek ortamda uygulanmasının istenmesi olmalıdır. Bunun için ise uygulama okullarının kurulması ya da var olan okullar arasından sürekli işbirliği yapılacak okulların seçilmesi ve onlarla bu anlamda bir işbirliğinin sağlanması gerekebilir.

ç) Öğretim elemanları, dönüt ve düzeltme çalışmalarına gereken özeni göstermelidir.

d) Uygulama çalışmaları, öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmamalıdır. Meslek bilgisi derslerine giren tüm öğretim elemanlarının derslerini uygulamalı bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli denetim tedbirleri alınabilir.

e) Öğretim elemanlarının elektronik ortamda öğrenciden dönüt alabileceği sistemler kurulabilir. Bu sisteme üniversite ve fakülte yönetimi de dâhil olabilir ve böylece iç denetim birimi oluşturulabilir.

Araştırmacılara yönelik bir öneri:

Bu araştırmanın eksikliklerinden biri, meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecine yönelik sınıf içi gözlem çalışmalarına yer verilmemiş olmasıdır. Proje çalışmaları yoluyla, her bir meslek bilgisi dersinin işleniş sürecinin ders içinde gözlenmesine ve bu sürecin nasıl geliştirilebileceğine yönelik eylem çalışması araştırmalarına gerek vardır.

KAYNAKÇA

- Abma, T. A. and Schwandt, T. A. (2005) “The Practice and Politics of Sponsored Evaluations”, *Research Methods in The Social Sciences*, (Ed: B. Somekh ve C. Lewin), ss. 105–112, Sage Publication: London.
- Ada, S. (2001) “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okullarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Program İçindeki Yeri”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 14, ss: 1–10.
- Akpınar, B. ve Özer, B. (2004) “Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* c. 14, s. 2, ss. 147–166
- Aksu, M.B. (2000) “Uygulamanın İkinci Yılında Okul Deneyimi I Dersinin Değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”, *Sözlü Bildiri, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, ss. 48 – 46 Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi: Erzurum.
- Akyıldız, H. (1995). “The Evaluations of Teacher Candidates About Effective Teacher Features on The Ideal-Practical Level”, *Sözlü Bildiri, Teacher Training for the Twenty First Century, World Conference on Teacher Education*, ss. 39–50, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: İzmir.
- Akyüz, Y. (2008) *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Akyüz, Y. (2004) “Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: Y. Özden), ss. 33–62, Pegem A: Ankara
- Akyüz, Y. (2003) “Eğitim Tarihimize Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları”, *Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* ss. 48–66. Tekişik Yayınları: Ankara

- Akyüz, Y. (2001) “Başlangıçtan Günümüze Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları ve Eğitim Bilimleri”, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli*, ss. 11–16. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Akyüz, Y. (1987) “Tarihi Süreç İçinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Sözlü Bildiri, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, ss. 31–38, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Alkan C. ve Kavcar C. (1998) “Bilgi Çağında Eğitimde Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılanması”, *Sözlü Bildiri, Bilgi Çağında Öğretmenlik Sempozyumu*, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı (ANÇEV): Ankara.
- Arda, D. (2009) *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Aşkar, P. ve Çelenk, S. (1988) “İlkokula Öğretmen Yetiştiren Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, c. 13, s. 136, ss: 25-28
- Ataman, A. (1998) “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, c. 4, s. 15, ss. 263–270.
- Ataünal, A. (2003) *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Milli Eğitim Vakfı Yayınları: Ankara
- Ataünal, A. (2000) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?* 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını: Ankara.
- Ataünal, A. (1994) *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu ve A.B.D. İngiltere, Fransa Ve Almanya’daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler*, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü: Ankara.

- Austin, D.S. (2004) *New literacies: Are Colorado Teacher Education Programs Preparing Pre-Service Teachers to Use Technology in Their Learning Environments?* Ph.D, University of Denver: Colorado.
- A.Ü.E.B.F. (2005) *Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı Raporu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (A.Ü.E.B.F.) Yayınları: Ankara.
- Azar, A. (2003). “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları”, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 159, <http://yayim.meb.gov.tr>
- Baltaş, Z. (2003). “Yaptık” Demekle Olmuyor”. *Kaynak Dergisi*, s. 14–15.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türk Eğitim Sistemi*, Yargıcı Yayınevi: Ankara.
- Başkan, G.A. (2001) “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* s.20, ss.16–25.
- Baykara-Pehlivan, K. (2010) “Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Görüşleri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, c. 35, s. 372, ss: 6–14
- Bellon, J.J. and Handler, J.R. (1982). *Curriculum Development and Evaluation*, Kendal/Hunt Publishing: Dubuque.
- Binbaşoğlu, C. (1995) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul.
- Bircan, İ. (2003) “Eğitimde Yeni Yönelimler”, *Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, ss: 44–47, Tekışık Vakfı Yayınları: Ankara
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 20, ss. 163 – 180.

