

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK OKUL TEMELLİ
BİR ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

MELİS YEŞİLPINAR UYAR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2016

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK OKUL TEMELLİ
BİR ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

MELİS YEŞİLPINAR UYAR

Danışman: Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Prof.Dr. İsa KORKMAZ

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Mediha SARI

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Fazilet KARAKUŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Üye: Doç. Dr. Mediha SARI

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 22 / 07 / 2016

Melis YEŞİLPINAR UYAR

ÖZET

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK OKUL TEMELLİ BİR ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Melis YEŞİLPINAR UYAR

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Temmuz 2016, 281 sayfa

Bu araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik eğitim gereksinimleri, dersin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri ve dersin öğretim programına yön veren uluslararası eğilimler incelenmiş; dersin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirlenen gereksinimler doğrultusunda uygulama sürecinde geliştirilmiş ve öğretim programının uygulamadaki işleyişi temel alınarak öğretim programı değerlendirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Bu kapsamda uygulama süreci 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın ikinci sınıfında öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrencinin katılımıyla ve 14 haftalık zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde yapılandırılmamış gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmış, bu kapsamda kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, yansıtıcı değerlendirme formu ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen ihtiyaç analizi bulgularına göre, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde olması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren,

uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Eylem araştırması sürecinden elde edilen bulgulara göre, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların daha çok derse ayrılan sürenin, eylem planlarına yön veren taslak yönergedeki tüm öğrenme kazanımları için yeterli olmamasıyla, akran değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde uygulanmasıyla ve grupla oturma düzeni ile ilişkili olduğu ve bu sorunların çoğunluğunun eylem araştırması sürecinde çözümlendiği görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı, gerçekleştirilen uygulamaları yeterli bulan katılımcı sayısının ise zamanla arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı belirlenmiştir.

Uygulama sürecinin işleyişini ortaya koyan bulgularda öğretim sürecini açıklayan kategorilerin “bilgiyi sunma ve anlamlandırma”, “öğretim hizmetinin niteliğini artırma”, “öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma”, “artan uygulama boyutu” ve “otantik öğrenme yaşantıları sunma” olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise “süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı ve düzenli geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır. Bu uygulama sürecinde öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları saptanmıştır. Bununla birlikte uygulama sürecinin öğrencilere “mesleki donanım ve özgüven kazanımı, kalıcı bilgilere ulaşılması, farklı derslerdeki başarının artması, farkındalık ve çabanın artışı, sorumluluk kazanımı, iletişim becerisinin ve yaratıcılığın gelişimi” gibi alanlarda bireysel ve mesleki katkılar sağladığı belirlenmiştir. Grupla çalışmanın, uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin, yetersiz ön hazırlık ve çabanın ise öğretim sürecini güçleştirdiği ortaya konmuştur. Katılımcıların sürecin iyileştirilmesine yönelik olarak haftalık ders saatini arttırma ya da haftalık ders süresinde verilen ara sayısını ve bu araların süresini arttırma şeklinde yapısal düzenlemeleri önerdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eylem araştırması, okul temelli program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri dersi, öğretmen eğitimi.



ABSTRACT**A SCHOOL-BASED CURRICULUM DEVELOPMENT STUDY ON THE
TEACHING PRINCIPLES AND METHODS COURSE****Melis YEŞİLPINAR UYAR****Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY****July 2016, 281 pages**

The purpose of this study is to develop a school-based curriculum for the Teaching Principles and Methods course and assess its implementation. In accordance with this aim, preservice teachers' educational requirements for the teaching principles and methods course, their stakeholder opinions on the development of the course and the international trends that shape the course curriculum were analyzed, the objectives and content of the course and the teaching-learning and assessment-evaluation activities were developed in the implementation process in line with the requirements determined, and the curriculum was evaluated based upon the curriculum in practice.

The study was designed as an action research, one of the qualitative research designs. In this context, the implementation process was carried out in a 14-week period with the participation of 36 second year students taking the teaching principles and methods course at Çukurova University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, in the 2014-2015 Academic Year Fall Semester. Observations, interviews and document analysis were used to collect data. In addition the data were collected using the personal information forms, semi-structured interview forms, reflective evaluation forms and researcher's diaries, kept throughout the study.

According to the need analysis findings obtained in this study, it was determined that the objectives of the teaching principles and methods course should be at the cognitive and affective understanding and cognitive skill levels. It was concluded that the content commonly used and functional in practice should be addressed in depth by reducing the content coverage in achieving these objectives. Furthermore, it was determined that there was a need for a learning-teaching process which is based on a student-centered approach and includes the use of variables that increase presenting and

making sense of information and the quality of teaching, in which the implementation dimension is increased and authentic learning experiences are offered. In evaluation of teaching, it was determined that it is necessary to use alternative assessment instruments based on the process-based evaluation, to perform written examination that measures the understanding and skill level, and to give feedback to assessment results.

According to the findings obtained from the action research process, it was observed that the problems encountered in the implementation process were mainly associated with the insufficiency of the time allocated to the course for all learning outcome in the draft guideline that directed the action plans, the functional implementation of peer assessment process and the seating arrangement with the group. Most of these problems were tackled in the action research process so that the difficulties that students had during the course decreased while the number of participants who found the implementations satisfactory increased.

In the findings revealing the functioning of the implementation process, the categories describing the teaching process were determined to be “presenting and making sense of information”, “increasing the quality of teaching”, “basing on student-centered approach”, “increasing implementation dimension”, and “offering authentic learning experiences”. In the assessment and evaluation process, it was revealed that alternative assessment instruments based on the process and product evaluation were used and regular feedback was provided. In this implementation process, it was determined that students used their thinking skills, actively participated in the process and achieved learning outcomes at the understanding and skill levels. Nevertheless, it was determined that the implementation process made individual and occupational contributions to students in the fields such as “gaining occupational equipment and self-confidence, achieving retention of information, increased success in different courses, increased awareness and effort, gaining responsibility, development of creativity and communication skills”. It was found that group studying, long-lasting and intense teaching, inadequate preliminary preparation and effort complicated the teaching process. It was determined that participants proposed structural arrangements for the improvement of the process in a way to increase the weekly course hours or increase the number of breaks given in the weekly course time and the duration of these breaks.

Consequently, it was concluded that the curriculum which was developed with a school-based approach for the teaching principles and methods course largely was in

line with the requirements arising in the context of the current situation, provided students with personal and occupational gains, and was implementable.

Keywords: Action research, school-based curriculum development, teaching principles and methods course, teacher education.

ÖNSÖZ

Program geliştirme çalışmalarının niteliğinin ve alana katkısının belirlenmesinde öğrenenin ve eğitim ortamının özelliklerine uygunluk, bilimsellik ve uygulanabilirlik gibi ölçütler kullanılmakta, süreçte dikkate alınması gereken bu ölçütler farklı program geliştirme yaklaşım ve modellerinin oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Değişimin ve gelişimin eş zamanlı gerçekleştiği bu sürece yön veren modellerden biri de program geliştirme sürecinde okul temelli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Yüksek eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde benimsenen bir takım özellikler de okul temelli anlayışa vurgu yapmakta, bu durum günümüz uygulamalarında okul temelli program geliştirme yaklaşımını temel alarak geliştirilen, uygulanan ve farklı boyutlar çerçevesinde değerlendirilen programlara duyulan gereksinimi ön plana çıkarmaktadır. Bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilen araştırmada öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmayla ulaşılan sonuçların, hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki program çalışmalarında yaşanan sorunların belirlenmesinde ve çözüme kavuşturulmasında araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutması beklenmektedir.

Program geliştirme süreci kapsamlı ve uzun soluklu bir süreç olup, bu süreçte birden fazla kişinin bilgi, beceri, rehberliğine ve manevi desteğine gereksinim duyulmaktadır. Bu sürece bilgi ve becerileriyle rehberlik eden, akademik çalışmalarına yön veren bilgi, beceri ve değerleri kazanmamda beni destekleyen ve bana yol gösteren, bana inandığını ve güvendiğini her zaman hissettiren, model aldığım ve almaya da devam edeceğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın Geçerlik Komitesi'nde yer alıp benimle birlikte çalışan, bu süreçteki değerli önerileriyle bana yol gösterip, beni motive eden Sayın Doç. Dr. Mediha SARI'ya ve Sayın Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a, araştırma raporunu okuyup geribildirimleriyle önemli katkılar sunan ve çalışmanın niteliğinin artırılmasına katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Ali YILDIRIM'a, Sayın Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin farklı aşamalarında uzman görüşlerini aldığım ve önerilerinden yararlandığım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mükerrrem AKBULUT TAŞ'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ'a ve Öğr. Gör. Tugay AKBULUT'a bana sağladıkları bilimsel

ve manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca beni yüreklendirdikleri ve destekledikleri için değerli arkadaşlarım Fatma KARAKUŞ, Buket TURHAN TÜRKKAN, Ece YOLCU, Tuğçe KARATAŞ, Serkan DİNÇER, İnanç ETİ, Betül KARADUMAN ve Tuba DEMİRCİOĞLU DEMİREL'e, benden yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen Nur Leman BALBAĞ ve Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a, video çekimlerine katkısından ve bu süreçteki çabasından dolayı Ahmet PATIR'A sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanı sıra çalışmamı SDK-2014-2678 nolu proje kapsamında destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne ve bu çalışmadaki tüm uygulamalara katılan sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Ve son olarak, yaşamımın her anında yanımda olan, vermiş olduğum tüm kararlara saygı duyarak beni destekleyen, sevgilerini ve güvenlerini benden esirgemeyen aileme sonsuz teşekkür ederim. Bu ailenin bir üyesi olan, doktora eğitimimin her aşamasında bana güven ve mutluluk veren, bu çalışma sürecinde belki de kendi hayatından en çok ödün veren, hayatımı kolaylaştıran ve sevgisini her an hissettiren sevgili eşim Cem Gökçe UYAR'a sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız...

Melis YEŞİLPINAR UYAR

Temmuz, 2016

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa iv
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	x
KISALTMALAR	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
EKLER LİSTESİ	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	4
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi	13
1.4. Sayıtlılar	14
1.5. Sınırlılıklar	15
1.6. Tanımlar	15

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	16
2.1.1. Eğitimde Program Geliştirme	16
2.1.1.1. Eğitim Programının Öğeleri	17
2.1.1.2. Program Geliştirme Süreci.....	23
2.1.1.3. Program Geliştirme Alanında Reform Çalışmaları.....	27
2.1.2. Okul Temelli Program Geliştirme	30
2.1.2.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci.....	31
2.1.2.2. Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları.....	34
2.1.2.3. Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	37
2.1.2.4. Yüksek Eğitimde Okul Temelli Program Geliştirme.....	39

2.2. İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar.....	42
2.2.2. Yurt İçi Araştırmalar	50
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	58
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci	61
3.1.1.1. Mevcut Durumun Çözümlemesi- İhtiyaç Analizi.....	65
3.1.1.2. Öğretim Programını Desenleme ve Uygulama	66
3.1.1.3. Durum Belirleme ve Değerlendirme	66
3.2. Araştırma Ortamı	68
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	71
3.3.1. Öğretmen Adayları	71
3.3.2. Araştırmacı-Uygulayıcı	72
3.3.3. Geçerlik Komitesi	73
3.4. Veri Toplama Araçları	74
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	75
3.4.2. Gözlem	75
3.4.3. Görüşme	76
3.4.4. Yansıtıcı Değerlendirme Formu	78
3.4.5. Araştırmacı Günlüğü	78
3.4.6. Öğrenci Ürünleri	78
3.5. Veri Toplama Süreci	81
3.5.1. Mevcut Durumun Çözümlemesi.....	82
3.5.2. Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	82
3.5.3. Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	83
3.6. Verilerin Analizi.....	83
3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	85
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	87
3.9. Araştırmadan Elde Edilen Deneyimler	87

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Mevcut Durumun Çözümlemesi- İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular.....	89
4.1.1. Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Eğitim Gereksinimleri.....	89
4.1.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri	93
4.1.3. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğretim Programına Yön Veren Uluslararası Eğilimler	102
4.1.4. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Sorunları, Önerileri ve İhtiyaca Yönelik Çıkarımları Ortaya Koyan Öneri Paketi	104
4.2. Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Bulgular.....	107
4.2.1. Birinci Döngü: Amaçlar ve Sınıflandırılması, İçerik Türleri	111
4.2.1.1. Birinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	112
4.2.1.2. Birinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	113
4.2.2. İkinci Döngü: Etkili Öğretimin Aşamaları ve İlkeleri.....	116
4.2.2.1. İkinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	117
4.2.2.2. İkinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	120
4.2.3. Üçüncü Döngü: Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri.....	120
4.2.3.1. Üçüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	121
4.2.3.2. Üçüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	124
4.2.4. Dördüncü Döngü: Öğrenci Merkezli Strateji Yöntem ve Teknikler	124
4.2.4.1. Dördüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	125
4.2.4.2. Dördüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	131
4.2.5. Beşinci Döngü: Öğrenci Merkezli Strateji Yöntem ve Teknikler	133
4.2.5.1. Beşinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	133
4.2.5.2. Beşinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	142

4.2.6. Altıncı Döngü: Öğrenci Merkezli Strateji Yöntem ve Teknikler	144
4.2.6.1. Altıncı Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	145
4.2.6.2. Altıncı Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	148
4.2.7. Yedinci Döngü: Uygulamayı Yansıtma ve Değerlendirme	148
4.2.6.1. Yedinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	149
4.2.6.2. Yedinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	151
4.2.8. Sekizinci Döngü: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme	152
4.2.6.1. Sekizinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme	152
4.2.6.2. Sekizinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme	154
4.2.9. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı	155
4.2.9.1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Öğrenme Kazanımları, İçeriği ve Genellemeleri	156
4.2.9.2. Öğrenme Kazanımları ve İçerik Doğrultusunda Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler, Araç, Gereç ve Materyaller ve Performans Belirleme Araçları	159
4.2.9.2.1. Öğrenme Kazanımlarına Yönelik Hazırlanan Performans Değerlendirme Araçları	160
4.3. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	164
4.3.1. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi	165
4.3.1.1. Öğretim Sürecini Açıklayan Kategoriler	167
4.3.3.1.1. Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma	167
4.3.3.1.2. Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma	169
4.3.3.1.3. Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma	172
4.3.3.1.4. Otantik Öğrenme Yaşantıları ve Artan Uygulama Boyutu	174
4.3.1.2. Ölçme-Değerlendirme Sürecini Açıklayan Kategoriler	176
4.3.1.3. Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımları	179
4.3.1.4. Öğretimi Güçleştiren Etmenler	182
4.3.1.5. Sürecin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	184
4.3.2. Öğretim Programının Değerlendirilmesi	184

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Mevcut Durum Çözümlemesi- İhtiyaç Analizine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma	189
5.2. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi ve Değerlendirilmesine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma.....	197

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	206
6.1.1. Mevcut Durumun Çözümlemesi-İhtiyaç Analizine İlişkin Sonuçlar	206
6.1.2. Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar.....	207
6.1.3. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişine ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	208
6.2. Öneriler	209
6.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	209
6.3.1. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	210
KAYNAKÇA.....	212
EKLER.....	234
ÖZGEÇMİŞ281

KISALTMALAR

OTPG: Okul Temelli Program Geliştirme

YDF: Yansıtıcı Değerlendirme Formu



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Durum Belirleme Aşamalarının Karşılaştırılması	22
Tablo 2. Düzeyler ve Eğitim Programının Öğeleri	29
Tablo 3. İhtiyaç Analizi Çalışmalarında Yer Alan Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler	65
Tablo 4. Program Değerlendirme Planı	68
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri	71
Tablo 6. Araştırma Sürecinde Çekilen Video Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler	76
Tablo 7. Odak Öğrencilerin Özellikleri	77
Tablo 8. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İhtiyaç ve Beklentileri Karşılama Nedenleri	91
Tablo 9. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri	95
Tablo 10. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Bağlamında Ele Alınan Farklı Derslere İlişkin Örnek Ders İzlenceleri	103
Tablo 11. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışmasının Sonuçlarını İçeren Öneri Paketi	105
Tablo 12. Taslak Öğretim Programının Genel Amaçları, Öğrenme Kazanımları ve Haftalara Göre Konuların Dağılımı	108
Tablo 13. Plan Hazırlama Sürecinde Gerçekleştirilen Görüşmelerin Tarih ve Saatleri	139
Tablo 14. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Öğrenme Kazanımları, İçeriği ve Genellemeleri	157
Tablo 15. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler, Araç-Gereç, Materyaller ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Performans Değerlendirme Araçları	160
Tablo 16. Öğrenme Kazanımlarının Ölçümünde Kullanılan Performans Değerlendirme Araçları	161

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. İstenilen Öğrenme Çıktılarının Sınıflandırılması	18
Şekil 2. Program Geliştirme Sürecindeki Beş Çekirdek Etkinlik.....	24
Şekil 3. Okula Dayalı Program Geliştirmenin Değişkenleri	33
Şekil 4. Okul Temelli Program Geliştirme Modeli	34
Şekil 5. Eylem Araştırması Döngüsü	61
Şekil 6. Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinde Eylem Araştırması.....	62
Şekil 7. Katılımcı Değerlendirme Modelinin Aşamaları.....	67
Şekil 8. Araştırmanın Yapıldığı Sınıfın Krokisi.....	70
Şekil 9. Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi Süreci	85
Şekil 10. Birinci Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	112
Şekil 11. Çalışma Yaprağı 1'e Verilen Geribildirim Örneği.....	114
Şekil 12. Değerlendirme Yaprağı 1'e Verilen Geribildirim Örneği.....	115
Şekil 13. İkinci Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	116
Şekil 14. İkinci Eylem Planında Kullanılan Çalışma Yaprağı Örneği	118
Şekil 15. Öğretim Sürecinde Yararlanılan Bazı Görsel Öğeler.....	119
Şekil 16. Üçüncü Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	121
Şekil 17. Üçüncü Döngüde Kullanılan Çalışma Yaprağı Örneği.....	122
Şekil 18. Değerlendirme Yaprağı 2'ye Verilen Geribildirim Örneği.....	123
Şekil 19. Dördüncü Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	125
Şekil 20. Dördüncü Döngüde Kullanılan Çalışma Yaprağı Örneği	127
Şekil 21. Dördüncü Döngüde Kullanılan İkinci Çalışma Yaprağı Örneği.....	129
Şekil 22. Grupla Oturma Düzeni Örneği	130
Şekil 23. Ödev 1'e Verilen Geribildirim Örneği	132
Şekil 24. Beşinci Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	133
Şekil 25. Beşinci Döngüde Kullanılan Çalışma Yaprağı Örneği	134
Şekil 26. Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Kullanım Süreci	136
Şekil 27. Beşinci Döngüde Kullanılan Değerlendirme Yaprağı Örneği	137
Şekil 28. Grupla Oturma Düzeninde Yapılan Değişiklik.....	138
Şekil 29. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Kullanım Süreci.....	138
Şekil 30. Değerlendirme Yaprağı 3'e Verilen Geribildirim Örneği.....	143

Şekil 31. Ödev 2'ye Verilen Geribildirim Örneği	144
Şekil 32. Altıncı Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	145
Şekil 33. İstasyon Tekniğinin Kullanım Süreci	146
Şekil 34. Proje Ödevi Yönergesi	147
Şekil 35. Yedinci Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar	149
Şekil 36. Mikroöğretim Uygulamaları.....	150
Şekil 37. Sekizinci Döngüde Gerçekleştirilen Adımlar.....	152
Şekil 38. Sekizinci Döngüde Gerçekleştirilen Uygulama Örnekleri.....	153
Şekil 39. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi.....	166
Şekil 40. Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma Kategorisini Açıklayan Kodlar.....	167
Şekil 41. Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma Kategorisini Açıklayan Kodlar	170
Şekil 42. Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma Kategorisini Açıklayan Alt Kategori ve Kodlar.....	172
Şekil 43. Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma ve Artan Uygulama Boyutu Kategorilerini Açıklayan Kodlar.....	174
Şekil 44. Ölçme Değerlendirme Sürecini Açıklayan Kategori ve Kodlar.....	177
Şekil 45. Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımlarını Açıklayan Kategori ve Kodlar	179
Şekil 46. Öğretimi Güçleştiren Etmenler	182
Şekil 47. Sürecin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler.....	184
Şekil 48. Derste Zorlandığı Noktalar Olduğunu Belirten Katılımcı Sayısının Haftalara Göre Değişimi.....	185
Şekil 49. Daha Kalıcı Öğrenmeler Sağlamaya Yönelik Öneri Belirtmeyen ve Uygulamayı Yeterli Bulan Katılımcı Sayısının Haftalara Göre Değişimi	186
Şekil 50. Uygulama Sürecinin Öğrenciye Sağladığı Bireysel ve Mesleki Katkılar	186

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Öğretmen Adayı Görüşme Formu.....	235
EK 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	238
EK 3. Öğretmen Görüşme Formu	242
EK 4. Maarif Müfettişi Görüşme Formu.....	245
EK 5. Kişisel Bilgi Formu.....	247
EK 6. Ara Görüşme Soruları	248
EK 7. Dönem Sonu Görüşme Soruları	249
EK 8. Yansıtıcı Değerlendirme Formu.....	251
EK 9. Örnek Araştırmacı Günlüğü Metni	252
EK 10. Örnek Ders Planı.....	253
EK 11. Ödev 1’i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı.....	255
EK 12. Ödev 2’yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı.....	257
EK 13. Ders Planı 1’i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	259
EK 14. Ders Planı 2’yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	261
EK 15. Uygulama Sürecini Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	263
EK 16. Final Sınavı Soru 1’in Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	265
EK 17. Final Sınavında Hazırlanan Etkinliğin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	266
EK 18. Final Sınavında Hazırlanan Ders Planının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	268
EK 19. Grup Değerlendirme Formu.....	270
EK 20. Yansıtıcı Değerlendirme Grup Formu	272
EK 21. Final Sınavı Soruları	273
EK 22. Çalışma Yaprağı 2.....	274
EK 23. Değerlendirme Yaprağı 2.....	275
EK 24. Geçerlik Toplantısında Alınan Karar Örnekleri.....	277
EK 24. İhtiyaç Analizi Çalışmasından Elde Edilen Görüşme Metninin Örnek Analizi.....	278
EK 26. Örnek Öğrenci Ürünü.....	280

BÖLÜM I

GİRİŞ

“Kapsam, nitelik ve öncelikler açısından tüm öğrencilere yönelik olan, kapsamlı eleştiriyi ve yapılandırmayı gerektiren bir programın eksikliğini her geçen gün daha fazla hissediyoruz.”

(Malcolm Skilbeck, 1984)

Günümüzde yaşanan gelişim ve değişim göz önünde bulundurulduğunda, bilimsel temellere dayanan program geliştirme çalışmalarının bireyin ve toplumun artan gereksinimlerini karşılayacak bir şekilde daha işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir. Bu gereksinim program geliştirme alanında sürekli devam eden incelemeleri ve değerlendirmeleri beraberinde getirmektedir. Farklı alanlarda gerçekleştirilen bu çalışmalar programın öğeleri, kuramsal, felsefi ve sosyal temelleri açısından ele alınmakta ve program geliştirme sürecine yön veren yaklaşım ve modellere yansımaktadır. Bu modellerden biri de program geliştirme sürecinde okul temelli bir yaklaşıma dayanmaktadır.

Okul temelli program geliştirme yaklaşımında eğitim programlarının, kurumlarca gerçekleştirilen planlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları sonucunda geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Skilbeck, 1984). Eğitim programlarının niçin okul temelli bir yaklaşımla geliştirilmesi gerektiği sorusunun cevabı ise iki temel boyutla açıklanmaktadır. Bunlardan ilki merkezîyetçi anlayışla hazırlanan programların bağlamsal ve yapısal özellikleri dikkate almada yetersiz olması (Lewy, 1991; Ringwalt, Ennett, Vincus & Simons-Rudolph, 2004, Yüksel, 1998a) ve bu nedenle öğrenci gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanmamasıdır (Chun, 1999). Diğer boyutu ise öğretmenlerin programı yerel özellikler bağlamında değiştirerek uygulamaya duydukları gereksinim oluşturmaktadır (Maphosa & Mutopa, 2012).