- Black, P. and William, D. (1998). "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, c. 5, s. 1, ss. 7–75.
- Bogdan, R. and Biklen, S. (1998). *Qualitative Research for Education*, Allyn and Bacon: London.
- Bolay, S. H. (2008) *Türkiye’de Ruhçu ve Maddeci Görüşün Mücadelesi*, Nobel Yayınları: Ankara
- Bower, G. and Hilgard, E. (1981) *Theories of Learning*, Prentice-Hall: London.
- Breen, R.L. (2006) "A Pratical Guide to Focus Group Research", *Journal of Geography in Higher Education*, c. 30, s. 3, ss. 463 – 475.
- Brophy, E.J. and Good, T.L. (1986) "Teacher Behavior and Student Achievement", *Handbook of Research on Teaching*, (Ed: M.C. Wittrock), ss. 329- 345, Macmillan Publishing: New York.
- Buchberger, F. (1992). "Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Eğitimi Politikaları ve Modelleri", *Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Eğitimi Politikaları ve Modelleri Toplantısı*, ss. 7–24, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Buchberger, F. (1993) "Teacher education policies and models in Europe", *The Policies and Models of Teacher Training in The Council of Europe Countries* (Ed: G.Karagözoğlu), ss. 1–13, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: İzmir.
- Byers Y.P. and Wilcox, J.R. (1991) "Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers" *The Journal of Business Communication*, c. 28, s. 1, ss: 63–78
- Ceylan S. ve Demirkaya, H. (2006) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Programı ve Program Dâhilinde Sunulan Hizmetler Konusundaki Memnuniyet Düzeyleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 12, ss: 146 – 160

- Chana, K., Tanb, J., and Khoo, A. (2007) “Pre-service Teachers’ Conceptions About Teaching and Learning: A Closer Look at Singapore Cultural Context”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, c.35, s. 2, ss. 181–195
- Chioncel, N. E., Van Der Veen, R. G. W., and Wildemeersch, D. (2003) “The Validity and Reliability of Focus Groups as a Research Method in Adult Education”, *International Journal of Lifelong Education*, c. 22, s. 5, ss. 495–518.
- Chirakos, J. (2004) *Teacher Renewal: From Policy to Person*, Ph.D, Kent State University: Ohio.
- Churukian, G.A. (1993) “Development of a Teacher Education Program”, *The Policies and Models of Teacher Training in The Council of Europe Countries*, (Ed: G.Karagözoğlu), ss: 14–16, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: Izmir.
- Cicioğlu, H. (1983). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Yayınları: Ankara*.
- Çatalbaş, G., Erdem, A., Susar, F., Sarıtaş, E., ve Şimşek, S. (2001) “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Bir İnceleme”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 9, s. 28, ss: 28 – 44
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005) “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 2 s. 18, ss. 39–59.
- Çelik, F. (2000) “Sınıf Öğretmenliği Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 8, ss.2–3.
- Çoban, A. (2007) “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi”, *Sözlü Bildiri, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, ss: 404 – 410, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

- Demircan, C. (2007) “Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 3, s. 2, ss. 119–132.
- Demirel, Ö. (2010) *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (1995) “21. Yüzyıla Girerken Türkiye’de Öğretmen Nitelikleri”, *Cumhuriyet’in Yetmişbeşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme*, ss. 53 – 62, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Demirtaş, A. (2003) “Gelişmiş Ülkelerde Alan Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları”, *Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* ss. 90–97, Tekışık Yayınları: Ankara.
- Doğan, C. (2005) “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları”, *Bilig*, s. 35, ss. 133–149
- Doğan, H. (1997) *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Gazi Kitapevi: Ankara.
- Duban, N. ve Küçükıılmaz, E.A. (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri”. *İlköğretim Online*, c. 7, s. 3, ss: 769–784.
- Durukafa, G. ve Kiriş, S. (2000) “Almanya ve Türkiye’de İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Programlarının Dünyü ve Bugünü”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 8, ss. 4–12.
- Ebel, R.L. and Frisbie D.A. (1991) *Essentials of Educational Measurement*, Prentice Hall. New Jersey.
- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan Publisging: New York.
- Eisner, E.W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Prentice Hall: Ohio.

- Ekici, G. (2008) “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Kazanma Düzeyine Etkisi” *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 17, s. 3, ss. 167–182
- Ekiz D. ve Yiğit, N. (2007) “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* c. 5, s. 3, ss. 543–557.
- Ekiz, D. (2006a) *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Ekiz, D. (2006b) “Sınıf Öğretmenliği Mesleğine Yönelen Adayların Profilleri ve Geleceğe Yönelik Beklentilerinin İncelenmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 16, s. 1, ss. 131–147
- Ekiz, D. (2003) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Düşünceleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 158, ss. 146–160.
- Eraslan, L. (2008) “Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi”, *Sözlü Bildiri, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, ss: 442–449, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Çanakkale.
- Erbey, Y. (2005) *Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliği*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Erden, M. (2005) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Erden, M. (1998) *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Erden, M. (1993) “İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Pedagojik Formasyon Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Bazı Öneriler”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 9, ss.133-147.