Günümüz koşullarında eğitimde gerçekleştirilecek en önemli reformlardan birinin okulların birer öğrenme toplumu olarak düzenlenmesi olduğunu belirten Imants (2002), okulların düzenlenmesinde öğretmenin etkili öğretimi sağlaması adına oluşturulan destekleyici koşulların, öğrencilerin öğrenmesine de önemli katkılar sağlayacağını ifade etmektedir. Öğretmenin sürece katılımını hedefleyen ve araştırmacı öğretmen anlayışı doğrultusunda şekillenen okul temelli program geliştirme

yaklaşımının yenilik getiren eğitsel uygulamalara yön veren radikal bir dönüşüm olarak ele alındığı görülmektedir (Elliot, 1993; Marsh, Christopher, Lynne, & Gail, 1990; McKernan, 2008). Bu kapsamda gerçekleştirilen geniş ölçekli eğitim reformlarının temel amacının yerel düzeydeki değişimler için fırsatlar oluşturmak ve dolayısıyla da okulların yenilikçi gücüne katkıda bulunmak olduğu belirtilmektedir (Geijsel, Slegers, Berg, & Kelchtermans, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişimi (Davidson,2009; Gopinathan & Deng, 2006; Imants, 2002; Keiny, 1993; Özyurt, 2015), öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınarak etkili öğrenmenin sağlanması (Chun, 1999; Imants, 2002) ve demokratik özerklik bağlamında (McKernan, 2008; Skilbeck, 1984) önemli katkılar getiren bu yaklaşımın farklı eğitim düzeylerinde gerçekleştirilen program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında incelendiği belirlenmiştir (Chun, 1999; Law,2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Xu, 2009).

Okul temelli program geliştirme kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalara gereksinim duyulan alanlardan birinin de yüksek eğitim düzeyindeki program çalışmaları olduğu görülmektedir (Coled & Durang, 2004; Mentkowski vd., 2002; Wolf, 2007). Daha özele indirildiğinde ise bu yaklaşımın özelliklerinin, öğretmen eğitimi kapsamında yer alan program ve uygulamalara da doğrudan ya da dolaylı olarak yansıdığı belirlenmiştir (Gough, 1977; Nutravong, 2002; Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist, 2005).

Türkiye’de nitelikli öğretmen eğitimini hedefleyen çalışmalarda ise eğitim programlarında yeniden yapılanmaya gidildiği bilinmekte, bu kapsamda fakülte-okul işbirliğini güçlendirmenin, niteliksel ve niceliksel düzenlemelerle programlara işlevsellik kazandırmanın amaçlandığı belirtilmektedir (Grossman & Sands, 2008). Ancak bu sürecin öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaya ilişkin bir takım düzenlemelerle sınırlı kaldığı ve onların program amaçlarına etkin biçimde ulaşmalarını sağlayacak önemli bir değişken olan öğrenme sürecine katılımları ile bu katılımı etkileyen bireysel farklılıklara odaklanılmadığı ifade edilmektedir (Duman & Eren, 2014). Oysaki öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen reform çalışmalarının toplumsal katılım, öğretmen adaylarının istek ve beklentileri, yaşanan kültüre uygunluk ve okulların değerini artırma gibi boyutlardan oluşması gerektiği ifade edilmektedir (Hamilton& Pinnegar, 2000). Bu anlamda 21. Yüzyılın öğretmen eğitiminin genele özgü ve teori temelli değil, mevcut bağlam içerisinde yer alan uygulamalı deneyimleri içermesi gerektiği belirtilmektedir (Öztürk, 2012). Diğer bir ifadeyle öğretmen eğitimi programlarının yapısında öğretmen adaylarının ilgi ve

gereksinimlerinin, bireysel farklılıklarının ve bağlamsal özelliklerin dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmakta ve bu durum alana özgü yenilikler kapsamında önemle vurgulanmaktadır.

Merkeziyetçi olmayan anlayışların yaygınlaşmasıyla okul temelli program geliştirme anlayışının ön plana çıktığına değinen Tutkun (2010), program geliştirme sürecine öğretmenin katılımının sağlanması gerektiğini, bu süreçteki rolünün artırılmasını ve program değişimine uyum için, öğretmenlerin hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin program yeniliklerine etkili ve gönüllü katılımlarının sağlanmasının ise nitelikli hizmet içi ve hizmet öncesi programlarla sağlanabileceği belirtilmektedir (Tutkun & Aksoyalp, 2010).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları içerisinde yer alan ve yenileşme çabalarında öncelikle dikkate alınması gereken programlardan birinin de sınıf öğretmenliği eğitime yönelik olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilkökul düzeyinde kazanılan bilgi ve becerilerin diğer öğretim basamaklarına temel oluşturduğu belirtilmekte (Sağlam, Özüdoğru & Çınar, 2011), bu nedenle de sınıf öğretmenlerini mesleğe hazırlayan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının çağın gereksinimlerini karşılayacak bir yapıda düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Şahin & Kartal, 2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmasını gerektiren bu süreçte öğretmen adaylarının okul temelli bir anlayışı benimseyerek mesleki uygulamalarına yansıtmasında ise bu yaklaşımın pedagojik alan bilgisiyle bütünleştirilerek kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Hansen, 1998). Öğretmen adaylarının farklı eğitim yaklaşımları konusunda bilgilenmelerini ve karşılaştıkları sorunların çözümünde etkin rol üstlenmelerini gerektiren bu süreç, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemini de göz önüne sermektedir (Şahin & Kartal, 2013). Öğretmenlerin mesleki nitelikleri kapsamında alan bilgisini kazanması, bunun yanı sıra sahip olduğu bu bilgiyi nasıl öğreteceğine yönelik bilgi ve beceriye de sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2009). Bu nitelikleri doğrudan kazandırmayı hedefleyen meslek bilgisi derslerinden biri de öğretim ilke ve yöntemleridir.

Belirtilen noktaların ışığında öğretmen eğitimi programlarındaki diğer derslerin büyük bir bölümü için önkoşul niteliğinde olan öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli anlayışı temel alan bir öğretim programının uygulama sürecinde nasıl geliştirileceğinin bu sayede öğrenci ve öğretim ortamına yönelik ihtiyaçların ne ölçüde giderileceğinin incelenmesi ve araştırılması gerekmektedir.

1.1. Problem

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucunda toplumsal gereksinimlerin de farklılaştığı ve değiştiği gözlenmektedir. Gereksinimlerin karşılanmasında temel görevi üstelenen eğitimin bu dönüşümü eğitim programları aracılığıyla uygulamaya yansıttığı görülmektedir. Toplumların sosyo-kültürel ve ekonomik yapısına dayanan farklılıklarının eğitsel gereksinimleri değiştirdiği vurgulansa da artan bilgi birikiminin sonucunda bazı temel becerilerin kazanımının tüm eğitsel uygulamalarda ortak olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda eğitimin her düzeyi için hazırlanan programların temel amaçları arasında bilgiye ulaşma sürecinde bilimsel düşünen, ulaştığı bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan ve problem çözme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmektedir (IBE [International Bureau of Education], 1998). Öğrenenin merkeze alındığı bu süreçte eğitim programlarının farklı kültürlerle açık, dinamik, esnek (Johnson, 2009; Tutkun & Aksoyalp, 2010) ve disiplinler arası bir yapıya sahip olması gerektiği ifade edilmekte (Dentith, Miller, Jackson & Root, 2011) ve okullarda uygulanan eğitim programlarının toplumda meydana gelen değişmelere uygun olarak sürekli geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yüksel, 1998a).

Günümüz eğitiminin hedeflediği birey özellikleri ve bu bireylerin yetiştirilmesinde aracı olan eğitim programlarının nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda, bir takım soruların da cevaplanması gerektiği düşünülmektedir. Bu sorulardan ilki; bir okul sistemi içerisinde uygulanan eğitim programının, öğrencilerin tümüne yönelik olduğuna kimin karar vereceğidir (Lewy, 1991, s. 9). Cevaplanması gereken diğer bir soru ise eğitim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin tüm okullarda aynı düzeyde elde edilmesinin mümkün olup olmadığıdır.

Eğitim programlarının bizzat uygulandığı yer olan okullar program geliştirme çalışmalarında önemli bir yere sahip olmakla birlikte (Yüksel, 1998a), belirtilen niteliklerin tüm okullarda aynı düzeyde elde edilmesinin oldukça güç olduğu belirtilmektedir (Tutkun & Aksoyalp, 2010). Çünkü eğitim programı; amaçlar, uzunluk, karmaşıklık ve eğitimi destekleme açısından özel konuları içeren bir alandır. Bununla birlikte programın uygulandığı bağlamda; yer, örgütsel durum, finansal kaynaklar, uygulamacıların, toplumun ve öğrencilerin karakteristik ve kültürel özellikleri farklılaşmaktadır (Lewy, 1991; Ringwalt vd., 2004; Yüksel, 1998a). Bağlama özgü ve yapısal olarak ortaya çıkan bu farklılaşmanın bir sonucu olarak öğretmenlerin

algıladıkları yerel ihtiyaçlara ve kişisel tercihlerine bağlı olarak uyguladıkları programı adapte ettikleri görülmektedir (Colby vd., 2013). Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında bölgesel, sosyal, kültürel ve etnik farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmakta (Bümen, 2006) ve eğitim programının merkezîyetçilikten kurtulması anlayışının yenileşme çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olması gerektiği ifade edilmektedir (IBE, 1998). Bu gereksinimden hareketle yenilik getiren eğitsel uygulamalar kapsamında “okul temelli program geliştirme” kavramının gün geçtikçe önem kazandığı görülmektedir (Marsh vd., 1990; Priestly, Minty & Eager, 2013).

Okul temelli kavramı ile alınan tüm eğitsel kararların okul düzeyinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Marsh vd., 1990). Araştırma probleminin odak noktasını oluşturan “okul temelli program geliştirme (OTPG)” ise öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi olduğu eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Skilbeck, 1984, s.2). Bu sürecin mevcut programa uyum sağlama, mevcut programın değişmeyen yönlerini benimseme ya da yeni bir eğitim programı yaratma gibi etkinlikleri içerebileceği belirtilmektedir (Bezzina, 1991, Akt. Bolstad, 2004). Harrison (1981, s. 52), okul temelli program geliştirme sürecini açıklarken üç tür eğitim programının birlikteliğine vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki aşamalı ve değiştirilebilir plana dönük olan istenen program, diğeri aslında ne olup bittiğiyle ilişkili olan uygulamadaki program, üçüncüsü ise katılımcıların durum ve çıktılara ilişkin algıladıkları programdır. Bu anlamda etkileşimli ve birbirine bağlı olan bu üç program türünün eğitim programının aşamalı değişimi adına sürekli değerlendirme ve karar vermeyi sağladığı belirtilmektedir (Akt. Marsh vd., 1990). Farklı araştırmacıların da OTPG’yi pek çok değişkenden yararlanarak açıkladığı görülmektedir. Örneğin Brady (1987) okula dayalı program geliştirmenin on iki farklı biçimini, etkinlik türüne (yaratma, uyum sağlama ve programdan seçim yapma vb.) ve katılımcılara (öğretmenler, öğretmen grupları, tüm okul vb.) dayalı bir sınıflama sistemini kullanarak açıklamıştır (Akt. Bolstad, 2004). Marsh vd. (1990) bu sürece zaman faktörünü de (tek etkinlik, kısa, orta, uzun dönemli plan) ekleyerek üç boyutlu bir yapıda okula dayalı program geliştirme sürecini tanımlamıştır. Bu anlamda eğitim programını seçme, adapte etme ya da yaratma uygulamalarını içeren okul temelli program geliştirmenin, katılımcılara ve planlanan zamana bağlı olan, sürekli değerlendirme ve karar vermeyi içeren bir süreç olduğu görülmektedir.

Okul temelli program geliştirme sürecinin uygulamalarına yer verilen İngiltere, Avusturalya, İsrail, gibi ülkelerde, belirtilen modelin okullarda ahlaki ve felsefi özelliklerin kazanımında, pedagojik ve ekonomik özerkliğin korunmasında, (Ben-Peretz & Dor, 1986), yerel, kurumsal ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasında (Bezzina, 1991, Akt. Marsh vd., 1990; Day, 1990; Priestly, Minty & Eager, 2013), personelin eğitim programına ilişkin farkındalığının artmasında (Bezzina, 1991, Akt. Marsh vd., 1990) ve de program geliştirme sürecine öğretmen katılımını sağlamada (Keiny, 1993; Özyurt, 2015; Priestly, Minty & Eager, 2013) olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Federal eğitim sistemine sahip Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avusturalya vb. ülkelerde eyalet hükümetlerinin eğitim programları üzerinde kontrolü olmakla birlikte, son yıllarda bazı eyaletlerin okullara daha çok özerklik tanıyarak, okul temelli anlayışı yaygınlaştırmaya çalıştıkları görülmektedir (Yüksel, 1998a). Buna ek olarak merkezi eğitim sistemine sahip Hong Kong, Çin, Bangladeş ve Singapur gibi ülkelerde de programların geliştirilmesinde okullara daha fazla sorumluluk verilerek, okul temelli program geliştirme anlayışına doğru bir yönelimin olduğu görülmektedir (Chun, 1999; Gopinathan & Deng, 2006; Li, 2006; Power vd., 2012). Çünkü eğitim sistemi oldukça merkeziyetçi bir yapıda olan ülkelerde, eğitsel yenilikler için özerk bir yaklaşımı teşvik eden ve destekleyen bir çevrenin sağlanamadığı görülmektedir (Archer, 1979; Warwick & Williams, 1980, Akt. Chun, 1999). Bu nedenle alınan kararlarda, öğretmenin çok az otonomiye sahip olduğu ve önemli kararların yöneticiler tarafından alındığı vurgulanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerinden ziyade içeriğe odaklandıkları belirtilmektedir (Chun, 1999).

Ülkemiz program geliştirme çalışmaları da merkezi bir yapıda yürütülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarına yönelik çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü tarafından yapılmaktadır. Bu merkezi örgüt içerisinde yer alan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın incelediği programlar Milli Eğitim Bakanı tarafından onaylanarak tüm ülkede aynen uygulanmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 2014, 28941 S.K.). Belirtilen yapının okul temelli program geliştirme modelinin uygulanmasını güçleştirdiği ve bu yaklaşımın bazı özel okullarda program geliştirme servisleri aracılığıyla yürütüldüğü ifade edilmektedir (Bümen, 2006). Benzer bir uygulama ile Polonya, Rusya Federasyonu ve Çek Cumhuriyeti gibi bu ülkelerde de karşılaşıldığı görülmektedir. Bu ülkelerde eğitim programlarının merkeziyetçi bir anlayışla geliştirildiği ancak okullara ve öğretmenlere öğretim yöntemleri ve zaman yönetimi gibi konularda yetki verildiği belirlenmiştir (Cerych, 1997). Ülkemiz açısından

değerlendirildiğinde de mevcut öğretim programlarının kazanım ve içeriğinin tüm ülkede ortak olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, programlarda yer alan etkinliklerin bir öneri ve örnek niteliğinde olduğu, öğretmenlerin bu etkinlikleri aynen kullanabileceği veya eklemeler ve çıkarmalar yapabileceği belirtilmektedir. Öğrenciyi aktif kılmayı amaçlayan bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile çevresel özellikleri göz önünde bulundurması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2005).

Uygulama sürecine yönelik bu örnekler, program geliştirme çalışmalarının farklı düzeylerde gerçekleştirilebileceğini ve eğitim programları merkezi düzeyde geliştirilse de öğretmenlerin bazı alanlarda karar vermelerine olanak tanındığını göstermektedir (Brady, 1995). Program geliştirme sürecine yönelik ulusal, eyalet, bölge, okul ve sınıf düzeyi olmak üzere genelden özele doğru yapılan sıralamada, son iki düzeyin bizzat okul içerisinde gerçekleştirildiği ve sınıf düzeyine inildikçe, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımlarının artarak karar verme sürecinde daha özgür hale geldikleri vurgulanmaktadır (Marsh & Wills, 2007). Diğer bir ifadeyle bu durum öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılarak bireysel ya da grup çalışmaları ile sınıf içi düzenlemeler yapabileceğini ortaya koymaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin kendilerine verilen programın pasif bir uygulayıcısı olmamaları, programı yerel ve özgün olan gereksinimlere göre değiştirmeleri ve adapte etmeleri beklenmektedir (Maphosa & Mutopa, 2012). Ancak öğretmenlerin okul temelli bir anlayış doğrultusunda öğrenme-öğretme etkinliklerini yeniden düzenleyebilmesinin birçok açıdan tartışılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu süreçte öğretmenlerin önemli ve kalıcı etkileri olması beklenen seçimleri yapmaları, geliştirmeleri ve öğrenci ihtiyaçlarına dönük kullanmaları adına alanla ilgili uzmanlık düzeyinde bilgiye gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Lewy, 1991).

Okul temelli yaklaşımın uygulamalarına yer veren araştırma sonuçları da; öğretmenlerin program geliştirme alanına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinin sürecin işleyişini engelleyen önemli etmenlerden biri olduğunu göstermektedir (Chun, 1999; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002). Özellikle sınıf düzeyinde gerçekleştirilen etkinlik örnekleri açısından eğitim programını planlama ve geliştirmenin karmaşık ve öğretmenin sorumluluğunu gerektiren bir süreç olduğu belirtilmektedir (Oliva, 2005). Belirlenen bu gereksinimlerin ve sürece yönelik eksikliklerin okul temelli program geliştirme yaklaşımına dayalı olan “okul temelli öğretmen gelişimi” kavramını ön plana çıkardığı ve araştırmacı öğretmen anlayışı ile

öğretmenin mesleki uzmanlığına vurgu yaptığı görülmektedir (Elliot, 1993; Gopinathan & Deng, 2006; Keiny, 1993). Mesleki bilgi ve becerilerin eylem araştırmalarıyla bütünleştirildiği bu anlayış doğrultusunda öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerini karşılamada daha etkili yolları araması ve öğretimi iyileştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Davidson, 2009).

Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde de öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin okul temelli yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanması adına oldukça önemli olduğu; ancak temel alınan merkeziyetçi anlayışın, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında bu anlayışın doğrudan uygulanmasını engellediği görülmektedir. Bununla birlikte yüksek eğitim programlarının üniversitelerin bünyesinde yapılandırılmasının, programların okul temelli bir anlayışla geliştirilmesine fırsat tanıdığı düşünölmektedir. Yüksek eğitimde program geliştirmenin gerekliliğini vurgulayan Wolf (2007), toplumun taleplerini uygun şekilde karşılamak adına eğitim programlarının eğitimin her düzeyinde dinamik bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan yüksek eğitim programlarının üst düzey bütöncöl öğrenmeye yönelik, açıkça ifade edilen öğrenme ıktıları ile öğrencinin öğrenme yaşantılarını değerlendirmesine fırsat tanınması gerektiği belirtilmekte (Shapiro, 2003) ve disiplinlerarası bir yaklaşımı temel alarak (Dentith vd., 2010), kurum içerisinde işbirliği ile oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Wolf, 2007; Zeegers, 2012). Bu amaç doğrultusunda yüksek eğitim kurumlarının devam eden bir süreç içerisinde eğitim programlarını kavramsallaştırmaları, tasarılamaları, uygulamaları ve değerlendirerek geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Mentkowski vd., 2002).

Okul temelli yaklaşımın özelliklerine vurgu yapan bu noktaların günümüz uygulamalarını yönlendirdiği ve içinde bulunduğumuz süreçte gerçekleştirilen “Bologna alışmaları” kapsamında yüksek eğitim programlarında esneklik üzerinde durularak, bireylerin kendi ihtiyaçlarına uygun eğitim yollarını takip etmelerini sağlayan farklı yolların kullanımının vurgulandığı belirlenmiştir (Eurydice, 2006). Bu anlamda eğitim programlarının planlanmasının fakölte sorumluluğunda olduğu ve uygulamada tüm fakölte ve kurumların öğrenci katılımına da fırsat tanıyarak bu süreci yapılandırdığı görölmektedir (Colet & Durand, 2004). Gerçekleştirilmek istenen yenilikler kapsamında öğretmen adaylarının öğretim becerileri, mesleki ilgi ve sorumluluk çerçevesinde program, öğretim ve ölçme-değerlendirme konularındaki yeterliklerinin arttırılması hedeflenmektedir (Güneş, 2012; Hamilton & Pinnegar, 2000). Öğretmen eğitiminde ders ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesini öngören bu yeniliklerin birçok

boyutu içerdiği görülmekle birlikte hedeflere ulaşmanın temelinde, öğretim elemanlarının kendi derslerine yönelik bir öğretim programı geliştirmesi amaçlanmakta ve bu doğrultuda ders izlenceleri ile süreci somutlaştırmaları beklenmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar ise yenileşme çalışmalarının hedeflerine tam anlamıyla ulaşamadığını göstermektedir (Erkuş & Özdemir, 2010; Güneş, 2012). Çünkü farklı derslere yönelik oluşturulan öğrenme çıktılarının bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği görülmektedir. Buna paralel olarak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenme çıktıları ile uyumlu olmadığı ve ölçme değerlendirme yönteminin beceri ve yetkinlikten ziyade bilgiyi değerlendirmeye yönelik olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2012).

Süreçte gözlenen bu eksiklikler, eğitim programının boyutları ile doğrudan ilişkilidir. Ortaya çıkan diğer bir sorunun ise sürece katılım boyutunda yaşandığı belirlenmiştir. Erkuş ve Özdemir'in (2010) araştırma bulguları öğretmen eğitime yönelik düzenlemelerde, öğretim elemanlarının görüşlerine yeterince başvurulmadığını göstermekte ve eğitim fakültelerinin akreditasyonu sürecine başta öğrenciler ve öğretim elamanları olmak üzere tüm paydaşların katılımının sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitimi programlarını sürekli yenilemeyi ve niteliği arttırmayı hedefleyen bu süreçte (Güneş, 2012), öğretmen eğitimi programlarının öğrencilere sınıf teknikleri ve bilgisi sağlamakla sınırlandırılmaması gerektiği, buna ek olarak öğretmen adaylarının okul temelli program geliştirme sürecine katılımlarını destekleyen bir model olması gerektiği ifade edilmektedir (Nutravong, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli ve okul temelli olmasını gerektiren bu sürecin nitelikli hizmet içi eğitim çalışmaları ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmekte (Maphosa & Mutopa, 2012; Xu, 2009) ve bu eğitimin ilk adımı olan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin de yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Lewy,1991). Bu anlamda ilgili grupların ihtiyaçlarına yönelik, gerek sınıf içi uygulamalarında değişiklik yapmaya gerekse öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimi için fırsatlar yaratmaya olanak tanıyan bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştiren nitelikte bir hizmet öncesi öğretmen eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Lewy, 1991; Mangali & Hamdan, 2015; Power vd., 2013). Buna ek olarak okul öncesinden mesleki eğitime kadar öğretmen eğitiminin tüm boyutlarında sistematik düzenlemelerle okul temelli bir anlayışın eğitim programlarına yansıtılması gerektiği vurgulanmaktadır (Westbury vd., 2005).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları içerisinde yer alan ve yenileşme çabalarında öncelikle dikkate alınması gereken programlardan birinin de sınıf eğitimi

ana bilim dalına yönelik olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilköğretim basamağında öğrencilerin kazandığı bilgi ve beceriler diğer öğretim basamaklarında kazandırılacak bilgi ve beceriler için temel oluşturduğundan ilköğretim basamağı eğitim sürecindeki en önemli basamaklardan biridir (Sağlam, Özudoğru & Çınar, 2011). Eğitim alanında gerçekleştirilen yeniliklerin temelinde ise bireylere bilgi yüklemesinden ziyade beceri kazandırmaya yönelik amaç ve içeriklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak Unesco İzleme Raporu'nda (2013) ortaya konan veriler ilkokul çağındaki çocukların üçte birinin, okula gitmeler de gitmeseler de temel becerileri kazanamadıklarını göstermekte, bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin mesleki niteliklerinin geliştirilmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerini mesleğe hazırlayan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının da var olan ve gelecekteki beklentilere cevap verecek şekilde olması ve yenilenmesi gerektiği belirtilmektedir (Şahin & Kartal, 2013). Bu beklentiler dikkate alınmadığı takdirde geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencilerin kendilerine dayatılan bir takım uygulamalar yüzünden ihtiyaçları kendi dışında karşılanmaya alıştıran bireyler haline geldiği, bu sürecin sonunda ise en önemli ihtiyaçlarından biri olan öğrenme ihtiyaçlarını, içinde buldukları ortamın izin verdiği en etkin yöntemle öğrenebilme yeteneklerini yitirdikleri belirtilmektedir (Özer, 2013).