- Ertürk, S. (1972) *Eğitimde Program Geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Eskicumalı, A. (2004) “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: Y.Özden), ss: 2–31. Pegem A: Ankara.
- Eskicumalı, A. (2001) “Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Sosyolojisi Dersleri”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 2, s: 53–68.
- Eşme, İ. (1997) “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”, *Cumhuriyet gazetesi*, 10.06.1997
- Eurydice. (2008a) *The Education System in England, Wales, Northern Ireland 2007/08*, Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, www.eurydice.org.
- Euridyce. (2008b) *The Education System in the Netherlands 2007/08*, Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, www.eurydice.org.
- Eurydice. (2008c) *The Education System in France 2007/08*, Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, www.eurydice.org.
- Eurydice. (2007) *The Education System in Germany 2006/07*, Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. www.eurydice.org.
- Eurydice. (2006) *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Eurydice European Unit: Brussels.
- Feiman-Nemser, S. ve Remillard, J. (1996) “Perspectives in Learning to Teach”, *The Teacher Educator's Handbook*, (Ed: F. Murray), ss: 63-91, Jossey-Bass: San Francisco.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Research*, Sage Publication: London.
- Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*, Sage Publication: London

- Friedenberg, E.Z. (1973). "Critique of Current Practice", *New Perspectives on Teacher Education* (Ed: D.J. McCarty.), ss. 25–38. Jossey-Bass Publishers: San Francisco
- Goodlad, J. (1990a) "Connecting The Present to The Past", *Places Where Teachers Are Taught* (Ed: J. Goodlad, R. Soder, K. Sirotnik), ss. 3–39, Jossey-Bass: San Francisco.
- Goodlad, J. (1990b). "Studying The Education Of Educators: From Conception to Findings", *Phi Delta Kappan*, c. 71, s. 9, ss. 698–701.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). "Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 38, s. 1, ss. 43–71.
- Gökçe, E. (2003) "Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları", *Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, ss. 68–80. Tekışık Yayınları: Ankara.
- Gültekin M. ve Kaya, M.Ö. (2008) *Okul Deneyimi*, Anadolu Üniversitesi Yayını: Eskişehir
- Gültekin, M., Yılmaz, F. ve Karadağ, R. (2007) "Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Derslerin Gereklik ve İşe Vurukluğu Konusundaki Görüşleri", *Sözlü Bildiri, VI.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, ss. 439- 443, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (2005). "How Teachers Learn and Develop" *Preparing Teachers for A Changing World*, (Ed: L.Hammond ve J. Bransford), ss. 358-389, Jossey-Bass: San Francisco.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*, State University of New York Press: New York.

- Holmes, G. (1994) “Integrating Focus Group Research and Group Counseling”, ss. 31, *ERIC: ED378484*
- Hoşgörür V., Kılıç, Ç. ve DüNDAR, H. (2002) Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 16, ss: 91-100
- Hyland, R. and Wood, G. (1998) “Changing Teacher Education”, *Primary Teacher Education*. (Ed: C.Richards, N.Simco, S.Twiselton), ss: 4–13, Falmer Press: London.
- Işkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007) “Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış”, *Eğitim Araştırmaları*, s. 26, ss. 131–142
- İşte Almanya (2010) Almanya’da Yüksek Öğretim, <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/>
- İzci, E. (2005). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının ‘Özel Eğitim’ Konusundaki Yeterlikleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 4, s. 14, ss. 106–114.
- Jacques, K. (1998) “The Teacher Training, Higher Education and the Professionalism of Initial Teacher Educators” *Primary Teacher Education*, (Ed: C.Richards, N.Simco, S.Twiselton), ss: 14–24, Falmer Press: London.
- Juethé, E. (1993) “Teacher Training in The Federal Republic of Germany”, *The Policies and Models of Teacher Training in The Council of Europe Countries*, ss. 50–54, (Ed: G.Karagözoğlu), Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: Izmir.
- Karaca, E. (2008) “Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 21, ss. 61–80.

- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A.B. (2009) “Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 6, s. 11, ss. 442–455
- Karagözoğlu, G. (1987) “Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Yeri ve Sorunları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, c. 12, s. 118, ss: 4–11
- Karagözoğlu, G. (2009) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarına Genel Bakış, Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 12–13 Kasım 2009, ss. 11–18, Tekişik Vakfı Yayınları: Ankara.
- Kastelic, D.R. (2008) *Adolescent Girls’ Support for Voice in Education*. Ph.D., University of Denver: Colorado.
- Kavak, Y. (2009) Öğretmen Yetiştirme Modelleri ve Yeniden Yapılanma Çalışmaları, Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 12–13 Kasım 2009, ss. 27–36, Tekişik Vakfı Yayınları: Ankara.
- Kavak, Y. (2003) “Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü”, *Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, ss. 25–43, Tekişik Yayınları: Ankara.
- Kavcar, C. (2003) “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmen Yetiştirme”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 35, s. 1–2, ss. 1–14.
- Kılıç A. (2007) “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 6, s. 19, ss. 136–145.
- Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007). “Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruluk düzeyi”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 17, ss. 21–37.

- Kilimci, S. (2006) *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kiraz, E. (2001). “Aday Öğretmen-Rehber Öğretmen Etkileşimi: Mesleki Gelişimde Diğer Boyut”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, s. 5, ss. 85–92
- Kime, D.B. (2008) *Outdoor Adventure Education Instructor Teaching in Postsecondary Education Settings: Educational Connoisseurship and Criticism Case Studies in Canada, New Zealand, and the United States*. Ph.D., University of Denver: Colorado.
- Kirk J. and Miller M. L. (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Sage Publications: Newbury Park.
- Kızıroğlu, İ. (1990) “Fen Bilimleri Öğretmenliği Mesleğine Yönelim ve Yabancı Dille Eğitim”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 5, ss. 37–56
- Kliebard, H.M. (1973) “The Question in Teacher Education”, *New Perspectives on Teacher Education*, (Ed: D.J. McCarty.), ss. 8–24. Jossey-Bass Publishers: San Francisco
- Kocabaş, A. (Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model”,
- Koçer, A. (1983) “İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi”. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, ss: 571–593. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Krueger, R.A. (1988) *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications: Beverly Hills.
- Kuran, K. (2002) “Öğretmenlik Mesleği (Nitelikleri ve Özellikleri)”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: A.Türkoğlu), ss: 253–278, Mikro Yayıncılık: Ankara.