Belirtilen noktaların ışığında hem sınıf öğretmeni adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan okul temelli bir anlayışla yetiştirmelerinin hem de bu anlayışı gelecekteki uygulamalarında dikkate alıp kendi öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim vermelerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okul temelli bir anlayışı benimseyerek mesleki uygulamalarına yansıtmasında ise bu yaklaşımın pedagojik alan bilgisiyle bütünleştirilerek kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Hansen, 1998). Pedagojik alan bilgisi, sadece içeriğe yönelik kavramları ve fikirleri içermemekte bununla birlikte bu kavramları öğrencilere öğretmedeki çeşitli yolları da kapsamaktadır (Coffman, 2010). Bu durum öğretmen eğitimi programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin önemini de göz önüne sermektedir. Ülkemiz açısından ele alındığında meslek bilgisi derslerine yönelik son düzenlemelerin 2006 yılında gerçekleştiği görülmekte (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007b), ancak programa ve uygulamaya yönelik sorunların tam anlamıyla ortadan kaldırılamadığı belirtilmektedir (Kara & Sağlam, 2014). Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiği belirtilmekte (Arı, 2010; Ceylan & Demirkaya, 2006; Dünya Bankası, 2011; Kara &

Sağlam, 2014; Kumral, 2010; Kurt & Ekici, 2013) ve gerçekleştirilecek çalışmalarla öğretmen eğitimi programlarının değişen ihtiyaçları dikkate alan ve farklı eğitim ortamlarında gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bir yapıda iyileştirilmesi önerilmektedir (Şahin & Kartal, 2013). Bu kapsamda meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarının bireysel niteliklerinin dikkate alınarak aktif olacakları ve sorumluluk alacakları eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla yer verilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Kurt & Ekici, 2013). Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, öğretim süresini etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme ve öğrencilerdeki gelişimi izlemedir. Bu nitelikler incelendiğinde öğretmenlerin anlatacağı konuyu çok iyi bilmesinin yanında nasıl öğreteceğini de çok iyi bilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2009). Bu nitelikleri kazandırmaya yönelik alanları kapsayan meslek bilgisi derslerinden biri de öğretim ilke ve yöntemleridir.

Okul temelli yaklaşımı konu alan yurtdışı araştırmalar incelendiğinde daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki durum çalışmaları ile okul temelli uygulamaların öğretmen, öğrenci, yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine odaklanıldığı belirlenmiştir (Chun, 2006; Juang, Liu & Chan, 2008; Keiny, 1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Prestley, Minty & Eager, 2013; Shower, 2009; Xu, 2009). Öğretmen eğitimi programlarını konu alan son dönem araştırmalarda ise okul-üniversite işbirliğini sağlayan ve araştırmacı öğretmen eğitimi anlayışını temel alan düzenlemelerin gerçekleştirildiği (Buitink, 2009; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009; Hegender, 2010; Montecinos vd., 2011; Reyve, Hemmi, & Börjesson, 2013; Zeichner, 2010) ve farklı derslere yönelik öğretim programlarının fakülte bünyesinde ve fakülteler arasında kurulan işbirliği ile disiplinlerarası bir yaklaşımı temel alarak geliştirildiği görülmektedir (Dentith vd., 2010; Zeegers, 2012). Okul temelli program geliştirme sürecini öğretmen eğitimi programları açısından ele alan sınırlı sayıdaki araştırmada ise öğretmen adaylarının program kararlarına katılımını destekleyen farklı yaklaşımların incelendiği belirlenmiştir (Hansen, 1998; Westbury vd., 2005).

Yurtiçi araştırmalar kapsamında, program geliştirme çalışmaları merkezîyetçi bir anlayışla yürütüldüğü için konuyla doğrudan ilişkili iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmalardan ilki, okul temelli yaklaşımla ilköğrencilerine yönelik geliştirilen değer eğitimi programının etkililiğini belirlemeye yöneliktir (Özyurt, 2015). Diğer

araştırmada ise bazı özel okullarda yürütülen okul temelli uygulamalar program geliştirme uzmanları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir (Bümen, 2006). Öğretmen eğitimi programları ve uygulamalarını konu alan diğer araştırmalarda eğitim fakültesi programlarının etkililiğinin değerlendirildiği (Adıgüzel, 2008; Kösterelioğlu, 2008; Kumral, 2010; Yeşilyurt & Semerci, 2012) öğretmen eğitimine dönük farklı model ve uygulamaların önerildiği (Gökdere & Çepni, 2003; Hotaman, 2011) ve öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği (Duru & Köse, 2012; Kilimci, 2006; Orman, 2012) tespit edilmiştir. Öğretmen eğitimi ders programlarının geliştirilmesine dönük çalışmalarda ise önemli bir eksiklik olduğu dikkati çekmektedir (Ekici, 2008; Özberk & Özberk, 2012).

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ilgili alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde öğretmen eğitiminde program geliştirmeye dönük sınırlı sayıda araştırma olduğu, öğretmen eğitiminde okul temelli yaklaşıma dayanan bir öğretim programı geliştirme çalışmasının mevcut olmadığı görülmektedir. Belirtilen noktalardan hareketle; öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak ilgili alanlarda yeterliklerini arttıran, program geliştirme sürecine paydaş katılımını sağlayarak sürekli gelişim ve değerlendirmeye olanak tanıyan okul temelli bir öğretmen eğitimi programının geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Diğer bir boyutta ise eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan bir araştırmacı olarak, fakülte genelindeki ilgili alan derslerinin bir öğretim programına bağlı olarak yürütülmediğinin gözlenmesi, araştırmacının yüksek eğitim düzeyinde bir program geliştirme çalışmasına duyduğu bireysel gereksinimini de ortaya çıkarmıştır.

Bu gereksinimlerden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonra okul temelli bir anlayışı uygulamaya yansıtma imkân tanıyan, eğitim programı ve öğretim konularına yer veren “öğretim ilke ve yöntemleri” dersi seçilmiş ve bu derse yönelik bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada “öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı nasıl geliştirilir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Sınıf eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik eğitim gereksinimleri nelerdir?
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programına yön veren uluslararası eğilimler nelerdir?
- İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programının amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme süreci nasıl düzenlenmelidir?
- Hazırlanan öğretim programının uygulamadaki işleyişi ile ilgili olarak;
 - ✓ İhtiyaç analizi çalışmasında belirlenen gereksinimler, uygulama sürecinde ne ölçüde karşılanmıştır?
 - ✓ Uygulama sürecini güçleştiren etmenler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler nelerdir?
 - ✓ Uygulama sürecinde zorlanan ve uygulama sürecini yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimi nasıldır?
 - ✓ Uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yüksek eğitim düzeyinde gerçekleştirilen Bologna çalışmaları kapsamında esnek ve dinamik bir yaklaşımı temel alan program düzenlemeleriyle, öğrenen gereksinimlerinin ilgili alan bağlamında belirlenmesi ve giderilmesi hedeflenmektedir (YÖK, 2010a). Ders ve program içeriklerinin yeniden yapılandırılmasını hedefleyen bu çalışmalarda, öğretim elemanlarından sorumlu oldukları derslerin öğrenme kazanımlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirme etkinliklerini yeniden gözden geçirerek geliştirmeleri beklenmektedir. Yüksek eğitim düzeyinde

gerçekleştirilen bu çalışmayla da eğitim fakültesi öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik bir öğretim programı tasarlanmış, uygulama sürecinde geliştirilerek değerlendirilmiştir. Bu anlamda araştırmanın yüksek eğitimde görev yapan öğretim elemanlarının kendi derslerini yapılandırmaları için yol gösterici bir model olması beklenmektedir.

Diğer bir boyutta ilgili alanyazındaki program geliştirme çalışmalarının büyük çoğunluğunun ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kurumlara öğretmen yetiştiren eğitim fakültesi programlarının geliştirilmesi konusunda ise önemli bir eksiklik olduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla ilgili alanyazına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmekte, daha özele indirildiğinde ise bu araştırmanın öğretmen eğitimindeki program geliştirme çalışmaları için bir örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

Çalışma kapsamında seçilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi, program, öğretim ve değerlendirme alanlarını kapsayan, yoğun bir içeriğe sahip olan ve bu bağlamda diğer öğretmenlik meslek bilgisi dersleri için temel oluşturan bir derstir. Uygulama öncesinde ve uygulama sürecinde bu dersin öğretimiyle ilgili farklı problemlerle karşılaşmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Bu nedenle araştırmanın öğretim ilke ve yöntemleri dersini yürüten uygulayıcılara ve uygulama sürecinde karşılaşılan benzer sorunların çözümüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul temelli bir anlayışın benimsendiği program geliştirme sürecinin tüm aşamaları öğretmen adaylarının gereksinimlerine ve bağlamsal özelliklere göre yapılandırılmıştır. Diğer bir boyutta seçilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriği, okul temelli bir anlayışı uygulamaya yansıtma imkânı tanıyan alanları kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma, öğretmen adaylarının gereksinim duydukları mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi açısından önemli görülmekte ve araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra okul temelli uygulamalar gerçekleştirmesine imkân tanıyan bir anlayış kazanabilecekleri düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerini yansıttıkları,

- Katılımcıların süreçte doldurdukları yansıtıcı değerlendirme formlarında gerçek görüşlerini yazıya aktardıkları,
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcıların doğal davranış sergiledikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Güney’de bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalıyla,
- Bu ana bilim dalında 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin 14 haftalık ders süresiyle,
- Sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan bir grup öğrenciyle,
- İhtiyaç analizi çalışmasının paydaşlarını oluşturan öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişleriyle,
- Araştırmaya dâhil edilen grubun içinde bulunduğu sosyal bağlamla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Temelli Program Geliştirme: Öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi olduğu eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Skilbeck, 1984, s.2).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırma konusuna yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiş ardından okul temelli program geliştirmeyi ve öğretmen eğitimi programlarını konu alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tanıtılmıştır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Kuramsal açıklamalar kapsamında, eğitimde program geliştirme sürecine ve program geliştirme alanında gerçekleştirilen reform çalışmalarına değinilmiş, okul temelli program geliştirmenin ne olduğu açıklanarak, okul temelli program geliştirme süreci ve aşamaları konusunda bilgi verilmiştir.

2.1.1. Eğitimde Program Geliştirme

Yaygın kullanım alanı olan eğitim programı kavramının, farklı bakış açıları doğrultusunda çeşitlilik gösteren, kısa ya da ayrıntılı açıklamalara yer verecek bir şekilde tanımlandığı görülmektedir (Oliva, 2005; Skilbeck, 1984). Bu tanımlardaki farklılaşmanın eğitim ve eylem kavramlarına yönelik bireysel bakış açısından (Skilbeck, 1984), programın amacından, bağlamından ve süreçte kullanılan stratejilerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Oliva, 2005). McKernan'a (2008, s. 4) göre eğitim programı; eğitimin tüm düzeyleri için okullarda ne planlandığı, neyin uygulandığı, öğretildiği, öğrenildiği, değerlendirildiği ve araştırıldığı ile ilgilidir. Gitlin ve Ornstein (2007) ise eğitim programını belirli bir amaca yönelik eğitsel bir yönelim olarak ele almaktadır. Bu anlamda eğitim programı sayesinde öğretim ile insan ilişkilerine dönük bir anlayış (öğrenci/öğretmen, toplum/okul, kültürel grup/okul/sınıf vb.) arasında bağ kurulduğu belirtilmektedir.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981) eğitim programını bireylerin eğitimine yönelik bir dizi öğrenme fırsatı sunan bir plan olarak tanımlarken, Taba (1962) eğitim programını öğrenmeye yönelik bir plan olarak ele almakta, eğitim programının uzak amaçlar ve öğrenme çıktılarının yazımı, içeriğin seçimi ve düzeni, öğrenme-öğretme mateyallerinin belirlenmesi ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gibi öğelerden oluştuğunu belirtmektedir (Akt. Oliva, 2005). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere dört temel

öğenin eğitim programını oluşturduğu ve program geliştirme sürecine yön verdiği görülmektedir. Bu öğeler amaçlar, içeriğin seçimi ve düzeni, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2007, s. 5).

2.1.1.1. Eğitim Programının Öğeleri

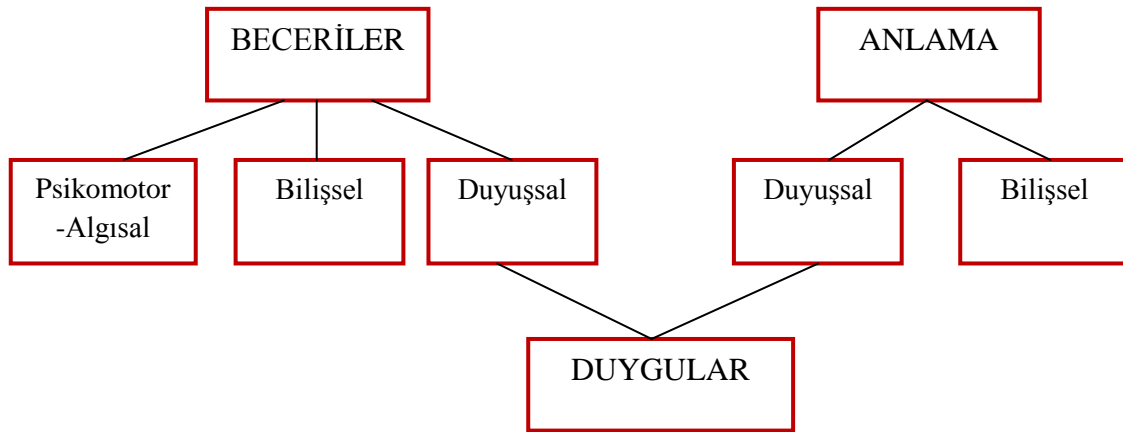
Eğitimcilerin program geliştirme sürecindeki ilk basamakları, amaçların belirlenmesine yön veren ihtiyaç analizidir. Bu aşamada öğrencilerin okulda, işte ve hayatta başarılı olması için neler öğrenmesi gerektiği belirlenmelidir (Ornstein & Hunkins, 1998/2014). Süreçte olması gerekenle mevcut durum arasındaki farklılıkları belirlemek için veri toplanmalı, toplanan veriler analiz edilmeli, sorunu gidermeye yönelik öncelikler sıralanmalı ve öneri geliştirilmelidir. Süreçte öncelikle dikkat edilmesi gereken nokta ise sorunun eğitimle çözümlenip çözülemeyeceğinin belirlenmesidir (Doğan, 1997).

Bu çalışmanın ardından programın öğelerinden biri olan amaçların belirlenmesi çalışması gerçekleştirilmelidir. Amaçların seçimi ve ifade edilmesinde, düzeyler ve içerdiği alanlar açısından yapılan sınıflamaların önemli bir dayanak noktası olduğu belirtilmektedir (Doğanay & Sarı, 2009). Bu doğrultuda bir sınıflama çalışması gerçekleştiren Kratochvil ve Payne'nin (1971) amaçları; “genel amaçlar, eğitim amaçları ve öğretim amaçları” olmak üzere üç özelleştirme derecesinde sınıflandırdıkları görülmektedir (Akt. Anderson vd., 2001/2010). Daha özele indirgenen diğer bir sınıflamada ise öğretim amaçlarının “genel öğretimsel amaçlar, özelleştirilmiş öğrenme çıktıları ve öğrenci performansı” şeklinde düzeylere indirgendiği belirlenmiştir (Gronlund, 1995).

Genel amaçlar ulaşılması için önemli bir zaman ve öğretim gerektiren, karmaşık ve çok yönlü olan geleceğe dönük bir vizyon sağlama işlevine sahip eğitim ürünleri olarak ele alınmaktadır (Anderson vd., 2001/2010). Genel amaçların belirlenmesine yön veren üç temel kaynak bilgi, toplum ve öğrenendir. Bilgi boyutunda öğrenme ve gelecekteki gelişime yön veren hangi akademik ve kültürel mirasın temel alınması gerektiği sorgulanırken, toplum boyutunda toplumsal, küresel eğilim ve gereksinimler dikkate alındığında hangi konuların dâhil edilmesi gerektiği belirlenmelidir. Öğrenen boyutunda ise öğrenenin kişisel ve eğitsel gereksinimleriyle ilgileri doğrultusunda öğrenen için önemli olan unsurların neler olduğu üzerinde durulmalıdır (Thijs & Akker, 2009).

Planlama sürecinde öğretimde genel amaçlardan yararlanılabilmesi için bu amaçların daha belirgin olarak yönlendirilmiş ve sınırlı ifadeler biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir. Belirtilen türde amaçlar eğitim amaçları olarak ifade edilmektedir. Bu tür amaçların genel amaçlara göre daha özelleşmiş olduğu, öğretmenlerin sağladığı günlük sınıf içi etkinlikleri yönlendirmek için gerekli olan amaçlardan ise daha genel bir yapıda olduğu belirtilmektedir. Amaçların sınıflandırılmasındaki son düzey ise öğretim amaçlarıdır. Bu türden amaçlar daha çok özelleştirilmiş olup, günlük etkinlikleri, deneyimleri, alıştırmaları planlamayı kapsamakta ve bu doğrultuda oluşturulmaktadır (Anderson vd., 2001/2010). Ülkemiz açısından ele alındığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tür amaçlar için kazanım kavramını benimsediği ve bu kavramı öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımladığı görülmektedir (MEB, 2009, s.19). Eğitim amaçlarının alanlarına göre sınıflandırılmasında ise ilk akla gelen Bloom ve arkadaşlarının sınıflamasıdır. Bu sınıflama her ne kadar genel bir kabul görmüş olsa da amaçları seçerken ve ifade ederken başka sınıflamaların da olduğu görülmektedir (Doğanay & Sarı, 2009).

Bu sınıflamalardan biri Posner ve Rudnitsky'e (2006) aittir. Bu araştırmadaki program geliştirme sürecinde amaçların belirlenmesi ve sınıflandırılması boyutunda da belirtilen sınıflama tercih edilmiş ve Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. İstenilen öğrenme çıktılarının sınıflandırılması

Kaynak: Posner ve Rudnitsky, 2006, s. 93

Şekil 1'de yer alan psikomotor algısal beceriler; koşma, dengede durma gibi temel ve yansıtıcı hareketleri; fiziksel uyum, bedensel farkındalık, görsel izleme ve ses ayırımı gibi algısal ayırt etmeyi; dayanıklılık, hız, kuvvet ve çeviklik gibi fiziksel

özellikleri ve karmaşık beceri hareketlerini kapsamaktadır. Bilişsel beceriler problem çözme, analiz gibi zihinsel süreçlerle ilişkili olup, bilginin farklı alanlarda kullanımını, duyuşsal beceriler ise tutumları yansıtan davranışları içermektedir. Duyuşsal anlama boyutuna verilecek örnekler arasında farkında olma, bir şeyin değerini, önemini ya da gerekliliğini anlama gibi eylemler yer almaktadır. Bilişsel anlama ise öğrencilerin öğrenmeleri beklenen olgu, kavram ve genellemeleri içermektedir. Bilişsel anlama bilişsel becerilerin sergilenmesinde bir önkoşul olmakla birlikte her zaman yeterli olmamaktadır. Duyguları içeren boyutsa çok çeşitli öğrenme çıktılarını kapsayan bir semsiye görevindedir. Bu anlamda duyuşsal alan anlama ve beceri boyutlarını bir araya getirmektedir (Posner & Rudnitsky, 2006).

Amaçlar öğretimin odak noktasını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle iyi seçilmiş ve organize edilmiş amaçlar öğretimin diğer boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Bu boyutlardan biri de eğitim programının öğelerinden olan içeriğin seçimi ve düzenlenmesidir (Doğanay & Sarı, 2009). Bu süreçte öncelikle öğrencilerin başarılı olabilmesi için hangi tür bilgilere ihtiyaç duydukları, küresel ve dijital dünyada en değerli bilginin hangisi olduğu belirlenmelidir. İçeriği seçerken, önem, geçerlilik öğrencinin ilgisine yönelik olma, işe yararlılık ve öğrenilebilirlik gibi ölçütler göz önünde bulundurulmalı, seçilen amaçlar öğrencinin özyeterliliğini de arttırmalıdır. Belirlenen içerik gerçeklerin, kavramların, genellemelerin, teorilerin bir özeti olup, bilgiyi işleme yöntemlerini de kapsamaktadır (Ornstein & Hunkins, 1998/2014). İçeriğin düzenlenmesi sürecinde ise içerikte yer alan kavramların, ilkelerin, fikirlerin önceden belirli bir bütünlük içerisinde organize edilmesi, öğrencinin de bu bilgiyi anlamlı bir biçimde içselleştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle aşağıda belirtilen ilkelerin süreçte dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2007, s. 124):

- Kapsama İlkesi: Yeni bir içerik önceden öğrenilen yapının içinde verilmelidir.
- Tümdengelim İlkesi: İçeriğin sunumunda önce genel yapılar ortaya konulmalı, sonra ayrıntılara inilmelidir.
- Önkoşul İlkesi: Ön öğrenmeler yeni öğrenmelere temel oluşturmalıdır. Bunun için örgütleyici bilgilerden yararlanılabilir. Bilginin yapılandırılmasında güçlü bir bağ oluşturulmalı ve bilgi yapıları arasındaki aşamalılık, bilginin ileride de ele alınabilmesine olanak tanınmalıdır.

Eğitim programının diğer bir öğesi ise öğrenme-öğretme sürecidir. Bu süreci öğrenme yaşantılarının ve öğretimin planlanması başlığı altında açıklayan McTighe ve Wiggins (1999) süreçte bir takım anahtar soruların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtmektedir (s. 40):

- Öğrencilerin etkili bir şekilde yerine getireceği ve istenen sonuçlara ulaşmaya olanak tanıyan bilgi ve beceriler nelerdir?
- Ne tür etkinlikler öğrencileri ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere ulaştıracaktır?
- Genel amaçların ışığında, öğretilmeye gereksinim duyulanlar nelerdir? Bunlar en iyi şekilde nasıl öğretilbilir?
- Amaçlara ulaşmada gerekli materyal ve kaynaklar nelerdir?
- Planlama sürecinin yapısı birbiriyle uyumlu ve etkili midir?

Yukarıda belirtilen noktalar ışığında amaçların bu sürece yön verdiği görölmekte, bu amaçlara ulaşmada en iyi öğretimin nasıl gerçekteştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin, stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin seçileceği süreçte ön plana çıkmaktadır (Demirel, 2007). Bu noktada öğretim stratejilerini seçerken, amaçlar, konu alanı, öğrenci, toplum ve öğretmenin özelliklerinin temel kaynak olduğu ifade edilmekte ve bu süreçte aşağıda belirtilen yönlendirici ilkelerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Oliva, 2005):

- Öğretim stratejileri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmalı, öğrenme stilleriyle bağ kurulmalıdır.
- Belirlenen stratejiler öğretmenin bireysel öğretim stiliyle, öğretim sürecinde izlediği model ya da modellerle uyumlu olmalıdır.
- Öğretim stratejileri öğrenme çıktılarını gerçekteştirmeye yönelik olup, konu alanının yapısına uygun olmalıdır.
- Stratejileri belirlerken mevcut zaman, materyal ve kaynaklar, fiziksel olanaklar dikkate alınmalıdır.