- Küçükahmet, L. (2007) “2006–2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 5, s. 2, ss. 203–218.
- Küçükahmet, L. (2002) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Küçükoğlu, A. (2006) “Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü)”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 14, s. 2, ss. 377–392.
- Lieberman, A. and Miller, L. (2002) “Transforming Professional Development: Understanding and Organizing Learning Communities”, *The Keys to Effective School*, (Ed: W. P. Hawley ve D. L. Rollie), ss. 74–85, Corwin Pres: Thousand Oaks.
- Lindsey, M. (1973) “Curricular Developments”, *New Perspectives on Teacher Education*, (Ed: D.J. McCarty.), ss. 178–193. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Lunenberg, M. (2002) Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, c. 25, s. 2–3, ss. 263–277.
- Madaus G.F. and Stufflebeam D. (1989) *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler*, MA Kluwer Academic Publishers: Boston.
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007) *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*, Pearson Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design*. Sage Publication: London.
- MEB. (1987) *Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- MEB. (1991a) *V. Maarif Şûrası*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB. (1991b) *VII. Maarif Şûrası*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

- MEB. (1991c) *XI. Maarif Şurası*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB. (1992) *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB. (1993) *XIV. Milli Eğitim Şurası*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB. (1996) *XV. Milli Eğitim Şurası*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB. (2007) *XVII. Milli Eğitim Şurası*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- MEB. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2008) *Öğretmen Yeterlikleri*, Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002) *Öğretmen Yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (1995) *Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı*, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass: San Francisco
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1989) *XII. Milli Eğitim Şûrası*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Milner, H.R. (2007) "Race, Narrative inquiry, and Self-Study in Curriculum and Teacher Education", *Education and Urban Society*, c. 39, s. 4, ss. 584–609.
- Morken, E.M., Divitini, M., and Haugalokken, O. (2007). "Enriching Spaces in Practice-Based Education to Support Collaboration While Mobile: The Case of Teacher Education", *Journal on Computer Assisted Learning*, s. 23, ss. 300–311.

- Moroye, C.M. (2007) *Greening Our Future: The Practices of Ecologically Minded Teachers*, Ph.D., University of Denver: Colorado.
- Murray, F.B. (1986) *Teacher Education: Words of Caution About Popular Reforms, Change*, c. 18, s. 5, ss. 18 – 25.
- Naffakh Perrin A.M. (1993) “Teacher Training in France”, *The Policies and Models of Teacher Training in The Council of Europe Countries*, (Ed: G.Karagözoğlu), ss. 46–49, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: Izmir.
- OECD (2005) *Teacher Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing: Paris.
- Okçabol, R. (2004) *Eğitim Fakültelerinin Derdi Belli YÖK’ün Derdi Ne?*, Eğitimsen Yayınları: Ankara.
- Oliva, P.F. (1988) *Developing the Curriculum*, Scott, Foresman and Company: Boston.
- Ozogul G., Olina Z. and Sullivan H. (2008). “Teacher, Self and Peer Evaluation of Lesson Plans Written by Preservice Teachers”, *Education Teach Research Development*, s. 56, s. 181–201.
- ÖSYM (2009) [ÖSYS Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları Kitabı](http://www.osym.gov.tr/), <http://www.osym.gov.tr/>
- Özalp, R. ve Ataüinal, A. (1983) “Milli Eğitimde Kongreler ve Şûralar”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, ss: 105 – 140. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Özbek R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 14, s. 2, ss. 221–232
- Özçelik, D.A. (1993) “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlik ve Göstermesi Gereken Roller”, *Milli Eğitim Bakanlığı ile Eğitim Fakülteleri Arasında Öğretmen Yetiştirme Toplantısı*, I.Oturum. ss: 51–53, 2. Oturum ss: 112–113. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.

- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998) “Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk eğitimi”, *Bilgi ve Toplum, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*, Nisan sayısı, ss: 71 – 82,
- Özgen, B. (1991) *Köy Enstitülerinde Uygulanan Eğitim – Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Duyallar Matbaası: İzmir.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008) “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *İlköğretim Online*, c. 7, s. 3, ss. 726-737
- Öztürk, C. (2004) 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (Ed: O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan), ss. 183–225, Dem Yayınları: İstanbul.
- Öztürk, C. (2001) “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, ss. 223–224, Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık: İstanbul.
- Öztürk, C. (1996) *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara
- Özyar, A. (2001) “Geçmişten Günümüze Öğretmenlik Uygulamaları”. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli*, ss. 19–26, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Quible, Z.K. (1998) “A Focus on Focus Groups”, *Business Communication Quarterly*, c. 61, s. 2, ss. 28–38.
- Parkers, A. and Tritter, J. (2006) “Focus Group Method and Methodology”. *International Journal of Research and Method in Education*, c. 29, s. 1, ss. 23–37.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications: Newbury Park.