Eğitim programının son öğesi olan ölçme-değerlendirme sürecinde ise öğrenme kazanımlarının ayrı ayrı test edilip, bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı ve yapılan eğitim kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2007). Bu anlamda değerlendirmenin amacı öğrencilerin ya da dersin, programın başarısı ya da değeri hakkında yargıya varmaktır (Morrison, Ross & Kemp, 2004). Belirtilen noktaların ışığında değerlendirme sürecinin hem öğrencinin-öğretmenin ve öğretimin değerlendirilmesini hem de programın etkililiğine yönelik karar vermeyi içerdđiđi görölmektedir. Bu nedenle ölçme değerlendirme sürecini sadece öğrenci başarısını belirleme olarak ele almanın, bu girişimi sınırlandıracağı, daha geniş bir alanı kapsayan bu sürecin niteliksel değerlendirmeleri, öğretmenin öz-değerlendirmesini, okulun ve programın gözden geçirilmesini, program araştırmalarını, eylem araştırmasını içerdđiđi belirtilmektedir (McKernan, 2008). Program değerlendirme süreci bir sonraki başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmış olduğundan bu kısımda öğretimin değerlendirilmesine yönelik bilgilere yer verilmesinin uygun olacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından büyük önem taşıyan durum belirlemenin, süreci açıklayan kavramlardan biri olduğu görölmektedir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010). Durum belirleme, karar vermeye yardımcı olan verilerin toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen sürekli veri toplayıp, topladığı verileri kullanarak sınıf yönetimi, öğretim, öğrencilerin öğrenmeleri ve planlama konularında yargıya varmaktadır (Russell & Airasian, 2012, s.3). Durum belirleme sadece öğrenci başarısını değerlendirmekle sınırlı olmayıp, bu sürecin öncelikli amacı öğrenciyi eğitmek ve geliştirmektir (Wiggins, 1998). Bu anlamda okulların döngüsel yapısı içerisinde giderek artan ve genişleyen durum belirleme sürecinin, özellikle öğretmen ve okul düzeyindeki tercih edilebilir ve ön koşul niteliğinde olan koşulları açığa çıkaracağı ve bu sayede uygulamadaki başarıya katkıda bulunacağı belirtilmektedir (Thijs & Akker, 2009). Bu sürecin üç aşamadan olduğunu belirten Russell & Airasian (2012, s. 9) bu aşamaların amacına, zamanlamasına, veri toplama, analiz ve raporlaştırma süreçlerine değinerek durum belirleme sürecini Tablo 1' deki gibi kategorize etmişlerdir.

Tablo 1

Durum Belirleme Aşamalarının Karşılaştırılması

	Başlangıç Değerlendirmesi	Öğretimsel Değerlendirme	Son Değerlendirme
Amaç	Öğretmene öğrencilerin özellikleri hakkında hızlı bir algı ve pratik bilgi sağlama	Öğretimsel etkinlikleri planlama ve öğretim sürecini izleme	Derecelendirme, gruplama, yerleştirme gibi eylemlerle öğretimde bürokratik bakış açılarını uygulama
Zamanlama	Okulların birinci ya da ikinci haftasında	Okul yılı boyunca	Okul yılının belirli zamanlarında
Kanıt toplama yöntemleri	İnformal gözlem	Planlama için formal gözlem ve öğrenci kâğıtları İzleme için informal gözlem	Formal testler, kâğıtlar, raporlar, quizler ve sınavlar
Toplanan kanıtların türleri	Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor	Büyük ölçüde bilişsel ve duyuşsal	Çoğunlukla bilişsel
Kayıt tutma	Bilginin öğretmenin zihninde saklanması, az miktarda bilginin ise yazılı kaydedilmesi	Yazılı ders planları Yazılı olmayan izleme bilgisi	Öğretmenin not defterinde ya da okul dosyalarında saklanan formal kayıtlar

Tablo 1’de görüldüğü üzere durum belirleme sürecin başında, süreç boyunca ve sürecin sonunda gerçekleştirilen gözlem, izleme ve değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu süreçte formal ve informal gözlemlerden, yazılı dokümanlardan ve kâğıt-kalem testlerinden yararlanılabileceği görülmektedir. Ancak klasik testlerin cevaplarının standart ve sonuç odaklı olması nedeniyle duruma yönelik daha sınırlı bilgi verdikleri belirtilmekte, durum belirlemenin var olan durumu betimleyerek yönlendirme amacı taşıdığı ifade edilmektedir. Bu nedenle de durum belirleme sürecinin üst düzey düşünme becerilerine ve gözlenmesine olanak sağlayan yeni değerlendirme yaklaşımlarıyla daha çok ilişkilendirdiği belirtilmektedir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010).

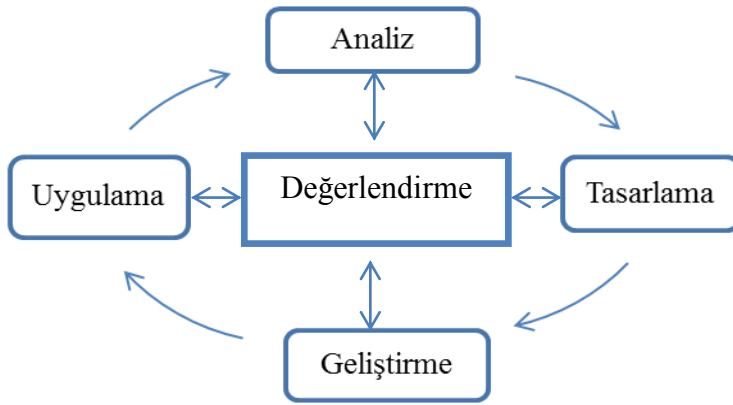
Eğitim programının öğeleri ve bu öğelerin birbirleriyle ilişkileri özetlendiğinde, ihtiyaç analizine göre belirlenen amaçlar eğitim programının diğer öğeleri olan içeriğin seçimi ve düzenini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini etkilemekte ve bu öğeler arasında kurulan ilişkiyel süreç bilgi, birey ve topluma dayalı etmenler çerçevesinde şekillenmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları altında gerçekleştirilen bu etkinliklerin ise program geliştirme sürecini oluşturduğu görülmektedir.

2.1.1.2. Program Geliştirme Süreci

Eğitim programı tanımları, okullardaki beklentiler, eğitimcilerin felsefi bakış açıları ve sosyal baskılardan dolayı değişiklik gösterirken, program geliştirme sürecinin çok da değişmediği belirtilmektedir (Korkmaz, 2009). Bu anlamda eğitimde program geliştirme; eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007, s. 5). Oliva'ya (2005) göre program geliştirme alternatifler arasında seçim yapmayı gerektiren, hiçbir zaman sonlanmayan, işbirliğine dayalı bir grup etkinliğidir. Oliva (2005) bu sürecin programın mevcut olduğu yerden başlamasını, program geliştirmenin kapsamlı ve sistematik bir süreç olarak ele alınmasını önermektedir.

Program geliştirmeye yönelik tanımlarda benzerlikler olduğu ifade edilse de, program geliştirme sürecinin farklı modellerle açıklandığı görülmektedir (Parcons & Beauchamp, 2012). Bu modellerin bazı ilke ve yolların gösterimiyle sürecin kavramsallaştırılmasına yardımcı oldukları belirtilmektedir (Oliva, 2005). Program geliştirmeyi açıklamada yardımcı diğer bir yol ise konuyu, öğrenciyi ve toplumu farklı düzeylerde dikkate alan program desenleridir. Bu anlamda program geliştirmenin, okulların ve kişilerin belirli eğitim amaçlarını fark etmelerini sağlayacak çeşitli süreçleri içerdiği ifade edilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1998/2014).

Parcons ve Beauchamp (2012) bu süreci genel hatlarıyla açıklayan eylemlerin inceleme, planlama, geliştirme, uygulama ve sürdürme aşamaları ile ilişki olduğunu belirtirken, Yüksel ve Sağlam (2012) program geliştirme sürecini, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile açıklamaktadırlar. Thijs ve Akker (2009) ise program geliştirme sürecinde analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine vurgu yapmışlar, döngüsel bir yapıda betimledikleri bu süreci Şekil 2'deki gibi şematize etmişlerdir.



Şekil 2. Program geliştirme sürecindeki beş çekirdek etkinlik

Kaynak: Thijs ve Akker, 2009, s. 15

Şekil 2’de yer alan ve program geliştirme sürecinin beş temel etkinliği olarak ele alınan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmenin etkileşimli bir şekilde gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu süreç, mevcut durumun analizi ve önerilen değişiklik ya da yeniliklere yönelik amaçların ifade edilmesiyle başlamaktadır (Thijs & Akker, 2009). Bu sürecin sonunda alınacak kararlara temel oluşturacak veriler konu alanı, toplum ve bireyin ihtiyaçlarının analizi ile elde edilmektedir (Erden,1995).

Program tasarlama ise eğitim programının nasıl kavramsallaştırıldığını ve programa yön veren içerik, öğretim yöntem ve materyalleri, öğrenen deneyimleri ya da etkinlikleri gibi temel bileşenlerin nasıl değerlendirildiğini içermektedir (Ornstein & Hunkins, 2012/2014). Bu nedenle tasarımı ortaya koyan gereksinim ve ilkelerin, özenle geliştirilmesi, test edilmesi, ilgili ve kullanılabilir ürünlere dönüştürülmesi gerektiği belirtilmektedir (Thijs & Akker, 2009). Tasarı sürecinde birey, toplum ya da konu alanı kaynaklarının hangilerinin öncelik taşıdığı ise tasarının dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişmektedir (Erden,1995).

İlgili alanyazında analiz, tasarım ve geliştirme olarak tanımlanan bu etkinliklerin planlama süreci içerisinde ele alındığı görülmektedir (Demirel, 2007; Gürkan, 2001, Yüksel & Sağlam, 2012). Bu süreçte programla ilgili alınacak kararları yönlendiren verilerin toplanması (Yüksel & Sağlam, 2012) ve elde edilen veriler doğrultusunda programı oluşturan öğelerin nasıl düzenleneceğine diğer bir ifadeyle programın nasıl tasarlanacağına karar verilmesi gerekmektedir (Erden, 1998; Gürkan, 2001).

Program geliştirme döngüsü içerisinde diğer bir aşama planlanan ve tasarlanan sürecin belirli alanlarda uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesidir (Skilbeck,

1984). Demirel (2007) programın alanda denenmesi sürecinin planlama, uygulama ve sonuç olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtmekte ve aşamalarda izlenmesi gereken adımları aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Demirel 2007, s. 172-174).

- Uygulamanın planlanması
- Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçimi
- Okul yönetici ve öğretmenlerinin seçimi
- Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması
- Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması
- Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi

Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası tasarımı olmakla birlikte uygulama göz önünde bulundurulmadan gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1995). Programın başarıyla uygulanması ise planlama süreciyle ilişkilidir (Skilbeck, 1984). Bu anlamda uygulamayla gerçekleşen değişim süreci ise beklenmeyen olay ve durumlara cevap verebilecek nitelikte bir planlamayı gerektirmektedir. Programın uygulanmasının öğretim izlencesinin ve yeni materyallerin dağıtılmasından çok daha ötede bir durum olduğu belirtilmektedir. Başarılı bir uygulama için ilgili kişilerin programın amacı, yeni programla etkileşim içinde olan bireyler ve bireylerin üstlendikleri roller konusunda temel bir anlayışa sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1998/2014).

Süreçte önemli bir role sahip olduğu belirtilen değerlendirme etkinliğinin ise modelin merkezinde yer aldığı görülmektedir (Thijs & Akker, 2009). Çünkü kuramsal olarak bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın amaçlarının tümüne ulaşması gerektiği ifade edilmekte bunu sağlamanın ise oldukça güç olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda programın sadece etkililiğinin değerlendirilmesinin çoğunlukla yeterli olmadığı, programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla tüm öğelerin tek tek analiz edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Erden, 1995).

Genel anlamda değerlendirme; bir programın, etkinliğin, dersin, bir takım deneysel materyalin, öğrencilerin, öğretmenlerin ya da okul sisteminin değerinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (McKernan, 2008, s. 204). Bu süreçte planlanan ve uygulanan programın program değerlendirme modelleri doğrultusunda uygun

araştırma yöntem ve teknikleri ile değerlendirilip, sonuçların programın geliştirilmesinde kullanılması gerekmektedir (Yüksel & Sağlam, 2012). İlgili alanyazında planlanan ve uygulanan programın değerlendirilmesinde kullanılabilecek farklı yaklaşım ve modellerin yer aldığı görülmektedir (Hansen, 2005; Ornstein & Hunkins, 1998/2014; 2005; Stake, 1975; Uşun, 2009). Bu anlamda değerlendirmenin, “aydınlatıcı” (Parlet & Hamilton, 1972), “eğitsel eleştiri ve uzmanlık” (Eisner, 2002), “demokratik (Macdonald, 1971)”, “amaçtan bağımsız” (Scriven, 1973) ve “yanıtlayıcı” (Stake, 1967) gibi modellerle kavramsallaştırılarak, değerlendirme sürecine yön verildiği ifade edilmektedir (Akt. McKernan, 2008). Yüksel ve Sağlam’ın (2012) bu yaklaşım ve modelleri “amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı” olmak üzere beş temel kategori altında ele alarak açıkladıkları görülmektedir. Bir diğer sınıflama ise Mcdonald (1976) tarafından gerçekleştirilmiştir. Program değerlendirmenin politik boyutuna vurgu yapan bu sınıflamada, program değerlendirme sürecini “bürokratik otokratik ve demokratik” olmak üzere üç boyutta açıklamıştır. Bürokratik değerlendirme koşullara bağlı olmadan, eğitsel kaynakların dağıtımdan sorumlu olan merkezi hükümete hizmet etmektedir. Bu süreçte değerlendirici bağımsız olmayıp, hükümetin politik amaçlarını başarıyla tamamlamalarına yardımcı olan bilgileri sunmaktadır. Sürecin anahtar kavramları hizmet, yararlılık ve verimliliklerdir. Otokratik değerlendirme türü ise doğası gereği koşullara bağlı ve yarı bağımsızdır. Bu yaklaşımda program değerlendirici bilimsel anlayış doğrultusunda hareket etmekte, dışsal geçerlilik kapsamında merkezi otoritelere bilgi sağlamaktadır. Bu yaklaşımın anahtar kavramları ise ilke ve nesnelliktir. Demokratik yaklaşımda ise topluluğa eğitim programının özellikleri konusunda bilgi sunulmaktadır. Program geliştiricinin temel etkinliği, programa ilişkin tanımların ve tepkileri bir araya getirmektir. Sürecin anahtar kavramları ise gizlilik, uzlaşma ve ulaşılabilirliktir.

Bu anlamda program değerlendirme sürecinde paydaş katılımının ve paydaşlara veri sağlanması esas alındığı ve program geliştirilmesinin farklı düzeylerde gerçekleştiği görülmektedir. En geniş düzlemdeki değerlendirmenin tüm okul bölgesi, eyalet eğitim sistemi ya da ulusal sistem ile ilgili olduğu, daha dar kapsamdaki değerlendirmenin ise tek (örneğin belirli bir lise) ya da grup şeklindeki belirli kurumlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1998/2014).

Bu çalışmada da, okul temelli bir anlayışla uygulamada geliştirilen programın değerlendirilmesinde, demokratik yaklaşımda belirtilen, paydaş katılımı ve paydaşlara

veri sağlanması esas alınmış, Burke'nin (1998) belirttiği uygulama sürecinden hareketle "katılımcı değerlendirme modeli" kullanılmıştır. Bu modelin özellikleri, paydaşların seçimi ve katılımın derinliği gibi boyutlar dikkate alınarak yöntem kısmında açıklanmıştır.

Ayrıntılı bir değerlendirme program geliştirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu süreçte program değerlendiricilerin bazı ortak standartlarını takip ettikleri takdirde kullandıkları herhangi bir modelle etkililiği ve uygunluğu sağlayabilecekleri ifade edilmektedir (Oliva, 2005). Program değerlendirme sürecinde izlenmesi gereken bu standartların "yararlılık, uygulanabilirlik, uygunluk, doğruluk ve hesap verilebilirlik" başlıkları altında açıklandığı görülmektedir (Yarbrough, Shulha, Hopson & Caruthers, 2011) olduğunu belirtmektedir.

Yararlılık standartlarında program paydaşlarının gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığını vurgularken, uygulanabilirlik kapsamında değerlendirmenin etkililiğini ve verimini arttırmaya yönelik maddeler yer almaktadır. Uygunluk standartları ise değerlendirme sürecinde neyin uygun, adil, yasal ve doğru olduğunu ortaya koymaktadır. Doğruluk standartları; programı, önerileri, bulguları sunarken ve özellikle de niteliği hakkında yargıya varırken güvenilirliğin arttırılmasına yönelik maddeleri kapsamaktadır. Hesap verilebilirlik ölçütleri ise değerlendirmelerin belgelerle kanıtlanması gerektiği vurgulayan, değerlendirme süreçlerinin ve ürünlerinin gelişimine ve izlenebilirliğine odaklanan, metadeğerlendirme üzerinde duran maddeleri içermektedir (Yarbrough vd., 2011).

2.1.1.3. Program Geliştirme Alanında Refom Çalışmaları

Program geliştirme alanında gerçekleştirilen reform çalışmalarının, eğitimin ne için olduğu ve bu süreçte öğrenenler, aileler, öğretmenler ya da otoriteler içerisinde kimin bilgisinin en değerli olduğu sorularına verilen cevaplar doğrultusunda gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Macdonald, 2003). Eğitim programına yönelik reformların kuramsal açıdan tarafsız olmadığını belirten Elliott (1991) bu sürecin eğitimin doğası, bilgi, öğrenme ve öğretme konuları hakkında, birbiriyle ilişkili olan görüşlerce yönlendirildiğini belirtmektedir. Skilbeck (1984) ise değişimi yönlendiren bu etmenleri toplumdaki ve eğitimdeki değişikliklerin, politika ve uygulama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini temel alarak sınıflamaktadır. Bu anlamda toplumsal, politik ve eğitsel alanlarda ortaya çıkan sorunların alandaki reform çalışmalarını

yönlendirdiği belirtilmektedir. Program geliştirme sürecini etkileyen bu değişim sürecinde ise sosyal, ekonomik, politik etmenleri gözeten ve sürecin tamamına yön veren iki temel yaklaşımın ön plana çıktığı belirlenmiştir (Macdonald, 2003; Posner, 2004; Marsh & Willis, 2007). Bu yaklaşımlardan ilki “yukarıdan aşağıya (top-down)” modeli olarak adlandırılmaktadır.

Belirtilen modelde eğitim programı temel kavramlar, temalar ya da disiplinler çerçevesinde düzenlenmektedir (Posner, 2004). Ulusal düzeyde geliştirilen programlarda öne çıkan bu modelde, amaçlar, içerik ve değerlendirme araçları arasında kurulan sıkı bir ilişkiyle öğretmenlerin reform çalışmalarındaki etkisinin en aza indirildiği belirtilmektedir (Macdonald, 2003). Bu durumun konu alanı uzmanlarının program geliştirme sürecinde önemli bir role sahip olmalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Posner, 2004). Belirtilen sınırlılıklar doğrultusunda yukarıdan aşağıya bir düzenlemeyle gerçekleştirilen program çalışmalarının istenen amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almada da başarısız oldukları belirtilmektedir (Brooker & Macdonald, 1999; Posner, 2004; Gopinathan & Deng, 2006).

Yukarıdan aşağıya yaklaşımına gelen eleştiriler doğrultusunda, ön plana çıkan diğer bir modelin “aşağıdan yukarıya (bottom-up)” anlayışı olduğu görülmektedir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımında merkezi kararlar büyük ölçüde devlet eğitim kurumlarının elindeyken, aşağıdan yukarıya yaklaşımıyla yerel okul bölgelerine ve öğretmenlere bırakılmaktadır (Marsh & Willis, 2007). Program geliştirme çalışmaları ulusal düzeyde merkezden gerçekleştirilirken, yerel düzeyde ise bu çalışmaların özerk bir yapı kazandığı belirtilmektedir (Wright & Johnson, 2000). Bu yüzden aşağıdan yukarıya program düzenlemelerinde, yerel güçlerin eğitsel yeniliklerde önemli bir role sahip oldukları belirtilmektedir (Macdonald, 2003).

Yukarıdan aşağıya (top-down) ve aşağıdan yukarıya (bottom-up) anlayışları program düzeyleri ve örnekleri ile ilişkilendirilerek açıklanmış ve Tablo 2’de belirtilmiştir (Thijs & Akker, 2009, s. 9):

Tablo 2

Düzeyler ve Eğitim Programının Ürünleri

Düzyey	Açıklama	Örnekler
Üst	Uluslararası	<ul style="list-style-type: none"> Avrupa ortak dil ölçütleri çerçevesi
Genel (Makro)	Sistem, ulusal	<ul style="list-style-type: none"> Çekirdek amaçlar, ulaşım düzeyi Sınav programları
Bölgesel	Okul, kurum	<ul style="list-style-type: none"> Okul programı Eğitim programı
Alt (Mikro)	Sınıf, öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim planı, öğretim materyalleri Modül, ders Ders kitapları
Nano	Öğrenci, birey	<ul style="list-style-type: none"> Kişisel öğrenme planı Bireysel öğrenme yolu

Tablo 2’de yer alan üst düzeydeki program geliştirme yaklaşımlarının altta yer alan düzeyleri etkilediği ve sınırlandırdığı belirtilmektedir. Sınav programlarının ve çekirdek amaçların ders kitapları üzerindeki etkisi bu duruma örnek olarak gösterebilir. Yukarıdan aşağı yaklaşımının özelliklerine vurgu yapan büyük ölçekli program yeniliklerinin düzenleme ve uygulamada birçok probleme yol açtığı belirtilmektedir (Thijs & Akker, 2009). Bölgesel ve alt düzeydeki programlar için öne çıkan aşağıdan yukarıya yaklaşımıyla ise öğrencilerin öğrenmelerinin, doğrudan öğretmen ya da program geliştirme uzmanlarına dayalı uygulamalara bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bu yüzden program düzenlemelerinde içerikten ziyade öğrenene odaklanılması, amaçların uygun şekilde sıralanması, etkili öğretimin sağlanması ve öğrenme için gereken zaman tanınması gerektiği belirtilmektedir (Posner, 2004). Ancak bu yaklaşımla gerçekleştirilen program yeniliklerinde; sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerin belirli bağlamlardaki değişim olanaklarını sınırlandırıp yönlendirdiği belirlenmiştir (Kirk, 1988, Akt. Macdonald, 2003).

Yenilikler arasında ortak bir bağ kurmayı gerektiren bu durum araştırmacıları, öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında merkezi bir role sahip olmasına ve kendi bakış açısını değişime yansıtmasına imkân tanıyan farklı yaklaşımları araştırmaya yönlendirmiştir (Macdonald, 2003). Bu gereksinim doğrultusunda ortaya çıkan ve öğretmenlerin program geliştirme sürecine doğrudan katılımını amaçlayan yeniliklerden birinin okul temelli program geliştirme anlayışı olduğu görülmektedir (Keiny, 1993).