- Pearce, K.M. (2007) *Music Education in Snow Country: A Look Inside A Middle School Music Classroom in Yuzawa, Japan*, Ph.D., The University of Utah: Utah.
- Posner, G.J. (2004) *Analyzing the Curriculum*. McGraw-Hill: Boston
- Reed, A.J. ve Bergeman, V.E. (1992) *In the Classroom: An Introduction to Education*. Dushkin Publication: Guilford.
- Richards, C., Harling, P. ve Webb, D. (1998) "A Key Stage 6 Core Curriculum?" *Primary Teacher Education*, (Ed: C.Richards, N.Simco, S.Twiselton), ss. 46–65, Falmer Press: London.
- Richardson, V. (1996) "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach", *Handbook of research on teacher education*, (Ed: J. Sikula), ss. 112–119, Simon and Schuster MacMillan: New York.
- Rozov, N. (2004) Pedagogical Education as Generating The Actual Function of Universities, *Sözlü Bildiri, Uluslararası Üniversite Eğitimi Kongresi*. Fatih Üniversitesi: İstanbul.
- Sağ R. (2008) "Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenlerinden, Uygulama Öğretim Elamanlarından ve Uygulama Okullarından Beklentileri", *Eurasian Journal of Educational Research*, s. 32, ss. 117–132
- Sağlam, M. (1999) *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Saracaloğlu, A.S. ve Bahar, H.H. (2007) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A.S. ve Kumral, O. (2007) "Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sözlü Bildiri, VI. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, ss. 354–359, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

- Saracaloğlu A.S. (2006) “21. Yüzyılda Öğretmen Adaylarının Nitelikleri”, *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, (Ed. A. Adnan Öztürk), ss. 253–275, Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın
- Saracaloğlu, A.S. ve Kaşlı, A. (2001) Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki, *Ege Eğitim Dergisi*, c. 1, s. 1, ss. 112–127.
- Saracaloğlu, A.S. (2000) *Fen Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: İzmir.
- Saracaloğlu, A.S. (1991) “Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi”, *Sözlü Bildiri, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, ss. 81–86, Kültür Koleji, İstanbul.
- Saylor, G., Alexander, W. ve Lewis, A. (1981) *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Schensul S. L., Schensul J. J. and LeCompte M. D. (1999) *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*, Rowman Altamira: London.
- Senemoglu, N. (2003) “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 4, s. 5, ss. 154–193.
- Senemoglu, N. (1992) “Türkiye ve İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye’deki Sistemin Geliştirilmesi İçin Öneriler”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi*, s. 8, ss. 143–156.
- Sönmez, V. (1994) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Pegem Yayıncılık: Ankara

- Sözer, E. (1997) *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Sözer, E. (1991) *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Stachowski, L. J. and Mahan, J. M. (1998) “Cross-cultural Field Placements: Student Teachers Learning From Schools and Communities”, *Theory into Practice*, c. 37, s. 2, ss. 155–162.
- Stevens, D., Hodges, G.C., Gibbons, S., Hunt, P. and Turvey, A. (2006). “Transformations in learning and teaching through initial teacher education”, *Literacy*, c. 40, s. 2, ss. 97–105.
- Stronge, J.H. (2002) *Qualities of Effective Teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD): Virginia
- Şahin, Ç. (2004). “Okul Deneyimi-II İşbirliğinde Tarafların Karşılıklı Beklentileri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 1, ss. 13–27.
- Şahin, H. (1999) *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Şahin, M. (1998) “İlköğretimde Öğretmen Yetiştirme Süreleri ve Sayılarının Artırılması” *Milli Eğitim Dergisi*, s. 137, ss. 91–99.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010) “İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme”, *İlköğretim Online*, c. 9, s. 2, ss. 922–933
- Şanal, M. (2003) “Tarihsel Süreç İçerisinde Osmanlı Devleti’nde İlköğretime Erkek Öğretmen Yetiştiren Kurumların Doğuşu ve Gelişimi”, *Eğitim Araştırmaları*, s. 10, ss. 116–122.
- Şişman, M. (1999) *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.

- Şişman M. ve Acat M.B. (2003) “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 13, s. 1, ss: 235-250.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development*, Harcourt, Brace and World, Inc: New York.
- Taylor-Powell, E., Steele, S. and Douglass, M. (1996) *Planning a Program Evaluation*, Cooperative Extension Publications: Madison.
- Teater, T.A. (2004) *Development of Teacher Efficacy*, Ph.D., Illinois State University: Illinois.
- Townsend, S.S. (1995) *Understanding the Effects of Cognitive Coaching on Student Teachers and Cooperating Teachers*. Ph.D., University of Denver: Colorado.
- Turgut, M.F. (1983) “Program Değerlendirme”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, s: 215–234. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- T.T.K.B. (2005) *Yeni Programa İlişkin Açıklamalar*, <http://www.ttkb.meb.gov.tr>
- Türkoğlu, A. (2009) İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi, Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 12–13 Kasım 2009, ss. 37–55, Tekışık Vakfı Yayınları: Ankara.
- Türkoğlu, A., Çengel, M. ve Yılmaz, S. (2009) “Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Sözlü Bildiri, VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersine Giriş*, Kare Yayınları: İstanbul.
- Türkoğlu, A. (2002) “Çağdaş Eğitim Sistemleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed: A.Türkoğlu), ss: 211–232, Mikro Yayıncılık: Ankara.

- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Adana: Baki Kitabevi.
- Türkoğlu, A. (1988) *Eğitim Yüksekokulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları: Adana.
- Türkoğlu, S. (2004) *Çukurova ve Mersin Üniversiteleri Sınıf Öğretmenliği Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Uçan, A. (2001) “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış”, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli*, ss: 53–102, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- UNESCO (1996) *Strengthening The Role of Teachers in a Changing World*, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific: Bangkok.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2008) *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*, Öğreti Yayıncılık: Ankara.
- Varış, F. (1998) “Eğitim Fakültelerinde Programlar ve Öğretim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 21, s. 1, ss: 223–230.
- Varış, F. (1996) *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınevi: Ankara.
- Varış, F. (1983) “Program Geliştirme Çalışmaları”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, ss: 193–214. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Vogel, C.A. (2002) *A Program Evaluation of the Live Ink Format*. Ph.D., University of Denver: Colorado.
- Vural, B. (Ed.). (2004) *Yetkin, İdeal, Vizyoner Öğretmen*, Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Weber, A. (1998) *Felsefe tarihi* (Çev: V. Eralp), Sosyal Yayınlar: İstanbul.

- Whittaker, D. (1993) "Teacher Training in England and Wales", *The Policies and Models of Teacher Training in The Council of Europe Countries* (Ed: G.Karagözoğlu), ss. 39–45, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: Izmir.
- Wiersma, W. (1985) *Research Methods in Education*, Allyn and Bacon, Inc: Boston.
- Wilson, V. (1997) "Focus Groups: A Useful Qualitative Method for Educational Research", *British Educational Research Journal*, c. 23, s. 2, ss. 209-225.
- Wong, N. and Tsui, M. (2007) How Do Teachers View The Effects of School-Based In-Service Learning Activities? A Case Study in China, *Journal of Education for Teaching*, c. 33, s. 4, ss. 457–470.
- Worthen, B.R. and Sanders, J.R. (1973) *Educational Evaluation: Teory and Practice*, Charles A. Jones Publishing: Ohio.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007) "Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 3, s. 2, ss. 191–215.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M. ve Aytekin, H. (2006) "Sınıf Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmen Yetiştirme Programından Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği)", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 2, s. 32, ss. 35–41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yin, R.K. (2003) *Case Study Research*, Sage Publication: London.
- YÖK (1998) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara.
- YÖK (2006) Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama, http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task.

YÖK. (2007) *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*, Yükseköğretim Kurulu
Yayı: Ankara.

YÖK. (2009) *Eğitim-Öğretim, Öğretmen Yetiştirme*, <http://www.yok.gov.tr/egitim/>

EKLER

EK 1- YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

EK 2- YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

EK 3- İÇERİK ANALİZİ VERİ SETİ

EK 1- YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU**ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU**

Tarih ve Saat:

Toplam Görüşme/Kayıt Süresi:

Amaç:

Giriş:

Araştırmanın amacı hakkında bilgi verildi. Gizlilik ve etik konusunda katılımcılar bilgilendirildi. Tartışma sırasında ses kaydının alınmasına yönelik izin alındı. Tartışmanın bir ile bir buçuk saat süre alabileceği söylendi. Tartışma sürecinin işleyişi hakkında (serbestçe konuşma, isim olmayacağı, belirli bir sıra olmakla birlikte akla gelenlerin arkadaşlarına ek olarak söylenebileceği v.b.) bilgi verildi.

Süreç:

ANA SORULAR	DERİNLEMESİNE SORULAR			
... dersinde mesleğe hazırlandığınızı düşünüyor musunuz?	Ders içeriği (Program) boyutu?	Dersin dönem içindeki yeri?	Ne Oldu? Niçin? Ne Hissettin?	Beklentileriniz nelerdi? Neler yaşadınız? Beklentileriniz ne derece karşılandı?
		Derse ayrılan zaman (kredi)?		
	Öğretim elemanı boyutu?	Öğrencilere ve derse karşı tutumu?		
		Kullandığı yöntem ve teknikler?		
		Yeterli dönüt sağlama?		
	Çalışma alışkanlıklarınız?			
	Kütüphane boyutu?			
	Fiziki ortam boyutu?			
Öneriler?				
... dersini alırken karşılaştığınız sorunlar ve zorluklar neler oldu?	Sorunun kaynakları?		Ne Oldu? Niçin? Ne Hissettin?	Beklentileriniz nelerdi? Neler yaşadınız? Beklentileriniz ne derece karşılandı?
	Çözüm yolları ve öneriler			
Sınıf Öğretmenliği bölümüne isteyerek mi geldiniz?	Mesleğe yönelik ihtiyaçlar?		Ne Oldu? Niçin? Ne Hissettin?	Beklentileriniz nelerdi? Neler yaşadınız? Beklentileriniz ne derece karşılandı?
	Programın ihtiyaçlara cevap verme durumu?			
Öğretmenlik Deneyimi I ve II derslerini aldıktan sonra				
Mesleğinizi yapabilme anlamında kaygı taşıyor musunuz?	Meslek derslerinde öğrenilenler ve uygulama?		Ne Oldu? Niçin? Ne Hissettin?	Beklentileriniz nelerdi? Neler yaşadınız? Beklentileriniz ne derece karşılandı?
	Sorunlar?			
	Öneriler?			

NOT: Süreç içinde bu formda eklemeler yapılabilir.