2.1.2. Okul Temelli Program Geliştirme

Alanyazında yer alan farklı program modellerinin dayandıkları ideolojik, felsefi, politik temelleri açısından kuramsallaştırarak sınıflandırıldığı programın özelliklerini yansıtan bu sınıflamanın “Kişisel-ilerlemeci, akademik-rasyonel/liberal, teknik-davranışçı, pratik-katılımcı, eleştirel-politik, eleştirel-sanatsal ve eleştirel-varoluşçu-cinsiyet” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir (McKernan, 2008). Skilbeck’in (1984) okul temelli program geliştirme modelinin ise “pratik-katılımcı” modele dayandığı, bu anlayışla birlikte öğretmenlerin ve program sürecine katılan diğer bireylerin süreçte sorumluluk almalarını gerektiren radikal bir yönelimin başladığı belirtilmektedir (McKernan, 2008).

Batı ülkelerinin son yirmi yıllık sürecindeki eğitsel uygulamalar incelendiğinde de, okul temelli program geliştirmenin bu eğitsel uygulamalardaki yenilikleri bir araya getiren bir çağrı ya da slogan niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu uygulamalarda okul temelli yerine okul odaklı; program geliştirme yerine karar verme gibi farklı kavramların kullanıldığı, bazılarının okul temelli program geliştirmeyi bir yöntem ya da teknik olarak kavramsallaştırdığı belirlenmiştir (Marsh vd., 1990).

Okul temelli kavramı ile tüm program kararlarının okul düzeyinde alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kavram program geliştirme süreci ile ilişkilendirildiğinde ise planlama, tasarlama, üretme, uygulama ve değerlendirme gibi tüm program materyallerinin oluşturulmasını kapsayan çeşitli etkinliklerle bağlantı kurulmalıdır (Gopinathan & Deng, 2006). Bu bağlamda “okul temelli program geliştirme” öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi olduğu eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Skilbeck, 1984, s.2).

Okulların toplumu, çevreyi ve öğrenen yaşantılarını iyileştirmedeki rolü düşünüldüğünde, öğrencilerin zihinsel yeteneğini, psikomotor becerilerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmede sorumluluk alması gerektiği belirtilmektedir (Wright & Johnson, 2000). Bu yüzden merkezi ve federal eğitim sistemine sahip birçok ülkenin okul temelli bir anlayışa yöneldiği görülmektedir (Marsh vd., 1990; Chun, 1999; Gopinathan & Deng, 2006; Li, 2006; Power vd., 2012). Bu durumu ön plana çıkaran etmenler şu şekilde ifade edilmektedir (Skilbeck, 1984; Yüksel, 1998a):

- Tecrübeli ve uzman kişilerce geliştirilen merkezi düzeydeki programların beklenen derecede etkili olamaması

- Yerel düzeydeki öğretim koşullarının dikkate alınmaması
- Batı ülkelerinde toplumun pek çok açıdan demokratikleşmesinin, okul otonomisine yansması
- Bir kurum olan okulların artan özerkliği
- Öğretmenler tarafından oluşturulan ve belirli okullardaki özel gereksinimleri karşılayan bir eğitim programına duyulan gereksinim
- Öğretim yaşantılarının eğitim programıyla bütünleştirilmesiyle, öğretmenlerin motivasyonlarının ve sorumluluklarının artması

Öğretmene program geliştirme ve araştırma alanında verilen bu rolün, demokratik bir eğitim hareketi olduğu belirtilmekte, bu süreçte otorite ve gücün yerel düzeye doğru değişiminin meydana geldiği, eğitimcilerden yansıtıcı araştırma ve mesleki gelişim süreçleri içerisinde çalışmalarına devam etmelerinin talep edildiği görülmektedir (McKernan, 2008). Kurumsal açıdan özerkleşme ve demokratikleşme adına önemli doğurguları olan bu yaklaşımla, hem öğrenci ve okul gereksinimlerinin karşılanmasına hem de program geliştirme stratejilerinin bütününe yönelik bir gelişim hedeflenmektedir (Chun, 1999). Ancak bu sürecin sadece okul özerkliğini artırma anlamına gelmediği ve öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerini karşılamada sorumluluk almalarının bir yolu olarak görülmemesi gerektiği belirtilmektedir. Buna ek olarak okul temelli program geliştirmenin öğretmenlerin öğrendikleri, bu öğrendiklerini uygulamaya yansıttıkları, yeni fikirleri denedikleri ve bu fikirleri öğretim teorileri olarak kavramsallaştırdıkları bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Keiny, 1993). Bu anlamda program geliştirme sürecinde en önemli rolü öğretmen ve okulların üstlendiği (Kennedy,1992) ve bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Elliot, 1993; Gopinathan & Deng, 2006; Keiny, 1993; Marsh vd., 1990; McKernan, 2008; Power vd., 2012).

2.1.2.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci

Okul temelli program geliştirmenin odağında yerelleştirmenin, yerinde karar vermenin ve birlikte alınan kararlarla okulun bulunduğu bölgenin standartlarına uymanın yer aldığı belirtilmekte (Pinar vd., 1995), bu doğrultuda ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen ilkeler doğrultusunda program çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir (Yüksel, 1998a). Merkezi otoriteler programın temel çerçevesi üzerinde

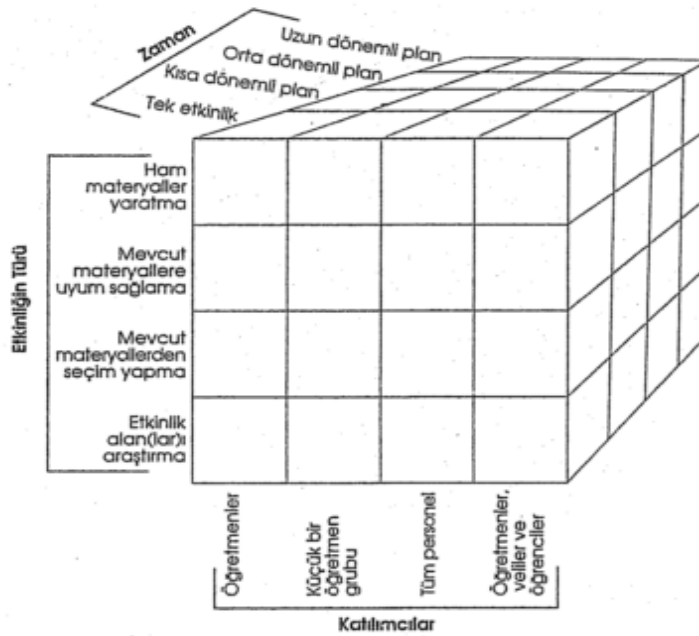
kontrolü sürdürürken, okulları program detaylarına yönelik sorumluluk almaları için hazırlamaktadır (Kennedy, 1992). Sürecin etkililiğinde ise yöneticiler, program geliştirme uzmanları, meslek kuruluşları, öğretmen eğitimcileri, öğretmen ve veliler gibi toplumun farklı kesimlerinin işbirliğine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Macdonald, 2003). Bu yüzden okul temelli program geliştirme süreci ile birlikte, merkeziyetçi yapının bütünüyle geri planda bırakılması söz konusu değildir (Lewy, 1991).

Bu dengeyi kurmada farklı düzeylerde alınan program kararlarına vurgu yapılmaktadır (Kennedy, 1992). Bu bağlamda program geliştirme sürecine yön veren ulusal ve eyalet düzeyindeki kararların yanı sıra bölgesel düzeyde, okul düzeyinde ve sınıf düzeyinde olmak üzere genelden özele doğru yapılan bu sıralamanın olduğu görülmektedir. Son iki düzey bizzat okul içerisinde gerçekleştirilmekte olup, programın genel amaçları ve içeriği önceden belirlenmiş olsa da, öğretmenler uygulama sürecinin her aşamasında, programa ilişkin karar verebilme yetkisine sahiptir (Marsh & Wills, 2007). Bu nedenle programların ülke, bölge ve okul düzeyindeki şartlara uygun olarak geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir role sahip oldukları belirtilmektedir (Yüksel, 1998b). Okul düzeyi açısından ele alındığında, öğretmenlerin etkileşimli bir karar verme süreciyle uyguladıkları programı öğrenci gereksinimleri doğrultusunda adapte edip, düzenlemeleri gerektiği belirtilmektedir (Kennedy, 1992). Sınıf düzeyine inildikçe de öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımlarının artarak karar verme sürecinde daha özgür hale geldikleri vurgulanmaktadır (Marsh & Wills, 2007).

Okul temelli program geliştirme süreci içerisinde dış baskıların etkisi olmadan yerel düzeydeki gereksinimlerin karşılanması amaçlanmaktadır (Bümen, 2006). Gerçekleştirilen düzenlemeler tüm okulun ihtiyaçlarına yönelik olmasa da bir sınıfı, içeriği, öğretimsel yaklaşımları ya da değerlendirme sürecini temel alarak uygulanabilmektedir (Marsh vd., 1990). Bu anlamda okul temelli program geliştirme sürecinde, dış unsurların etkisi altında olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilir (Yüksel, 1998a, s. 515). Bu süreçteki temel amaç, eğitim programının mümkün olduğu kadar çevrenin beklentilerine uygun hale getirilmesidir (Bümen, 2006). OTPG sürecinin mevcut programa uyum sağlama, mevcut programın değişmeyen yönlerini benimseme ya da yeni bir eğitim programı yaratma gibi etkinlikleri içerebileceği belirtilmektedir (Bezzina, 1991, Akt. Bolstad, 2004). Lewy (1991) gelişimsel bir etkinlik olarak

tanımladığı bu sürecin öğretim materyalleri içerisinde seçim yapma, mevcut programı yerel gereksinimlere göre adapte ederek eksik yönlerini tamamlama ve yeni bir program ünitesi ya da modülü geliştirme gibi eylemleri gerektirdiğini ifade etmektedir.

Süreçte gerçekleştirilecek bu etkinliklerin yanı sıra farklı araştırmacıların OTPG'yi pek çok değişkenden yararlanarak açıkladığı görülmektedir (Marsh vd., 1990). Örneğin Brady (1987) okula dayalı program geliştirmenin on iki farklı biçimini, etkinlik türüne (yaratma, uyum sağlama ve programdan seçim yapma vb.) ve katılımcılara (öğretmenler, öğretmen grupları, tüm okul vb.) dayalı bir sınıflama sistemini kullanarak açıklarken (Akt. Bolstad, 2004), Marsh vd., (1990) bu süreç zaman faktörünü de ekleyerek üç boyutlu bir yapıda okula dayalı program geliştirme sürecini tanımlamıştır. Belirtilen üç boyutlu yapı Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Okula dayalı program geliştirmenin değişkenleri

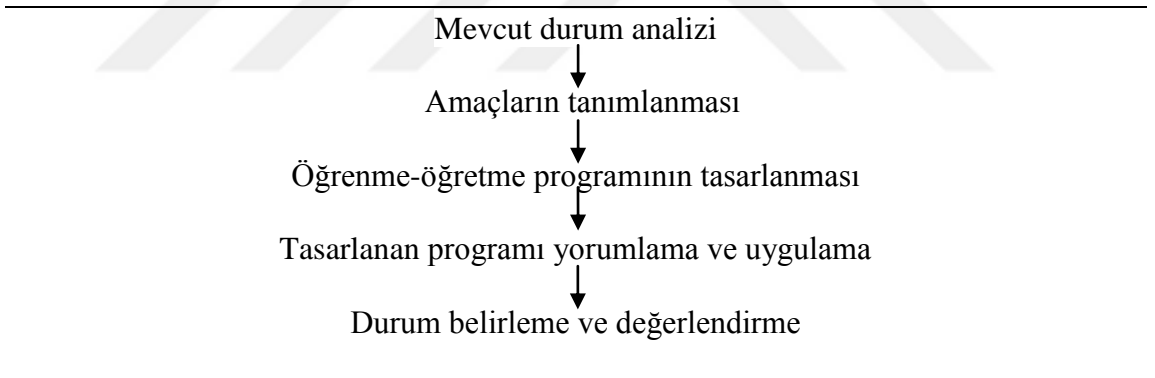
Kaynak: Marsh vd., 1990, s. 59

Şekil 3 incelendiğinde, okul temelli program geliştirme sürecinde öğretmen katılımının tüm boyutlar içerisinde yer alması gerektiği görülmektedir. Etkinlik türleri açısından incelendiğinde ise okul temelli program geliştirme yalnızca yeni bir öğretim programı yaratma anlamına gelmemektedir. Mevcut programın geliştirilmesi adına var olan materyalleri geliştirme ve seçme gibi düzenlemelere de yer verilebileceği belirlenmiştir. Zaman faktörü açısından okul temelli uygulamalar tek bir etkinliğe yönelik olabileceği gibi uzun dönemli bir planla da gerçekleştirilebilmektedir (Marsh,

vd., 1990). Bu anlamda eğitim programını seçme, adapte etme ya da yaratma uygulamalarını içeren okul temelli program geliştirmenin, öğretmen ve diğer katılımcılar ile planlanan zamana bağlı olan, sürekli değerlendirme ve karar vermeyi içeren bir süreç olduğu görölmektedir.

2.1.2.2. Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları

Okul temelli program geliştirme sürecinde izlenen aşamaların ihtiyaç analiziyle başlayarak değerlendirme sürecine kadar devam eden program geliştirme sürecinden çok da farklı olmadığı belirlenmiştir (Skilbeck, 1984). Süreci diğer programlardan ayıran temel fark, içeriğin ve öğrenme yaşantılarının daha yerleştirilmesidir (Wright & Johnson, 2000). Bu kapsamda okulun ve paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini belirlemeye yönelik okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmalı ve program geliştirme komitesinde okul kültürü ve ihtiyaçlarını yakından tanıyan kişiler görev almalıdır (Özyurt, 2015). Belirtilen özellikler doğrultusunda, okul temelli program geliştirme modelinin birbiriyle ilişkili olan beş aşamadan oluştuğu görölmektedir.



Şekil 4. Okul temelli program geliştirme modeli

Kaynak: Skilbeck, 1984, s. 240

Şekil 4'te yer alan adımlar doğrusal program geliştirme sürecine benzese de Skilbeck (1984) bu sürecin planlama, geliştirme ve değerlendirmeyi içeren ve ilgili kısımlar arasında ilişki kuran bütünsel bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu sürecin aşamaları alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

Mevcut Durum Analizi

Program geliştirme sürecinin ilk basamağında, öğretmenlerin mevcut durumu analiz ederek okul ve çevresine yönelik bilgi edinmeleri gerekmektedir. Bu anlamda program geliştirme süreci okul düzeyinde yapılan eleştirel bir değerlendirmeye başlamaktadır (Brady, 1992, Akt. Bolstad, 2004). Durum analizi, gereksinimlere dönük kanıtların toplanması gereken bir aşama olup (Wright & Johnson, 2000), süreçte sorulması gereken en temel soru, mevcut eğitim programına yönelik sorunlarımız, gereksinimlerimiz nelerdir? Ve bu gereksinimleri nasıl karşılayabiliriz? olmalıdır (Skilbeck, 1984).

McKernan (2008) bu sürecin teorik bir konu ya da teknik bir mesele olmaktan ziyade uygulamaya dönük, bir anda ortaya çıkan mesleki bir tercih olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte istihdama, okullardaki kapasiteye (insan kaynağı, makine, cihaz) ve bireylerin ihtiyaçlarına ilişkin bilgi kaynakları belirlenmeli ve gerekli bilgiler toplanmalıdır (Doğan,1997). Daha ayrıntılı ele alındığında ise öğrenci ve öğretmenlerin kimler olduğu, bu programa niçin gereksinim duyulduğu, programın nerede ve nasıl uygulanacağı analiz edilmeli ve belirlenen politikayla öğrenme çıktıları açık ve kesin bir biçimde ifade edilmelidir (Wright & Johnson, 2000).

Amaçların Belirlenmesi

Her okul birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu için belirlenen öğrenme çıktıları okulların bağlamını oluşturan yerel özelliklerle uyumlu olmalıdır (Brady, 1992, Akt. Bolstad, 2004). Skilbeck (1984) bu öğrenme çıktılarında dikkate alınması gereken noktaları şu şekilde açıklamaktadır (s. 235):

- Öğrenme çıktıları; hedeflenen öğrenmeler ve eylemleri içerek şekilde öğretmenler tarafından belirlenmelidir. Buna ek olarak açık, kısa ve öğrenciler tarafından anlaşılır olmalıdır.
- Yönlendirici ve dinamik özellikte olan çıktıların, öğrenme-öğretme süreci içerisinde gözden geçirilip düzeltilmesi ve gerekli görüldüğünde yeniden ifade edilmesi gerekir.
- Öğrenme çıktıları sistematik, genel amaçlarla ilişkili ve öğrenme-öğretme sürecinde uygulanabilir olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenme çıktılarının yapılandırılması ve adaptasyonu okul içerisinde yapılmalıdır.

- Sürece yönelik farklı türde (genel-özel; uzun-kısa dönemli; üst-alt düzey bilişsel; konuya özgü, küresel vb.) öğrenme çıktıları oluşturulabilir.
- Öğrenme çıktılarının yapılandırılması sürecinde; öğrencileri, öğretmenleri, aileleri, toplumu ve uzmanları sürece dâhil eden katılımcı bir yaklaşım temel alınmalıdır.

Belirtilen noktalara ek olarak, okul programının öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal gereksinimlerinden fazlasıyla etkilendiği belirtilmektedir. Bu nedenle okul düzeyinde geliştirilen programlarda öğrencinin gelişiminin ve olgunlaşma düzeyinin de göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir (Wright & Johnson, 2000).

Öğrenme-Öğretme Sürecinin Tasarlanması ve Uygulanması

Program geliştirme sürecinin diğer aşaması, mevcut durumun analiziyle belirlenen öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanmasıdır. Bu sürecin ilk adımında öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekenlerin, birkaç genel başlık altında sistematik olarak belirlenmesi gerekmektedir (Skilbeck, 1984). Diğer bir boyutta öğrenenin bireysel özellikleri ve konu alanı yaşantıların seçimini etkilemektedir. Bu yüzden okula yönelik bir program tasarımında mevcut içeriğin, seçilen konuların ve öğrenme yaşantılarının süreç içerisinde düzenlenip değiştirilerek öğrenene uygun hale getirilmesi oldukça önemlidir (Wright & Johnson, 2000).

Düzenleme sürecinin her aşamasında öğrenmenin ve toplumun doğası, öğretim yöntemleri, hedeflenen öğrenme çıktıları ve öğrencinin doğasına ilişkin soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu nedenle felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinler öğretmenlerin okul düzeyinde verdikleri kararlarda önemli bir yere sahiptir (Brady, 1992, Akt. Bolstad, 2004).

Tasarım sürecinde verilen kararlardan ilki programın temel yöneliminin ne olacağına ilişkindir. Bu karar doğrultusunda öğrenme yaşantıları çekirdek bir program yapısıyla tasarlanabilmekte, bunun yanı sıra tasarım sürecinde akademik uzmanlaşmanın temel alınabileceği ya da boş zaman etkinliklerine de yer verilebileceği belirtilmektedir (Skilbeck, 1984). Ancak okul içerisinde yer alan farklı derslerin bilginin parçalanmasına yol açtığı ifade edilmektedir. Bu yüzden okul temelli etkinliklerin düzenlenmesinde sıklıkla kullanılan yaklaşımın bütünleştirilmiş program tasarısı olduğu görülmektedir (Lewy, 1991).

İçerik düzenleme yaklaşımına yönelik genel yönelimin belirlenmesinin ardından konu alanları gruplandırılmalı ve birleştirilmeli, öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı

konu alanları ile bağlantı kurulmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin tasarımında dikkate alınması gereken diğer noktalar ise, içeriğin kapsamı, sırası ve yapısı, kaynak ve materyaller, öğrenme-öğretme yöntemleri, personel gereksinimi, süre ve planlamadır. Bu sürecin ardından tasarlanan program belirlenen bağlamda uygulanmalı ve sonuçlar değerlendirilmelidir (Skilbeck, 1984).

Durum Belirleme ve Değerlendirme

Kavramsal açıdan program değerlendirme alanyazınında yer alan tüm model ve yaklaşımların okul temelli bir programın değerlendirilmesinde de kullanılabileceği belirtilmektedir (Lewy, 1991). Buna ek olarak okul temelli programın değerlendirilmesinde durum belirleme ve değerlendirme olmak üzere birbiriyle bağlantılı iki sürece yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Durum belirleme sürecinde öğrencilerin öğrenme potansiyeli ve performansı incelenmeli, değerlendirmede ise programın planlama, tasarlama ve uygulanma sürecine yönelik yargıda bulunulmalıdır. Bu süreçte durum belirlemenin öğrenene ve program tasarımcısına yön verdiği belirtilmektedir (Skilbeck, 1984). Bu nedenle program ve öğretim materyalleri konusunda yargıya varmada biçimlendirici değerlendirmeye gereksinim duyulduğu ve okul temelli bir programın sürekli devam eden bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Lewy, 1991). Bu gereksinim doğrultusunda da değerlendirmenin tartışma, yansıtma ve eylem boyutlarına odaklandığı ve program geliştirmenin döngüsel süreci içerisinde kritik bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Skilbeck, 1984).

Belirtilen noktaların ışığında okul temelli program geliştirme sürecinin mevcut durumun analizi, amaçların tanımlanması, öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması, tasarlanan sürecin uygulanması ve yorumlanması ile durum belirleme ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Kurumsal açıdan özerkleşme ve demokratikleşme, öğrenci ve okulun gelişimi ile öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan bu yaklaşımın bir takım sınırlılıkları da beraberinde getirdiği belirlenmiştir.

2.1.2.3. Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Okul temelli program geliştirme sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki temel rol öğretmene aittir. Bu nedenle süreçte yaşanan problemlerin daha çok öğretmene dayalı etmenleri yapısında barındırdığı görülse de kurumsal ve sosyal yapıyla ilişkili etmenlerin de süreci güçleştirebileceği ifade edilmektedir. Uygulamayı

güçleştiren bu etmenler aşağıda belirtilen maddeler çerçevesinde özetlenebilir (Skilbeck, 1984, s. 16-18):

- *Öğretmenin ve sürece dâhil olan diğer katılımcıların yetenekleri ve becerileri:* Okul temelli program geliştirme yaklaşımında programı planlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmen temel rolü üstlenecek ve bu rolü diğer katılımcılarla paylaşacaktır. Bu nedenle öğretmenin mesleğe dönük yeterliklerinin bütünsel bir yapıda ve kurum içerisinde test edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma sonucunda farklı alanlara dönük eksikliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle okul temelli program geliştirmenin politikası bağlamında eksiklikler belirlenmeli, mesleki gelişime dönük programlar ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla ihtiyaçlar giderilmelidir. Bu sorumluluk sadece eğitim sistemlerine değil aynı zamanda bireysel olarak okullara da aittir.
- *Öğretmenin tutum, değer ve motivasyonu, alternatif değer yönelimleri:* Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin sorumluluk yüklenmede, okul temelli program geliştirmenin gereklerini yerine getirmede ve sürece yönelik deneyim açısından öncesinde bir eğilime sahip olmasının her zaman mümkün olmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda farklı çalışma gruplarında öğretmenlerin direnç gösterdiği belirlenmiş ve bu tür durumların süreci güçleştirdiği ortaya konmuştur (Saville, Russell in Readings, Akt. Skilbeck, 1984).
- *Düzenleme, yönetim ve kaynaklar:* Bu kapsamda personel değişim oranının, çelişkili ve alternatif önceliklerin talebinin, pedagojik olmayan taleplerin okul yönetimi üzerindeki baskısının, sağlık, güvenlik ve diğer yönetmeliklerin, görüşmelerin, ofis rutinlerinin ve yerel eğitim otoriteleriyle sürdürülen ilişkilerin yerel gelişmeyi yavaşlatan önemli faktörler arasında olduğu belirtilmektedir
- *Genel bir strateji olarak okul temelli program geliştirmenin verimliliği ve etkililiği:* Okul temelli program geliştirme sürecinde belki de en önemli güçlüklerden biri bu boyuta ilişkindir. Bu kapsamda okul müdürlerinin informal değerlendirmelerinin, okul temelli program geliştirmenin doğası gereği farklılaşan standartların ve ortak olmayan yargıların şüphe

uyandırdığı ve program geliştirme sürecinde güçlü bir sınırlılık oluşturduğu belirtilmektedir.

- *Yerelcilik, dar görüşlülük ve tutuculuk:* Bazı durumlarda okul temelli program geliştirmenin ihtiyaç duyulan genel değerlendirmelere yönelik tutucu bir direnç niteliğinde basit bir maske görevi gördüğü ya da temel konular üzerinde düşünmekten kaçınmak için oyalayıcı bir önlem olarak işe koşulduğu ifade edilmekte (Hargreaves, 1982, Akt. Skilbeck, 1984) ve bu durumun yerel gelişimi sınırladığı belirtilmektedir.

Yukarıda belirtilen noktalar ışığında öğretmenin mesleki yeterliklerindeki gelişime açık alanların ve duyuşsal özelliklerinin yol açtığı direncin uygulama sürecini güçleştiren etmenlerin başında geldiği görülmektedir. Diğer bir boyutta programın etkililiğini değerlendirmede daha öznel standartların işe koşulmasının, nesneliği geride bıraktığı ve bu nedenle bir takım güçlüklerle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Kurumsal yapı içerisindeki düzenlemelerin ve kaynakların da bu etmenler arasında yer aldığı görülmekte, bazı durumlarda genel değerlendirmelerden kaçınmak adına dar görüşlü ve tutucu bir anlayışla OTPG sürecinin kullanıldığı ifade edilmektedir. Belirtilen sınırlıkları yapısında barındıran okul temelli yaklaşımın farklı eğitim düzeylerinde gerçekleştirilen program çalışmalarına yansıdığı belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenmesi gereken düzeylerden biri de yüksek eğitimidir.

2.1.2.4. Yüksek Eğitimde Okul Temelli Program Geliştirme

Yüksek eğitim kurumlarının temel işlevleri arasında eğitim-öğretimin, bilimsel araştırmanın ve üretilen bilgilerin toplumla paylaşıldığı topluma hizmet uygulamalarının yer aldığı belirtilmektedir (Erdem, 2004). Bilgi çağıyla birlikte üniversitelerin bu işlevleri yerine getirmesinde ise önemli değişimler yaşandığı belirlenmiştir (Elmas, 2012). Küresel girişim olarak nitelendirilen bu süreçte üniversitelerin iyi öğrenciler, iyi öğretim üyeleri ve mali kaynaklar için büyük bir rekabet yaşadığı belirtilmektedir (Gürüz, 2008). Bu kapsamda ele alınan ve araştırma konusu bağlamında odaklanılan eğitim-öğretim işlevinin ise nitelik ve istihdam açısından oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Eğitim-öğretim işlevinin sağlanmasında akademik personelin temel rollerinin planlama, öğretim ve öğrenme bağlamında şekillendiği vurgulanmaktadır (Brown & Atkins, 1988; Stefani, 2009).

Eğitim ve öğretimin planlanması konusunda dünyanın dört bir yanında yoğun çalışmalar yürütülmektedir. ABD, Japonya, Avustralya, Doğu Asya lkeleri ve Avrupa bu çalışmaları farklı şekilde sürdürmekte ancak çalışmaların ortak noktasını, eğitim-öğretimin girdilere göre değil öğrenme kazanımlarına göre planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve izlenmesi oluşturmaktadır (Elmas, 2012). Eğitim-ğretim işlevine hizmet eden ve ülkemizde gerçekleştirilen düzenlemeler ğretmen eğitimi programları açısından ele alındığında, 1998 ve 2006 yıllarında bazı boyutları ile ön plana çıkan yapılandırma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Yükseköğretim kurulu tarafından 1998 yılında gerçekleştirilen düzenlemenin en dikkat çekici yönleri özel ğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi kapsamında uygulamaya ayrılan sürenin arttırılması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bir bölümüne uygulama derslerinin konulmasıdır (YK, 1998). Ancak programlarda ne çıkan bu uygulama odaklı yaklaşım, kuramsal çerçevenin ve genel kültür derslerinin yetersizliği nedeniyle eleştirilmiş ve 2006 yılındaki yeni düzenlemeyle programda yer alan derslerin belirlenmesinde üniversitelere daha fazla esneklik verilmesi bir ilke olarak kabul edilmiştir (Yıldırım, 2011). Programların güncellenmesinin bir başka gerekçesi de, 2003-2004 eğitim-ğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler olmuştur. Bu gerekçelerden hareketle yapılandırılan programlarda genel kültür derslerinin ağırlığı artmış ve programlara seçmeli dersler eklenmiş ancak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri kaldırılmıştır (YK, 2007a). Öğretmen eğitimi programlarının kuramsal ağırlıklı olmasını n gören bu düzenlemelerin bazı boyutlar açısından tartışılması gereken sonuçları olduğu belirlenmiştir. nk ğretmen eğitiminin birçok boyutu içerdiği, alan bilgisinin öğretmenlik meslek bilgisiyle bütünleştiği, kuram ve uygulama arasında denge kurulan programların nitelikli ğretmen eğitimi açısından daha fazla şansa sahip olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2011). Yenileşme çabalarının değerlendirildiği TÜSİAD (2008) raporunda da ğretim programlarındaki kuramsal boyutun ağırlığına vurgu yapılmış ve ülkemizde değerlendirilen çoğu üniversitedeki ğretim yönteminin anlatımın ötesine geçmediğine dikkat çekilmiştir. Bazı derslerde bu yöntem değerli bir araç olsa da yaygın eğitim ve istihdam edilebilirlik adına, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri interaktif öğrenme yöntemleriyle, problem çözme, proje tabanlı öğrenme, grup çalışması ve bireysel öğrenmeye yönelik ödevlerle kazanmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu anlamda mezunların istihdam edilebilirliklerini arttırmak ve

öğrencilerin transfer edilebilir beceriler kazanmalarını sağlamak adına paydaşlarla işbirliği içerisinde program içeriklerinin gözden geçirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Belirtilen bu sorunların ve önerilerin son dönemde gerçekleştirilen Bologna Süreci'ne yön verdiği görülmektedir. Bu kapsamda ülkemiz yüksek eğitim kurumlarının eğitim-öğretim işlevine hizmet eden, program yapılarındaki iyileşmeyi ve uluslararası düzeyde yenileşmeyi hedefleyen yeniliklerin yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar Bologna sürecinin başlangıcı olan 2005 yılında başlamış, Yükseköğretim kurulu tarafından 28 Nisan 2006 tarih ve 2006/8 sayılı karar ile kurulan Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu çalışmalarını 2008 tarihine kadar sürdürmüş ve bu çalışmalar sonucunda Avrupa Yüksek Yeterlilikler Çerçevesi düzey tanımlarını kullanarak ulusal yeterlilikler çerçevesini yükseköğretimin her düzeyi sonunda kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler kapsamında tanımlamıştır. İlk taslak çalışmanın paydaş görüşlerine sunulmasının ardından ders içeriklerinde de değişimi hedefleyen köklü yeniliklerin temeli atılmıştır (YÖK, 2010a).

Gelişime açık, esnek ve dinamik olarak tanımlanan bu süreçte bölümlerin misyonunun ve paydaş görüşlerinin dikkate alınması ve bu doğrultuda eğitim amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamanın ardından program yeterliliklerinde belirlenen amaçların dikkate alınması ve her bir dersin öğrenme kazanımlarının ifade edilmesi beklenmektedir. Paydaş görüşleri doğrultusunda belirlenen program amaçlarının ve öğrenme kazanımlarının ardından, ders planlarının oluşturulması gerekmektedir. Sonraki aşamada ise izleme ve iyileştirme çalışmaları gelmekte ve bu çalışmalar sonucunda gerekli görülürse belirlenen eğitim amaçlarında değişiklik yapılması öngörülmektedir (YÖK, 2010b).

Özetle, döngüsel yapıda ilerleyen bu süreçte yükseköğretim kurumlarının ilgili alan yeterlilikleri doğrultusunda öğretim programlarını yapılandırılmaları ve sürekli güncellemeleri gerekmektedir (Güneş, 2012). Yapılandırma çalışmalarının temelinde ise öğretim elemanlarından ders programlarını oluşturup güncellemeleri, öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirilen ölçme-değerlendirme süreçleri ile derslerindeki başarıyı geliştirmeleri, öğrenci merkezli bir öğretimin benimsenmesiyle öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlamaları beklenmektedir (YÖK, 2010b). Ancak kararların merkezden alındığı otoriter yapılarda yüksek eğitim faaliyetlerini bu şekilde yürütmenin zorlaşacağı ifade edilmekte ve bu gelişmeleri faydaya dönüştürebilmek için merkezi otoritelerin

sorumluluklarını daraltmaları, strateji, politika ve standartları belirlemeye odaklanmaları gerektiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2012).

Eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmeye yönelik bu önerilerin ve beklentilerin okul temelli program geliştirme anlayışına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu yaklaşımda da öğretim programlarının öğrencilerin üyesi oldukları kurum tarafından uygulama sürecinde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi beklenmektedir. Bologna sürecinde benimsenen alana özgü yeterlilikler ise okul temelli program geliştirme yaklaşımında sınıf ve ders düzeyine indirgenen, paydaş görüşleri, öğrenci ve okul gereksinimleri doğrultusunda belirlenen öğrenme çıktıları olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinin yerelleştirilmesiyle diğer program modellerinden ayrılan okul temelli yaklaşımın yüksek eğitim programlarının geliştirilmesinde işlevsel ve güncel gelişmelerle uyumlu özellikleri kapsadığı görülmektedir. Belirtilen noktaların ışığında okul temelli program geliştirme anlayışının yüksek eğitim programlarına doğrudan ya da dolaylı olarak yansıdığı ve öğretimi iyileştirmek adına bu yaklaşımı temel alan program çalışmalarına gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle okul temelli program geliştirmeyi, bu yaklaşıma paralel olarak öğretmen eğitimi programlarındaki düzenlemeleri ve öğretmen eğitimi programlarında yer alan farklı derslerin geliştirilmesi ile bu derslerdeki uygulamaların incelenmesini konu alan yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonrasında yurt içi alanyazında gerçekleştirilen okul temelli yaklaşıma dayalı araştırmalar açıklanmış, ardından öğretmen eğitimi programlarının ve programlarda yer alan farklı derslerin değerlendirilmesini ve öğretim programlarının geliştirilmesini konu alan araştırmalar sunulmuştur. Son kısımda ise ülkemizde öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleştirilen farklı uygulamaları ve bu uygulamaların etkisini inceleyen araştırmalar açıklanmıştır.

2.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Araştırma konusuyla bağlantılı çalışmalardan biri Chun (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı Hong Kong'daki reform çalışmaları doğrultusunda hazırlanan program geliştirme projesinin incelenmesidir. Bu proje, öğrenme gereksinimlerini karşılamak ve eğitim programı problemlerini çözmede

öğretmenleri cesaretlendirmek için tasarlanan okul temelli bir yaklaşımı temel almaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, projenin uygulandığı üç okulda durum çalışması gerçekleştirilmiş, bu doğrultuda anket, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle veriler elde edilmiştir. Buna ek olarak okul öncesi, ilk, orta ve özel eğitimde görev yapan öğretmenlerden anket yoluyla veri toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar okul temelli bir anlayışın uygulamaya tam anlamıyla yansımadağını, okul temelli anlayışın bürokratik bir türü olarak nitelendirilen bu projenin, sınıf içi materyallerin tek seferlik üretimine vurgu yaptığını göstermektedir. Bu durumu ön plana çıkaran eksikliklerden birinde projenin öğretmenlerin ilgilerini yansıtmaya gibi bir eğilimi olduğu, öğrencilerin gereksinimlerine ya da okul bağlamına yeterince odaklanılmadığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak karar verme sürecinin, eğitim departmanının yönetsel beklentilerine göre organize edildiği ve okul temelli program geliştirme alanyazınında yer alan işlevsel modellerle çok az benzerlik kurulduğu belirlenmiştir.

Law (2001) tarafından gerçekleştirilen ve yine Hong Kong bağlamında bir incelemeyi temel alan araştırmada ise öğretmenlerin yanı sıra öğrenci ve yönetici görüşleri doğrultusunda okul temelli uygulamaların değerlendirildiği görülmektedir. Araştırmada okul temelli program geliştirme etkinliklerinin başarılı bir şekilde uygulanmasına etki eden bağlamsal değişkenlerin ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılması amaçlanmıştır. Altı ilköğretim öğretmeni (uzman ve mesleğe yeni başlamış), altı öğrenci ve projenin yönetilerek koordine edilmesinde görevli üç personelle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgularda OTPG etkinliklerinin süreci yönelik farklı değişkenleri dikkate aldığı takdirde başarıyı ve mesleki gelişimi sağlamada olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli mesleki yeterliği sağlamada sorgulayıcı ve yansıtıcı düşünmeyi sağlayan eylem araştırmalarına gereksinim duyulduğu ortaya konmuştur.

Benzer bir çalışmayı Tayland bağlamında gerçekleştiren Nutravong (2002) öğretmen ve yöneticilerin okul temelli eğitim programına ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu doğrultuda karar verme sürecine katılımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada 48 farklı okulda görev yapan 216 öğretmen ve 48 yöneticiden tarama yoluyla veri elde edilmiş ve pilot okullardan birinde durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Uygulamadaki durumun incelenmesi adına okuldaki personel toplantıları gözlenmiş, bu okulda görev yapan yönetici ve öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulayıcıların okul temelli program geliştirme projesine iyimser yaklaştıkları ancak yerel okulların bu

radikal değişime tam anlamıyla hazır olmadıkları belirlenmiştir. Geleneksel bürokrasinin eğitim sisteminde halen var olduğu ve okulların kendi gereksinimlerine uygun programlar yaratmakta bir takım sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda okul temelli karar verme sürecinin önündeki engelleri oluşturan temel faktörlerin SBCD'ye dönük açık bir vizyon eksikliğini, zaman yetersizliğini ve program geliştirme sürecine ilişkin bilgi ve deneyim eksikliğini içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Li (2006) ise Hong Kong ve Şangay bağlamında bir değerlendirme yapmış ve okul temelli program geliştirme sürecini okul öncesi eğitim düzeyinde incelemiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine başvuran araştırmacı, bu süreçte farklı öğrenme paketleri arasından seçim yapıldığını belirlemiştir. Bu durumun okul temelli bir anlayışı tam anlamıyla yansıtmadığı vurgulanırken, araştırmacının bu tür uygulamaları “sözde okul temelli program geliştirme (Quasi-SBCD)” olarak tanımlaması dikkati çekmektedir. Belirtilen durumun öğretmen ve yöneticilerin program geliştirmeye yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından kaynaklandığı belirtilirken, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin okul temelli program geliştirme sürecinde hayati bir önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Maphosa ve Mutopa'nın (2012) tarama modelindeki çalışmalarında ise yine öğretmenlere odaklanılmış ve öğretmenlerin okul temelli program geliştirme yeniliklerinin planlanmasındaki ve uygulanmasındaki rollerine ilişkin farkındalıklarının araştırılması amaçlanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinden toplanan veriler doğrultusunda, öğretmenlerinin program yeniliklerine katılımdaki rollerinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin program kavramına ilişkin sınırlı anlayışlarının, program çalışmalarında daha kapsamlı bir sorumluluk almalarını ve anlamlı değişimlere yol açmalarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Zaman ve kaynak eksikliği gibi nedenlerin de okul temelli yenilikleri engellediği ortaya konmuştur.

Akrom'un (2015) araştırmasında ise okul müdürleri, öğretmenler, veliler, okul komite üyeleri ve yerel eğitim otoritesindeki kilit isimler olarak tanımlanan paydaşların katılımıyla Endonezya'da yer alan beş ilköğretim okulundaki okul temelli program geliştirme uygulamaları betimlenmiştir. Durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Ulaşılan bulgular paydaşların okul temelli program geliştirme politikasını uygulamayla ilişkili olan çalıştaylar, küçük grup çalışmaları, öğretmenlerin bireysel program geliştirme etkinlikleri gibi bir takım çalışmalar

gerçekleştirdiğini göstermektedir. Yerel paydaşların okul temelli program geliştirme ve uygulama sürecine katkı sağladıkları görülürken, paydaşların sınırlı yeterlilik ve isteklilik düzeyinin, okul temelli program geliştirme politikasına yönelik olumsuz algılarının ve destekleyici olmayan uygulama çevresinin katılımcıların süreçte daha aktif rol almasını engellediği ortaya konmuştur. Benzer bir çalışmayı Singapur bağlamında gerçekleştiren Chen, Wang ve Neo (2015) toplamda altı ilkokul ve ortaokulda gerçekleştirilen okul temelli program geliştirme uygulamalarının bağlamını, süreçlerini ve çıktılarını incelemiştir. Durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada öğretmenlerden, anahtar personel olarak nitelendirilen konu alanı ve proje sorumlularından ve okul müdürlerinden odak grup tartışmalarıyla yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda okullarda gerçekleştirilen program geliştirme uygulamaları kültür, yaklaşım, liderlik, değişim ve güçlük temalarıyla açıklanmıştır. Bu kategorilere dayalı olarak ise öğrenme kültürü altı okuldaki uygulamaları birleştiren ve üç farklı bakış açısını yapısında barındıran temel bir kategori olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakış açılarından ilkinde göre öğrenme öğrencilerin belirli becerileri, bilgi ve eğilimleri kazanmalarında bir çıktı olarak ele alınırken, diğerinde öğretmenlerin program etkinliklerine yönelik deneyimlerini ve mesleki uygulamaları ile ilişkili yansımaları sonucunda öğrenmelerini gösteren bir süreç olarak ele alınmıştır. Son boyutta ise öğrenme bir kültür olarak ele alınmış ve kapsamda öğrenmenin tüm okulca benimsenen ve yayılan bir görüş olduğu ve okulun felsefesi ve değerine göre yönlendirildiği belirtilmiştir.

Xu (2009) ise Çin bağlamında okul temelli program geliştirme sürecini incelemiş ve diğer çalışmalardan farklı olarak araştırmada okul-üniversite işbirliğine dayanan ve üç yıl süren bir eylem araştırması projesi tanıtılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yanı sıra üniversiteden dört program geliştirme uzmanının katıldığı proje kapsamında swot analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, okul temelli program geliştirmenin uygulamada ne anlama geldiği konusunda teorik açıklamalar sunulmuş ve öğretmenlerin program kararlarına katılımının öğretmen ya da uzman temelli bir anlayıştan ziyade okul temelli bir anlayışta nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir anlayış kazanmaları amaçlanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimini konu alan diğer bir çalışma ise Moon (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada “Güney Afrika’da Öğretmen Eğitimi” isimli proje tanıtılmıştır. Okul temelli programların geliştirilmesinde hizmet içi eğitim desteği sağlayan bu projede web ve konu temelli bir tasarım temel alınmıştır. Ulusal ve uluslararası kuruluşların birlikteliği

ile üniversite okul işbirliğine odaklanan projede, öğretmenlerin okul temelli anlayışa dönük gereksinimlerini karşılamak için teknoloji desteği sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde yer verilen bu çalışmalar, okul temelli program geliştirme sürecinin ilköğretim ve ortaöğretim ve hizmet içi eğitim açısından incelendiği çok sayıda araştırmadan birkaçtır. Araştırma problemi doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında okul temelli bir anlayışı doğrudan konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bazı araştırmalarda ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okul temelli yeniliklere paralel olarak öğretmen eğitimi programlarındaki düzenlemeler ele alınmış ve açıklanmıştır.

Bu araştırmalardan ilki Hansen (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Finlandiya’da okul temelli program reform çalışmalarının öğretmen eğitimi açısından doğruları, kuramsal bir çerçevede ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının program geliştirme kararlarına katılımını destekleyen farklı yaklaşımların incelenerek açıklandığı belirlenmiştir. Okul temelli program geliştirme süreci için öğretmen adaylarının süreç-odaklı ve yansıtıcı düşünebilmeleri gerektiği ifade edilirken bu yeterlik düzeyine ulaşmada araştırma temelli öğretmen eğitimi programlarının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Westbury, Hansen, Kansanen ve Björkvist’in (2005) çalışmasında ise bu konu daha kapsamlı olarak incelenmiş ve Helsinki Üniversitesi ile Abo Akademi Üniversitesi’nde gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarına yönelik projeler tanıtılarak açıklanmıştır. Öğretmen adaylarını okul temelli bir anlayış için hazırlamayı amaçlayan Helsinki Üniversitesi öğretmen eğitimi programlarında, araştırma temelli ve teorik derslerin sunulduğu ve hem ders içerisinde hem de okullarda uygulama çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasındaki bağı kurmakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda Abo Akademi Üniversitesi’nde yürütülen bir projeye, okul deneyimi ile araştırma-teori temelli dersler arasındaki bağı sistematik bir yaklaşımla güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına yönelik tüm derslerin okul uygulamalarıyla desteklenmesi sağlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının okul temelli program geliştirme süreci için gerekli olan mesleki yeterlik düzeyine ulaşmaları hedeflenmiştir. Yerel ve sınıf düzeyindeki kararlarıyla program geliştirmeye katılımı beklenen öğretmen adaylarının bu yönde yetiştirmeleri adına öğretmen eğitimi sürecinde araştırma temelli mesleki uzmanlık kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

İlgili araştırmalar kapsamında ele alınan diğer çalışmalar okul temelli program geliştirmeyle ilişkili olmayan ancak rretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik olan araştırmalardır. Geniş kapsamlı bir katılımla projelendirilen bu araştırmalardan ilki Zeegers (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Avustralya Uluslararası Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen ve üç yıl süren Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında rretmen eğitimi ders programlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu uygulamalarda farklı rretmen eğitimi enstitülerinde yürütülen İngilizce, matematik, fen bilimleri, eğitim bilimleri derslerinin ğretim programları gözden geçirilip yeniden yapılandırılmıştır. Güney Filipinler’de gerçekleştirilen bu uygulamalara 60 ğretim elemanı katılmıştır. Uygulama sürecinde mesleki gelişim grupları oluşturulmuş ve ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda rretmen eğitimcilerinin farklı öğrenme- öğretme stratejilerini kullanma becerilerinin gelişimine ve yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini anlamalarına yönelik eğitim gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmış ve ğretim programlarına yönelik düzenlemelerden önce bu alandaki gelişimi hedefleyen seminerler ve çalıştaylar düzenlenmiştir. Öğretim programlarının gözden geçirilip, geliştirilmesi sürecinde ise ğrenci merkezli öğrenmeye, farklılıkların dikkate alınmasına, temel eğitim programları ile işbirliği kurulmasına, problem çözme etkinliklerinin desteklenmesine, st düzey düşünme becerilerinin gelişimine, aktif öğrenmenin temel alınmasına ve çeşitli durum belirleme uygulamalarının sürece dâhil edilmesine yönelik yedi temel amaç belirlenmiştir. İzleme çalışmalarının gerçekleştirildiği süreçte kurum üyelerinin ğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına katılmalarına rağmen belirtilen amaçları uygulamaya yansıtma da daha yavaş ilerlediklerini gözlenmiş ve ders anlatımında didaktik yöntemlerin kullanımına devam edildiği gözlenmiştir. Bu sürecin diğer bir boyutunda gözden geçirilen, yapılandırılan ve geliştirilen ğretim programlarının içeriği ve niteliği üniversitelerde oluşturulan mesleki gelişim gruplarının, konu alanı uzmanlarının, bölgesel yüksek eğitim müdürlüğünün ve uluslararası akademisyenlerin katılımıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, güncel ve bağlantılı kaynaklara ulaşma, ğretim elemanlarının sürece ilişkin deneyim eksikliği, yeni ve çeşitli ğretim ve değerlendirme uygulamalarının tanıtımı, öğretime ayrılan zaman ve disiplin temelli faklte yapısı ile bağlantılı güçlüklerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte rretmen eğitimcilerine göre program geliştirme konusunda sınırlı deneyime sahip

olduğu ifade edilen alan eğitimcilerinin de ilerleyen süreçte gerekli bilgi ve becerileri kazandıkları belirlenmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesini konu alan diğer çalışma ise Dentith vd. (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öncelikle İspanya'nın güneyinde bulunan büyük bir üniversitenin bünyesinde yer alan Beşeri Bilimler, Fen Bilimleri ve Eğitim Fakültelerinin işbirliği ile gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları tanıtılmış ve tartışılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarını üniversite bünyesinde çalışan iki program geliştirme uzmanı, dört profesör ve üç doktorant oluşturmaktadır. Bu grup tarafından gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında Fen Bilimleri, Beşeri Bilimler, Matematik, Sosyal Konular, Edebiyat, Sanat ve Tarih disiplinlerinin bütünleştirilmesiyle beş temel dersin programının geliştirildiği ya da gözden geçirilerek yenilendiği görülmektedir. “Toplum ve Sosyal Konular”, “Bilim ve İnsanlık”, “Kültür, Edebiyat ve Güzel Sanatlar”, “Farklılık, Eşitlik ve Sosyal Bilimler” ve “Disiplinlerarası Araştırma” olarak isimlendirilen bu derslerin programları özel eğitim, ilköğretim, okul öncesi eğitim, iki dilli eğitim ve İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği alanlarda bir yıl süreyle uygulanmıştır. Araştırmanın diğer boyutunda ise gerçekleştirilen bu uygulamalar, program geliştirme alanyazınıyla bütünleştirilmiş ve öğretim programlarının geliştirilmesi sürecine yönelik genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışmanın ardından araştırmacılar tarafından bir üniversitenin “Öğretmen Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışmalar” anabilim dalında yürütülen iki dersin öğretim programı disiplinlerarası bir anlayış doğrultusunda tekrar gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Bu süreçte oluşturulan çalışma grubu, mevcut öğretim programlarının içeriğini küreselleşme olgusuyla bütünleştirmiştir. Öğretim programlarının uygulanması süreci 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde 400'den fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda, program tasarısı; günlük derslerin planlanmasına yönelik bir araçtan ziyade yansıtıcı olmayı ve karşılıklı etkileşimi gerektiren bir doküman olarak nitelendirilmektedir. Fakülte içerisinde işbirliği ile gerçekleştirilen bu sürecin öğretim elemanlarının mesleki gelişimi sağlamada olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Lee (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Arkansas eyaletinde bulunan 18 kolej ve üniversitenin okul öncesi eğitim programında yer alan fen öğretiminde temel yöntemler dersinin tasarımı ve uygulanmasının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmelerden ve ders gözlemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen

bulgular sonucunda fen öğretimi dersinin karmaşık ve farklı olan doğasının öğretim elemanının algılarından ve akademik geçmişinden etkilendiği, öğretim elemanlarınca öğretmen adaylarına ilköğretim okullarında fen öğretimine yönelik alan deneyimi, fen öğretimine dönük mesleki bilgisi ve pedagojik alan bilgisi sunulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte farklı kurumlarda alan bilgisinin farklı disiplinler bağlamında bütünleştirildiği ancak tüm kurumların fen öğretimine yönelik alan deneyimi sağlamadığı belirlenmiş, öğretim elemanlarının fen öğretimini örneklemek için uygulamalı alıştırmaları kullandığı ortaya konmuştur.