EK 2- YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Tarih ve Saat:

Toplam Görüşme/Kayıt Süresi:

Amaç:

Giriş:

Araştırmanın amacı hakkında bilgi verildi. Tartışma sırasında ses kaydının alınmasına yönelik izin alındı. Tartışmanın ne kadar sürebileceği söylendi. Tartışma sürecinin işleyişi hakkında (serbestçe konuşma, isim olmayacağı, belli bir sıra olmakla birlikte akla gelenlerin arkadaşlarına ek olarak söylenebileceği v.b.) bilgi verildi.

Süreç:

ANA SORULAR	DERİNLEMESİNE SORULAR		
Yeni ilköğretim programının uygulamadaki sorunları nelerdir?	Dersin yeri ve zamanı?		Ne Oldu? Niçin? Önerileriniz?
	Dersin içeriği?		
	Öğrenci boyutu?	Giriş özellikleri?	
		Motivasyonları?	
		Çalışma alışkanlıkları?	
	Öğretim elemanı boyutu?	Ders yükü	
		Alanı?	
Bilimsel Çalışmalar için zaman?			
Kaynak ve Kütüphane?			
Fiziki ortam?	Dersliklerin uygulamalar için durumu?		
Programın getirmiş olduğu yenilikler?	Öğretim elemanı için?	Yaşantılarda (deneyim) değişim?	Ne Oldu? Niçin? Önerileriniz?
	Öğrenci için?		
Girdiğiniz meslek bilgisi dersi yoluyla öğrencilerinizin mesleğe hazırladıklarını düşünüyor musunuz?	Öğrenilenlerin uygulanması?		Ne Oldu? Niçin? Önerileriniz?
	Dönüt verme?		
	Değerlendirme?		
	Danışmanlık?		
Görev aldığınız kurum, öğretmen yetiştirme konusunda bir misyona ve vizyona sahip midir?			Ne Oldu? Niçin? Önerileriniz?

NOT: Süreç içinde bu formda eklemeler yapılabilir.

EK 3- İÇERİK ANALİZİ VERİ SETİ

Meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecine etki eden sorun boyutları

1- Öğrenci Boyutu

1.1. Çalışma Alışkanlıkları

- *Dersten geçme kaygısı* [Odak Grup I, II, III, IV, VI; Öğretim Elemanı I, II]
- *Dersten geçmek için çalışma* [Odak Grup I, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Beklentilerin oluşturduğu alışkanlık* [Odak Grup II, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II]
- *Geleneksel anlayış* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Sistem sorunu* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II]
- *Dersi derste öğrenmeme* [Odak Grup I, III, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Ezbercilik* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II]
- *Göstermelik çalışma* [Odak Grup I, II, III, IV]
- *Bilgiyi kullanmama* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Notçu yönelim* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Lise dersi* [Odak Grup I, II, III, IV]
- *Sınava yönelik çalışma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Direnç* [Odak Grup I, II, III, VI; Öğretim Elemanı II]
- *Hazır bilgi* [Odak Grup I, II, III, IV; Öğretim Elemanı I, II]
- *Bilinçsiz hareket* [Odak Grup I, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]

1.2. Beklentileri

1.2.1. Yönlendirmeye yönelik beklenti

- *Derse yönelik bilinç oluşturma* [Odak Grup I, II, III, IV, V; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Farkına varmayı sağlama* [Odak Grup I, II, III, IV, V; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Dersin önemini ortaya koyma* [Odak Grup I, II, III, IV; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Mesleği tanıtma* [Odak Grup I, II, III, IV; Öğretim Elemanı I, III]
- *Meslek bilincini oluşturma* [Odak Grup I, II, III, IV, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Mesleği sevdirmeye* [Odak Grup I, II, III, IV; Öğretim Elemanı I, III]
- *Mesleğe yönelik motivasyon* [Odak Grup I, II, III, VI; Öğretim Elemanı I, III]

1.2.2. Uygulamaya yönelik beklenti

- *Öğrenci etkinliğini sağlama* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Kuramsal ağırlığı azaltma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]

- *Tekdüze yöntemi terk etme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Yeni program, eski düzen* [Odak Grup II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, IV]
- *Sınıf içi uygulamalar* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Örnek olay yöntemi* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III]
- *Yaşamdan örnekler* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Somut örnekler* [Odak Grup I, II, III, IV, V, V; Öğretim Elemanı I]
- *Yöntem çeşitliliğini sağlama* [Odak Grup I, II, III, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Kalıcılığı sağlama* [Odak Grup I, II, III, IV; Öğretim Elemanı I]
- *Güvensizliği ortadan kaldırma* [Odak Grup III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Deneyim elde etme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III, IV]
- *Problem çözme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *Psikolojik hazırlık* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III, IV]
- *Bağdaştırmak* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Özgüven sağlama* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Bilgisini kullanma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]

1.2.3. Dönüt beklentisi

- *Öğrenciye yönelme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *İşe yarar bilgi* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *Boşluk hissi* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *Amaca yönelik olma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III, IV]
- *Eksiklik duygusu* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Verimsizlik* [Odak Grup III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III, IV]
- *Karşılanamayan bilgi ihtiyacı* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Mesleğe hazırlanamama* [Odak Grup I, II, III, IV, V; Öğretim Elemanı I]
- *Ders Yükü* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III, IV]