Bacevich'in (2010) araştırmasında ise öğretmen adaylarının uygulamalarında video kayıtlarının kullanımına ve tartışılmasına yer verilen bir eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Durum çalışmasına göre desenlenen araştırmada video ve ses kayıtlarıyla ders ya da program dokümanları araştırmanın verilerini, 17 öğretmen adayı ve beş öğretmen eğitimsi ise araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Uygulanan eğitim programının özellikleri akıl yürütme sürecinde katılımcılar arasında kurulan bağlantı, sunum yapan kişi ve katılımcıların deneyimlerinden elde edilen kanıtların etkileşimi, saygıya dayalı ve eleştiriden uzak sınıf kültürü kategorileri altında nitelendirilerek açıklanmıştır. Video kayıtları temel alınarak ve tartışma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu sürecin uygulama temelli öğretmen eğitimi yaklaşımına da olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Santagata ve Guarino'nun (2011) araştırmalarında da yine öğretmen eğitimi sürecinde video temelli ders etkinliklerine yer verilen "matematik öğretiminde öğrenmeyi öğrenme" isimli proje tanıtılarak açıklanmıştır. Projenin katılımcılarını sınıf öğretmenliği programına devam eden 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneysel araştırma sürecinin sonunda öğretmen adaylarının derse yönelik etkinlikleri tanımlama becerilerinin zamanla değişmediği belirlenirken, öğretmen ve öğrencilerin eylemlerini tanımlamaya yönelik becerileri ile öğretimi yorumlama ve akıl yürütmeye ilişkin becerilerinin süreç içerisinde anlamlı düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda proje kapsamında kullanılan videonun öğretmen adaylarının analiz ve yansıtma için gerekli bilgi ve becerilerini geliştiren ve bu gelişimi sağlamak için gerekli bilgilerin üretimine katkı sağlayan bir öğrenme yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stürmer, Könings ve Seidel (2013) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da öğrenme-öğretmeye yönelik üç farklı dersin öğretmen adaylarının bildirimsel bilgi ve mesleki öngörü düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel desenin temel alındığı araştırmanın katılımcılarını 53 öğretmen adayı

oluşturulmuştur. Verilerin elde edilmesinde bildirimsel bilgi düzeyini ölçen bir testten ve mesleki öngörüü belirlemeye yönelik gözlem formundan yararlanılmıştır. Araştırmada otantik sınıf bağlamında etkili öğretimin boyutlarını gözlemeyi ve yorumlamayı içeren video temelli dersin, bireysel gerçeğe uygun öğrenme problemlerine ilişkin akıl yürütmeye odaklanan, öğrenme sürecinin doğası dersine göre bildirimsel bilgi düzeyinin kazanımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt İçi Araştırmalar

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları merkeziyetçi bir anlayışla gerçekleştirildiği için konuyla ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalardan ilki Özyurt (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkokul öğrencilerine yönelik değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi ve okul temelli geliştirilen programın öğretimsel, formatif ve summatif değerlendirmeler yapılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırmasına göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep'te eğitim vermekte olan özel bir ilkokulun, üçüncü dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri, okulun idareci, öğretmen ve personeli oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında anket formu, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul temelli program geliştirme yaklaşımıyla oluşturulan değer eğitimi programının azimli olma değeri için belirlenen kazanımlara ulaşmada etkili, tutumlu olma değerine yönelik kazanımlara ulaşmada ise kısmen etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma konusuyla doğrudan bağlantılı diğer çalışma ise Bümen (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servisleri aracılığıyla yürütülen okul temelli program girişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Program geliştirme uzmanları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularda öğretmenlerle uzmanların işbirliği içerisinde etkinlik/materyal hazırlama, hizmet içi eğitim düzenleme, yeni öğretim projeleri geliştirme çalışmaları yürüttüğü belirlenmiştir. Bu çalışmalarda ders yükü, zamansızlık, ek ücret alamama gibi sorunlarla karşılaşıldığı, öğretmen ve yönetici davranışlarının sürecin işleyişini engellediği saptanmıştır.

Okul temelli yaklaşımdan bağımsız olarak yüksek eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde ders ya da ünite programlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda Uzun (2012) tarafından gerçekleştirilen

araştırmanın amacı bir mesleki yüksek eğitim kurumundaki öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak, yeni bir web tasarımı dersinin tasarlanması, geliştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesidir. Eylem araştırması kullanılarak desenlenen araştırmada yüz yüze olarak verilmekte olan bir ders analiz edilmiş, var olan problemlerin azaltılmasına dönük yeni bir ders tasarımı geliştirilmiş ve bu dersin başarıları, eksiklikleri araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bilgisayar eğitimi bölümünün birinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören 72 öğrenci ve aynı bölümde görev yapan bir öğretim üyesi oluşturmuştur. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular; mevcut tasarımdaki problemlerin giderildiğini gösterirken yeni geliştirilen ders programının uygulanması sürecinde dersin iletimi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili problemler yaşandığı belirlenmiştir.

Ekici'nin (2008) araştırması ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program geliştirmeyi kapsamaktadır. Çalışmada, tarama modeli ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Program geliştirme modelinde izlenen aşamaların ise Taba modeliyle benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ihtiyaç analiziyle başlayan süreçte yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelenmiş, müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle, çalışmakta olan müzik öğretmenleriyle ve ses eğitimi dersini veren öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Buna ek olarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşılması amacıyla, bireysel ses eğitimi almış olan öğrencilere yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. İhtiyaç analizi çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda bireysel ses eğitimi dersinin hedefleri ve hedef davranışları, içeriği ve eğitim durumları belirlenmiş ve önerilen programa yönelik bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu aşamaların ayrıntılı biçimde açıklandığı çalışmada bireysel ses eğitimi dersinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Özberk ve Özberk'in (2012) araştırmalarında ise meslek bilgisi dersleri içerisinde yer alan ölçme değerlendirme dersi için bir ünite programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, dört ölçme-değerlendirme, iki program geliştirme alan uzmanı ve ölçme değerlendirme dersini en az bir dönem yürütmüş üç uzman oluşturmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir ihtiyaç analizi formu oluşturulmuş buna ek olarak veri toplama sürecinde hem anket hem de görüşme tekniği kullanılmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme dersinin ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler konu başlığı için taslak bir program hazırlanmıştır.

Öğretmen eğitimini konu alan diğer yurt içi araştırmalar incelendiğinde ise eğitim fakültesi programlarının ya da programlardaki derslerin etkililiğinin değerlendirildiği ve derslerde gerçekleştirilen farklı uygulamaların incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan biri Demir (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretim ilke ve yöntemleri dersininin Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modelinde yer alan süreç boyutu temele alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin mevcut durum betimlenmiştir. Tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacının 713 eğitim fakültesi öğrencisinden ve 30 öğretmenden açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Araştırmada hem öğrenciler hem de öğretmenler, dersin "içerik" boyutunun, nitelikli bir öğretmen olabilmek ve nitelikli eğitim-öğretim ortamları oluşturabilmek için gerekli konuları kapsadığı konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki grubun da dersin "eğitim durumu" boyutunu "sıkıcı" olarak değerlendirdikleri ve dersin mesleki deneyim kazandırmadığı, öğretim elemanının süreçte çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmadığı ve grup çalışmalarındaki bazı yanlış uygulamaların verilen eğitimin niteliğinde bazı problemlere neden olduğu konusunda ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler bu derste öğrencilere kazandırılmak istenilen davranışlarla, bu davranışları ölçmede kullanılan araçların uyumlu olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kara ve Sağlam (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik programlarının dördüncü sınıfına öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 14 öğretmen adayının ve aynı fakültenin Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten sekiz öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada veriler; belge incelemesi, görüşme, gözlem ve günlükler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacının sonucunda, sınırlılıklar da dikkate alınarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini karşıladığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin derse yansıtıldığını düşündükleri

belirlenmiş, öğretmen adaylarının ise bu performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kumral (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise sınıf eğitimi ana bilim dalı meslek bilgisi dersleri Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma alanını, Batı Anadolu'da bulunan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, bu ana bilim dalında öğrenim gören öğrenciler ile bu ana bilim dalı öğretim programının meslek bilgisi boyutunda ders veren öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular meslek bilgisi ders programlarının yapısal ve uygulamaya yönelik bir takım sorunlar içerdiğini göstermektedir. Bu sorunlar arasında; meslek bilgisi ders içeriklerinin o içeriği verecek olan öğretim elemanlarının dışında oluşturulması, program içeriklerinde teorik kısmın ağırlıkta olması ve mesleki bilgisi derslerinin çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle sunulması yer almaktadır.

Araştırmaya katkı sağlayan diğer çalışmalar, meslek bilgisi dersleri içerisinde yer alan gelişim ve öğrenme, eğitim bilimine giriş ve öğretimde planlama ve değerlendirme gibi derslerin değerlendirilmesine yöneliktir. (Çelik & Önal, 2005; Kösterelioğlu, 2008; Toy & Ok, 2012). Bu araştırmalardan ilkinde Toy ve Ok (2012) gelişim ve öğrenme dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Durum çalışması temel alınarak desenlenen araştırmanın katılımcılarını 18 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuş, verilerin toplanmasında ise odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Ders kapsamında teorinin uygulamaya dönüştürülmesi, mesleğe dönük konular, ilgi ve katılım ve materyallerin çeşitliliği konularındaki eksikliklerin temel problemleri oluşturduğu belirlenmiştir.

Kösterelioğlu'nun (2008) araştırmasında eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenci erişim düzeyine bakarak yapılan bu değerlendirmede tek gruplu öntest- sontest modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; eğitim bilimine giriş dersinin belirlenen bilişsel alana ait hedeflerinin 0.70 oranında gerçekleşmiş olduğu saptanmıştır. Çelik ve Önal'ın 2005 yılında gerçekleştirdiği çalışmada ise meslek bilgisi derslerinden öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada 350 I. ve II. Sınıf öğrencisi ve derse giren dört öğretim elemanı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dersin yönelik bazı özellikleri yeterli düzeyde

kazanamadıkları belirlenmiş, bununla birlikte ders içeriğinin çok kapsamlı olduğu, sürenin yeterli olmadığı ve dersin birden fazla dönemde farklı dersler biçiminde düzenlenmesi gerektiği ortaya konmuştur.

İlgili araştırmalar kapsamında ele alınan diğer çalışmalar öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleştirilen farklı uygulamaların etkisine yöneliktir. Bu araştırmalardan ilki Çardak (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırmasına göre desenlenen araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın ikinci sınıfında öğrenim gören 30 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Dersin öğrenme-öğretme sürecinde; yüz-yüze sınıf, eş-zamanlı sanal sınıf, tartışma forumları ve blog sayfası olmak üzere dört öğrenme ortamı harmanlanmıştır. Uygulama sürecinde, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde geliştirilen çevrimiçi ders etkinlikleri, yüz-yüze sınıf etkinlikleri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; akademik başarı testi, etkinlik seçim formu, yüz-yüze ders video kayıtları ve çevrimiçi öğrenme ortamı kayıtları, yüz-yüze ders çalışma kâğıtları, anket, görüşmeler, öz-değerlendirmeler, araştırmacı günlüğü ve alan notları, geçerlik ve güvenilirlik komitesi ses kayıtları olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımları ve etkileşimleri konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı, bu sorunların işlevsel kararlarla çözümlendiği, öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri, akademik başarıları ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği ve öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı belirlenmiştir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde temel alınan harmanlanmış öğrenme uygulamasının, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2012) de öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin erişim düzeyine etkisini incelemiştir. Yüz iki katılımcıyla gerçekleştirilen deneysel araştırmada sosyal bilgiler eğitimi programı öğretim ilke ve yöntemleri dersi kapsamında bir Facebook uygulaması geliştirilmiş ve dört hafta süreyle kullanılmıştır. Çalışma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrenci görüşleri anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda Facebook uygulaması kullanan deney grubu toplam erişim, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme erişim düzeylerinde ve kalıcılık puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Kablan'ın (2012) araştırmasında ise öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kuramsal ve uygulamalı çalışmaların, öğretmen adaylarının beceri düzeyine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanının konu anlatımına dayalı olarak kazanılan kuramsal dayanaklı bilişsel öğrenmelerin ve Kolb'un öğrenme modelinden uyarlanan mikro öğretim uygulamalarıyla sağlanan somut yaşantı düzeyinin, ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine etkisini belirlenmiş ve ders planı uygulama ile bilişsel öğrenme ve somut yaşantı arasındaki ilişkiye ders planı hazırlama becerisinin aracılık etkisini test edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 96 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ders planı hazırlamanın kuramsal öğrenmelerden, ders planı uygulamanın ise somut yaşantılardan regresyon değeri açısından daha fazla etkilendiği, diğer taraftan ders planı hazırlama becerisinin önemli bir aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik diğer bir uygulama Bay (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grupları arasında erişil, kalıcılık ve tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde, çoktan seçmeli test, klasik test, tutum ölçeği, yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi, açık uçlu anket, grup değerlendirme formu ve otantik değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi ve klasik test sonuçlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tutumlarının da kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçlarının yüksek olduğu ve bu sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Diğer bir boyutta deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamının gerçek yaşamla ilişkisine, eleştirel düşünmenin oluşumuna, öğrenenin rolüne, öğretmen rolüne, yöntem ve tekniklere, değerlendirme süreçlerine, grup çalışmasına ve güdülenmeye ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu belirlenmiştir.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine, geliştirilmesine ve programlarda yer alan derslerde kullanılan farklı uygulamaların incelenmesine yönelik çalışmalar olduğu ancak öğretmen eğitiminde okul temelli yaklaşıma dayanan bir öğretim programı geliştirme çalışmasının mevcut olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda okul temelli program geliştirme yaklaşımına dayalı uygulamaların ilköğretim, ortaöğretim ve hizmet içi öğretmen eğitimi açısından incelendiği ve değerlendirildiği belirlenmiştir. Yurt içi alanyazında yer alan iki araştırmanın ise ülkemizde benimsenen merkeziyetçi anlayış nedeniyle özel okullarda gerçekleştirildiği görülmüştür.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları öğretmenlerin program geliştirme sürecine yönelik mesleki bilgi ve becerilerinin yetersizliğinin, zaman ve kaynak eksikliğinin ve katılımcıların sürece yönelik olumsuz algılarının okul temelli uygulamaları güçleştirdiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda okul temelli kararları vermede tam anlamıyla bir özerlik sağlanamadığı ve liderlik rolünün paylaşımıyla ilgili bir takım sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur. Ayrıca bazı okul temelli uygulamaların, akademik ve mesleki gelişimi desteklediği, okula dayalı farklı değişkenleri yapısında barındıran bir öğrenme kültürü oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okul temelli yeniliklere paralel olarak araştırma temelli öğretmen eğitimi programlarına, bu doğrultuda araştırmacı öğretmen anlayışının benimsendiği eğitim süreçlerine gereksinim duyulduğu görülmüştür. Okul temelli program geliştirme yaklaşımından bağımsız olarak öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesini ve düzenlenmesini konu alan araştırmalarda ise öğretim elemanlarının öğretime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ayrıntılı olarak betimlendiği, ders içeriklerinin disiplinler arası yaklaşımla yeniden düzenlendiği, program yapılarında uygulama temelli ve otantik öğrenme ortamlarına yer veren düzenlemelere gidildiği belirlenmiştir.

Yurt içi alanyazında okul temelli program geliştirmeyi konu alan sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi adına farklı uygulamaların gerçekleştirildiği ortaya konmuştur. Özellikle öğretim ilke ve yöntemleri dersi açısından değerlendirildiğinde, bu dersin öğretim programının benimsenen farklı modeller doğrultusunda değerlendirildiği,

ders kapsamında harmanlanmış öğrenme yönteminin, sosyal ağlar ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, yapılandırmacı yaklaşıma ve mikro öğretime dayalı uygulamaların, öğrenci etkileşimine, öğrenme düzeyine ve kalıcılığa olan etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Program geliştirmeyi amaçlayan bazı araştırmalarda ise planlama ve tasarlama aşamalarına yer verilmiş ancak uygulama aşaması gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle uygulama sürecine yer verilmeyen bu araştırmaların program geliştirmeden ziyade, program tasarısı geliştirme olarak ele alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, bu model çerçevesinde gerçekleştirilen eylem araştırması süreci, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmada alınan etik önlemler ile araştırmadan elde edilen deneyimlerle ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmasına yönelik tanımlamaların araştırmacıların bakış açılarına ve odaklandıkları noktalara göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, McTaggart (1997a) eylem araştırmasını kişilerin kendi deneyimleri yoluyla yaşamlarını anlamlandırma çabası olarak ele almakta ve katılıma vurgu yapmaktadır. Sagor (2005, s.4), eylem araştırmasını bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerden hareketle, gelecekteki uygulamalarını geliştirmeleri amacıyla yürüttükleri bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise eylem araştırması, bir ya da daha fazla kişi tarafından yerel bir uygulama hakkında bilgi toplamak veya bir problemi çözmek için yapılan araştırma olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006, s. 567). Eylem araştırmasını eğitim araştırmaları açısından ele alan Corey (1954) ise bu yaklaşımı eğitimcilerin uygulamalarını geliştirebilmek adına yürüttükleri bir araştırma türü olarak açıklamaktadır. Diğer bir boyuta, bu araştırma türü öğretmenlerin ya da diğer uygulayıcıların tek bir durum ya da çoklu durumlar içerisinde informal yollarla bağlantı kurdukları bir sorgulama şekli olarak da ele alınmaktadır (Hui & Grossman, 2008).

Eleştirel kurama dayanan (Altrichter & Gstettner, 1997; McKernan, 2008) eylem araştırmalarının temel amacı araştırma, eğitim ve sosyopolitik eylemler aracılığıyla gerçekleşen döngüsel bir süreçte bireyler için işlevsel olan bilginin ortaya çıkarılması ve üretilmesidir (Berg, 2001). Bu doğrultuda eylem araştırması; araştırmacının kendi uygulamalarını içermekte olup, gelişen, katılımcı, uygulamaya dayalı kuram üreten, durum temelli, gerçek yaşam problemlerinin çözümünde kullanılan, bireysel ya da ortak bir amacı olan bireylerce üstlenilen, uygulamayı geliştiren ve sorgulama yoluyla bu değişime olanak tanıyan bir araştırma türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Koshy, 2005).

Yukarıda belirtilen açıklamalardan hareketle eylem araştırmasının bireysel ya da grupla gerçekleştirilebileceği, önceki deneyimlerin eylem araştırması sürecine yön verdiği ve bu süreçte sorgulama, problem çözme gibi düşünme becerilerinin işe koşulmasıyla ilgili alana yönelik gelişimin ve mevcut sorunların çözümünün hedeflendiği görülmektedir. Bu anlamda eylem araştırmasının eğitsel yeniliklere sistematik bir bakış açısı kazandırdığı (Riding, Fowell & Levy, 1995) ve kuram ile uygulama arasında bir köprü oluşturduğu ifade edilmektedir (Chuaprapaisilp,1997; Johnson, 2008).

Eylem araştırması sürecinin eleştirel akıl yürütme becerisini geliştirdiği ve bu sayede öğretmenlerin eğitsel uygulamalarındaki ilerlemeye de katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Chuaprapaisilp,1997). Mesleki gelişimi sağlama ve sosyal, kültürel ve eğitsel problemlerin çözümü adına önemli bir role sahip olduğu görülen eylem araştırmasının aşağıda belirtilen özellikleri doğrultusunda geleneksel sosyal bilim araştırmalarına alternatif bir yaklaşım oluşturduğu belirtilmektedir (Skerritt, 1992, s. 13-14):

Pratiğe yönelik: Araştırmadan elde edilen sonuçların ve anlayışların sadece alandaki bilgiyi ilerleten teorik bir önemi olmadığı aynı zamanda araştırma süreci ve sonrasında devam eden uygulamaya yönelik ilerlemeleri de beraberinde getirdiği belirtilmektedir.

Katılımcı ve işbirlikçi: Eylem araştırması sürecinde araştırmacının deneklerle araştırma yürüten dışarıdan bir uzman olarak nitelendirilemeyeceği, uygulamalı problemlerle ilgili olarak diğer bireylerle birlikte çalışarak araştırmayı gerçekleştirdiği ifade edilmektedir.

Özgürleştirici: Eylem araştırmasının hiyerarşik olmadığı, ilgili tüm bireylerin araştırmaya eşit düzeyde katılım göstererek katkıda bulunduğu belirtilmektedir.