1.2.4. Model beklentisi

- *Öğretime yönelik çaba* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Dönüt verme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Öğrenciye karşı saygı* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Öğrenci ile iletişim* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III]
- *Yöntem zenginliğini sağlama* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I,III]
- *Uygulama ortamı yaratma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]

- *Bilgiyi kullandırma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Alana yönelik hakimiyet* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III, IV]
- *Öğrenciyi ön plana alma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını görme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]

1.3. KPSS Kaygısı

- *Sınava ya da mesleğe hazırlanma ikililiği* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Sınava ağırlık verme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Dersi KPSS hazırlık kitaplarından çalışma* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Derse yönelik beklentinin sınava hazırlık şeklinde olması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Bilinç çatışması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]

2- Öğretim Elemanı Boyutu

2.1. Derse veya İçeriğe Karşı Tutum

- *Dersi öğrenciye yıkmak* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *Yöntem çeşitliliğini sağlamamak* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *İçeriğe yönelik bilinç oluşturmamak* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Tükenmişlik* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Despot ders ortamı* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *İçeriğin eksik aktarımı* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı IV]
- *İçeriğin aktarılmaması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı IV]
- *Derse düzensiz devam* [Odak Grup I, II, III, IV; Öğretim Elemanı IV]
- *Sadece bilgi aktarımı* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Bilgiye dayalı sınav* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]
- *Uygulamaya yönelmeme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III, IV]
- *Şekilcilik* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, IV]
- *Yüzeysellik* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı IV]
- *Amaca yönelmeme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, IV]
- *Alanı ile uyuşmayan ders* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]

2.2. Öğrenciye Karşı Tutumu

- *Öğrenciyi yok saymak* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III]
- *Hakaret* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III]
- *Beklenti çatışması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II]
- *Umutsuzluk* [Odak Grup II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II]

- *İlgisizlik* [Odak Grup III, IV, V, VI]

2.3. Ders Yüğü

- *Çaresizlik* [Odak Grup II; Öğretim Elemanı I, II, IV]
- *Şekilcilik* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı II, IV]
- *Dönüt verememe* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *Uygulama sürecini göz ardı etme* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *Model olamama* [Odak Grup I, II, III, IV, V]
- *Ezbere çoktan seçmeli sınavlar* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI, Öğretim Elemanı I]
- *Hazır KPSS sorusu kullanma* [Odak Grup III, IV, V, VI]
- *Öğretim elemanı direnci* [Öğretim Elemanı I, II, III, IV]
- *İçeriği aktarmama* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı IV]
- *Düzensizlik* [Odak Grup III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III, IV]
- *Olumsuz direnç* [Odak Grup III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II]
- *Beklentileri karşılayamama* [Odak Grup II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I]
- *İlgisizlik* [Odak Grup II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı IV]

3- İçerik Boyutu

3.1. İçeriğin Yeri ve Süresi

- *Dersin süresinin az olması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Dersin yerinin uygunsuz olması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, II, III]
- *Derslerin yerlerinin birbirini bütünlememesi* [Odak Grup II, III, IV, V; Öğretim Elemanı III]
- *Daha fazla Uygulama dersleri* [Odak Grup III, IV, V, VI, Öğretim Elemanı I, III]

3.2. İçeriğin Yapısı

- *Uygulama kredilerine yer verilmemesi* [Odak Grup II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *İçeriğin amaçtan uzak konulardan oluşması* [Odak Grup V, VI]
- *İçeriğin yoğun olması* [Odak Grup II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı III]
- *İçeriğin teorik ya da kuru bilgilerden oluşması* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI]

3.3. Kuram ve Uygulama Dengesi

- *Kısmi zamanlı çalışma olanağı* [Odak Grup IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Daha fazla uygulama kredisi* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Örnek olay yöntemi* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]
- *Yöntem çeşitliliği* [Odak Grup I, II, III, IV, V, VI; Öğretim Elemanı I, III]

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Orhan KUMRAL
Doğum Yeri ve Tarihi : Kızılhisar 31.01.1977

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : PAÜ. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : PAÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (ÜDS: 67.50)
Bilimsel Faaliyetleri :

Ulusal Hakemli dergilerde yer alan:

Kumral, O. (2010) Nitel Çalışmalarda Odak Grup Görüşmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 35, 374, ss: 16-22

Saracaloğlu, A.S., Kumral, O., Kanmaz, A. (2009) Orta Öğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 2, ss: 38-54

Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-25, ss: 92-102

Uluslararası ve ulusal kongrelerde sunulan ve tam metni veya özeti yayınlanmış, sözlü veya poster bildiriler

Saritaş, E.; Sural, S.; Kumral, O. (2008). Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi

Kumral, O.; Kanmaz, A.; Kıran, H. (2008). Yeni öğretim programının uygulanmasında ilköğretim okullarındaki fiziki ortam ve teknik donanımın yeterliği. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Saracaloğlu, S.; Kumral, O. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VI. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uluslararası Kongre–Sempozyum

a)Sunulan:

Saracaloğlu, S. O. Kumral. A. Kanmaz. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar :

-İstanbul, H. Mehmet Cıngıl İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni (1998 – 1999)

-Denizli Babadağ, Müşerref Yılmaz İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni (1999 – 2003)

-Denizli, PAÜ. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Araş. Gör. (2004 -)

İletişim

e-posta Adresi : okumral@pau.edu.tr

Tarih : 30.07.2010