Yorumlayıcı: Bu araştırma türünde sonuçların pozitivist bir anlayışla gerçekleştirilen araştırmalarda olduğu gibi araştırma sorularına verilen doğru ya da yanlış cevaplar sonucunda ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Probleme yönelik çözümler, araştırmaya katılan bireylerin görüş ve yorumlarına dayanmaktadır.

Eleştirel: Eleştirel bir toplum olarak nitelendirilen katılımcıların, sosyo-politik sınırlamalar altında sadece kendi çalışmalarına pratik ilerlemeler arayışında olan bireyler olarak ele alınmadığı, aynı zamanda eleştirel olarak eyleme geçen ve bu sınırlılıkları öz eleştiri yaparak değiştiren bireyler olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda çevrelerini değiştirdikleri ve süreçte değiştikleri ifade edilmektedir.

Eylem araştırmasının dikkat çekici özelliklerinden biri de şematik biçimlerde belirtilen ve araştırmacıların yaklaşımlarını bu yolla sergiledikleri döngüsel yapısıdır. Bu anlamda okuyanların her şemaya farklı şekilde tepki vereceği ve bu şemaları kendi eylem planlarına uygun şekilde kullanacakları belirtilmektedir (Koshy, 2005).

Lewin (1946) eylem araştırmasının döngüsel sürecini planlama, eyleme geçirme, gözlemlenme ve yansıtma boyutlarıyla açıklarken (Akt. McNiff & Whitehead, 2002), Kemmis, McTaggart & Nixon (2013) bu sürecin planlama, eylem, gözlem ve yansıtma adımlarından oluştuğunu belirtmektedir. Koshy (2005) analiz, yansıtma ve değerlendirme boyutlarına değinmekte, McIntyre (2008) ise tekrarlanan bir yapıda açıkladığı bu sürecin sorgulama, yansıtma, araştırma, eylem planı geliştirme, uygulama ve planı gözden geçirme gibi aşamaları içerdiğini belirtmektedir.

Belirtilen noktaların ışığında alan yazında eylem araştırmasının uygulanmasıyla ilgili aşamaların belirgin ve değişmez bir süreç olmadığı ortaya çıkarken, planlama, eylem ve yansıtmanın süreç içerisinde temel alınan ortak adımlar olduğu belirlenmiştir. Eylem araştırmasının genellikle tercih edildiği araştırmalara baktığımızda ise öğretmenin ya da araştırmacının aktif rolde olduğu, orta ya da geniş ölçekli olan, farklı eğitim düzeylerinde gerçekleştirilen, mesleki gelişimin hedeflendiği, eğitim bilimleri ile ilişkili olan sınıf-temelli araştırmaların karşımıza çıktığı görülmektedir (Elliott, 1991; Koshy, 2005; McKniff & Whitehead, 2002).

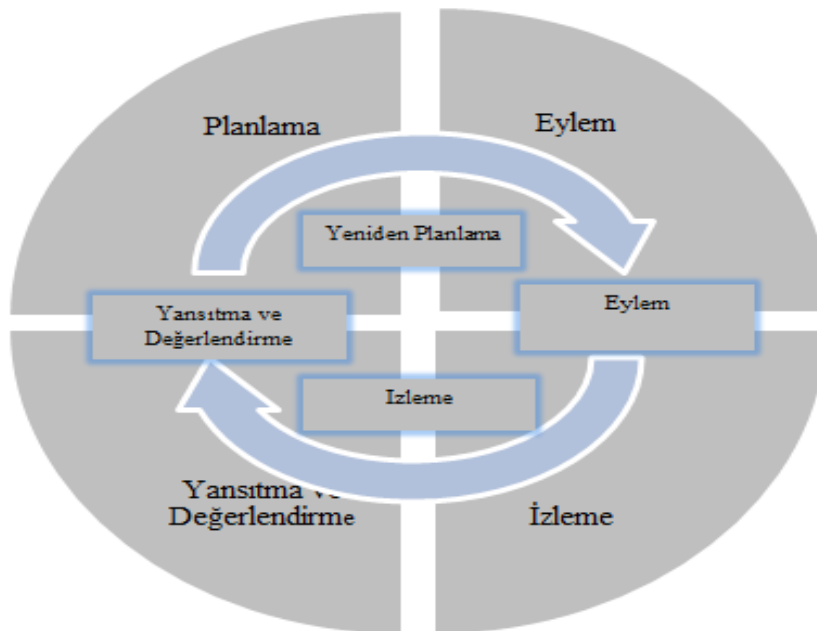
Gerçekleştirilen bu araştırma da, eğitim bilimleri ile ilişkili süreçlerin, bağlamsal özellikler çerçevesinde geliştirilmesini kapsamaktadır. Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen program sürecinde okul temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel vurgusu programın tüm öğelerine yönelik düzenlemelerin uygulama sürecinde ortaya çıkan gereksinimlere dayalı olarak gerçekleştirilmesine yöneliktir. Bu yaklaşım doğrultusunda araştırmada, ilgili grubun ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir öğretim programının planlanması, uygulama sürecinde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Döngüsel bir yapıda ilerleyen bu süreçte, kuram ve uygulama arasında bağın kurulması, mevcut eksiklikleri en aza indiren yeni bir öğretim programının alana kazandırılması hedeflenmiş ve belirtilen nedenlerden dolayı çalışmada eylem araştırması tercih edilmiştir.

Eylem araştırması türlerinin alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Carr & Kemmis, 1986 Akt. Riding, Fowell & Levy, 1995). Farklı yaklaşımları bir araya getiren Berg (2001, s. 186) eylem araştırmalarını “teknik/bilimsel/işbirlikçi/, “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı” ve

“özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” olmak üzere üç boyutta toplamıştır. Bu araştırmada ise dördüncü bir tür olan “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı” olduğu yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımla araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin veri toplamalı, bu verileri kendi alan notları, kayıtları, meslektaş gözlemleri, doküman incelemesi gibi farklı yöntemleri kullanarak elde etmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 297). Bu süreçte çok yönlü uzmanlık gerektiren öğretim ve araştırmaya bir arada gereksinim duyulduğu ve bu yaklaşımda karmaşık sezgisel değerlendirmelerin ve rasyonel analiz süreçlerinin bütünleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Atkinson, 1994).

3.1. 1. Eylem Araştırması Süreci

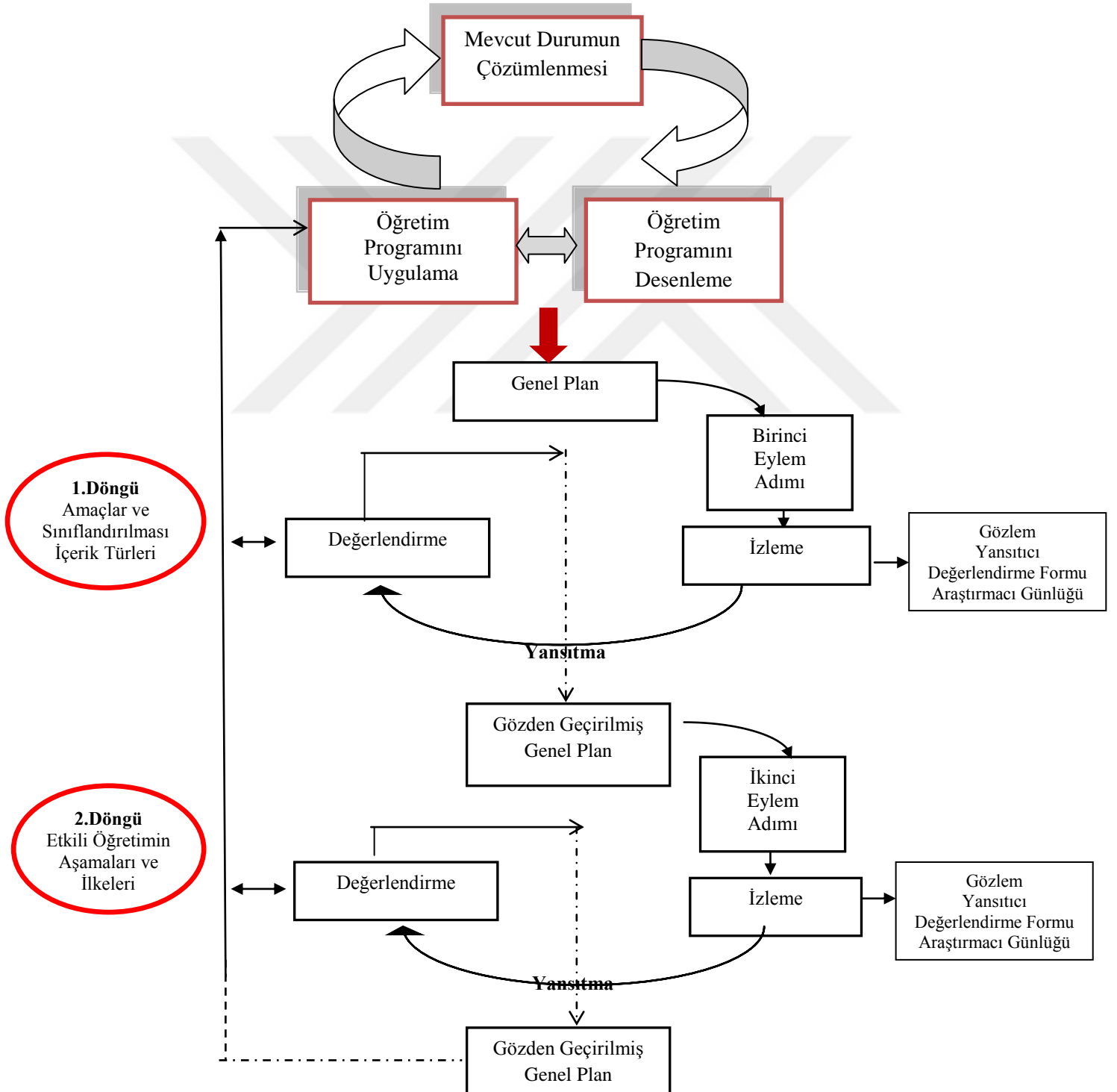
Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir anlayışla geliştirilen öğretim programının desenlemesi ve uygulanması sürecinde eylem araştırması kullanılmıştır. Bu süreçte Kemmis, McTaggart ve Nixon (2013) tarafından önerilen planlama, eylem, gözlem-izleme ve yansıtma adımlarından oluşan eylem araştırması döngüsü temel alınmış ve değerlendirme aşamasıyla bütünleştirilen bu adımların sematik gösterimi Şekil 5’te sunulmuştur.



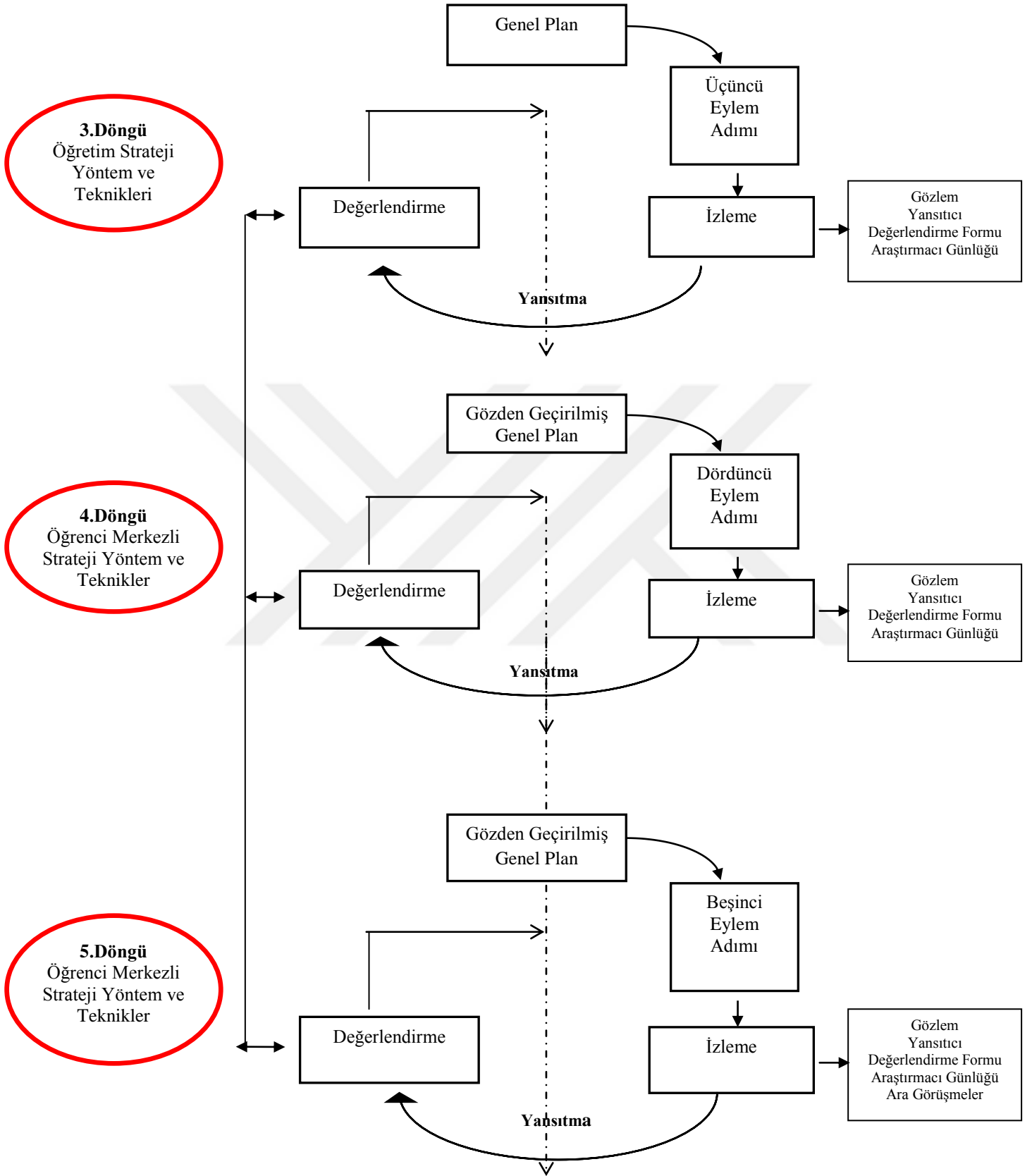
Şekil 5. Eylem araştırması döngüsü

Kaynak: Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2013

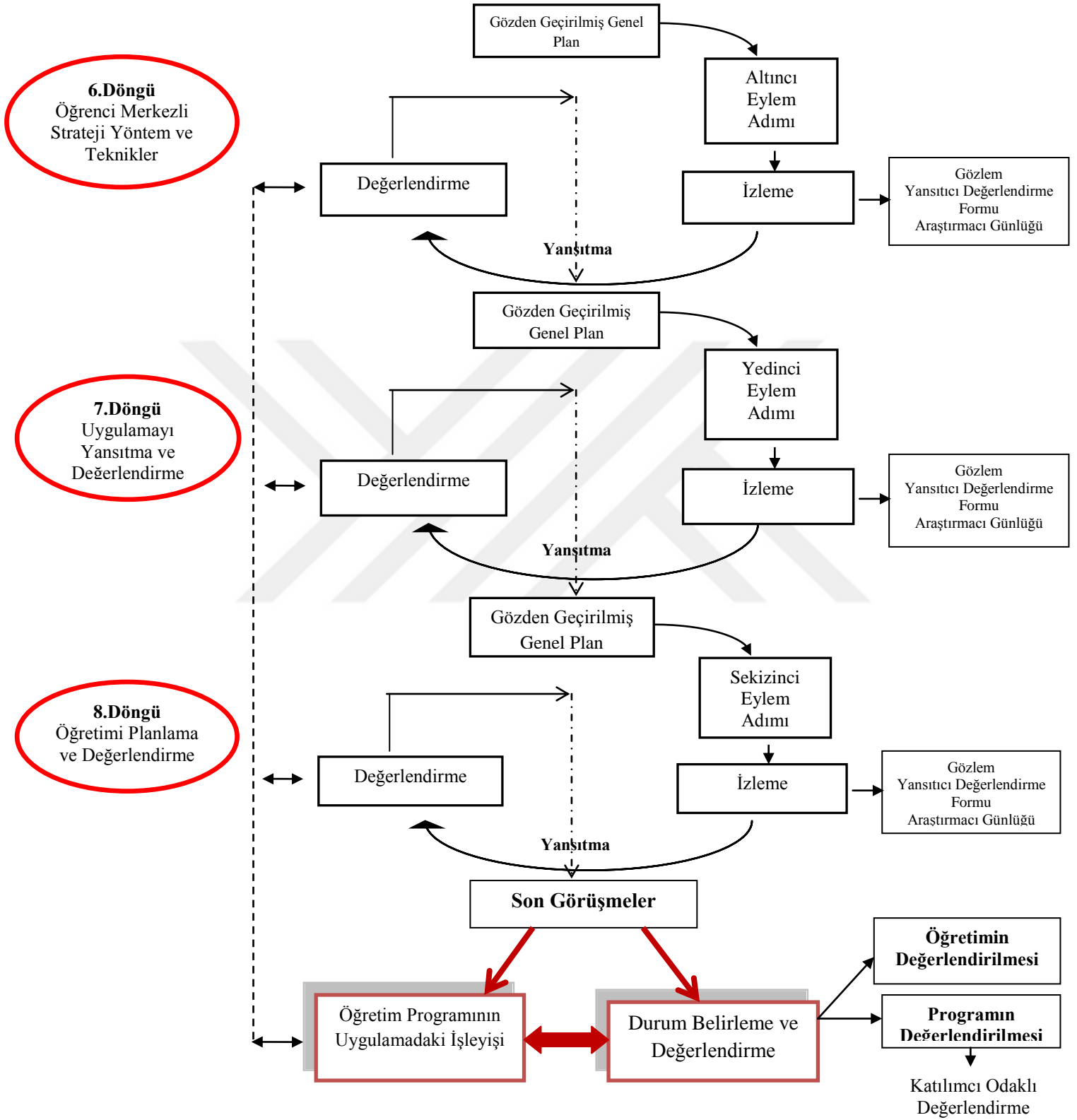
Şekil 5'te görülen adımlar öz yansıtmayı içeren spiral yapıda bir süreci betimlemekte, planmayla başlayan bu sürecin ikinci adımı olan eylem, hazırlanan planın uygulanmasını ifade etmektedir. Daha sonraki adımlarda uygulanan planının sistematik gözlemlerle izlenmesi, yansıtılması ve yeniden planlanarak yeni döngülere geçilmesi gerekmektedir (McTaggart, 1997b). Araştırma sürecinde temel alınan ve mevcut durumun çözümlenmesi, öğretim programını desenleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının izlendiği program geliştirme süreci, belirtilen eylem adımları ile bütünleştirilmiş ve Şekil 6'da gösterilmiştir.



(Şekil 6 devamı)



(Şekil 6 devamı)



Şekil 6. Okul temelli program geliştirme sürecinde eylem araştırması

Kaynak: (Skilbeck, 1984; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2013) doğrultusunda araştırmacı tarafından program geliştirme süreci temel alınarak derlenmiştir.

Şekil 6’da aşamaları belirtilen program geliştirme sürecinin, desenleme ve uygulama boyutlarında eylem planları hazırlanmış, uygulanmış, izlenmiş, değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları yeni eylem planlarına yansıtılmıştır. Eylem sürecinin sonlandırılmasıyla öğretim programının uygulamadaki işleyişi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Döngüsel bir yapıda ilerleyen bu sürecin tüm aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1.1. Mevcut Durumun Çözülmesi (İhtiyaç Analizi)

Okul temelli program geliştirme sürecinde Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı araştırmannın bağlamını oluşturmuştur. Bu nedenle mevcut durumun belirlenmesi aşamasında üniversitenin sınıf eğitimi ana bilim dalında yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gereksinimlerin ve dersin geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütlere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Sınıf Öğretmenleri	Maarif Müfettişleri
<ul style="list-style-type: none"> Öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış olup, Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıf ikinci dönemde, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olma, gönüllü katılım. 	<ul style="list-style-type: none"> Sürece gönüllü katılım Öğretim ilke ve yöntemleri dersini en az bir dönem yürütmüş olma 	<ul style="list-style-type: none"> Sürece gönüllü katılım Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’ndan mezun olma 	<ul style="list-style-type: none"> Sürece gönüllü katılım Adana İli merkez ilçelerinde görev yapıyor olma

Tablo 3’te belirtilen ölçütleri sağlayan 15 öğretmen adayı, sekiz öğretim elemanı, beş sınıf öğretmeni ve beş maarif müfettişi ihtiyaç analizi çalışmasına katılmıştır. Toplanan veriler tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları dersin öğretim programına yönelik uluslararası eğilimlere yer veren

bulgularla bütünleştirilerek, dersin yapısı, eğitim ortamı ve zaman yönetimi açısından değerlendirilmiş ve ihtiyaç analizi çalışmasının sonuçlarını ortaya koyan bir öneri paketi oluşturulmuştur.

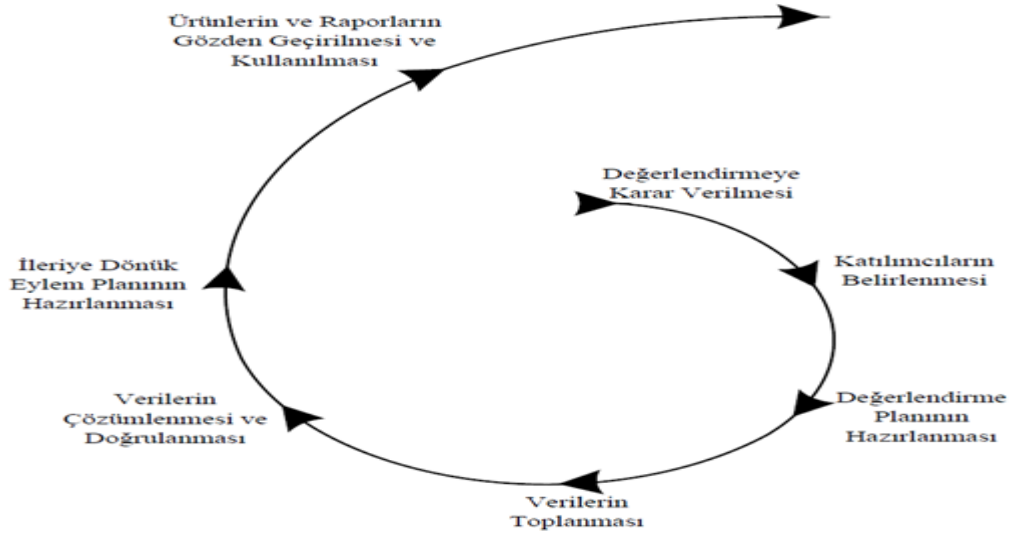
3.1.1.2. Öğretim Programını Desenleme ve Uygulama

Öğretim programının desenlenmesi ve uygulanması süreci eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç ihtiyaç analizi çalışması sonucunda elde edilen ve Tablo 12’de belirtilen taslak yönergeye dayalı hazırlanan ilk eylem planının yer aldığı birinci döngüyle başlamış ve eylem araştırması sürecinde yer alan sekiz döngünün tamamlanmasıyla sona ermiştir. Eylem süreci 14 hafta boyunca, toplamda 42 ders saatini içermektedir. Öğretim programının desenlenmesi ve uygulanması süreci bulgular bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3.1.1.3. Durum Belirleme ve Değerlendirme

Program geliştirme sürecinin bu aşamasında durum belirleme ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Durum belirleme kapsamında, öğretimin etkililiği ve öğrencilerin dersteki başarısı bulgular bölümünde açıklanan performans değerlendirme araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretim programının değerlendirilmesinde ise “katılımcı odaklı değerlendirme modeli” kullanılmıştır.

Katılımcı değerlendirme modeli, başta uygulayıcılar ve hedef kitle olmak üzere, tüm paydaşların değerlendirmenin geliştirilmesinde ve uygulanmasında etkin olarak görev aldığı bir değerlendirme yaklaşımıdır (Yüksel & Sağlam, 2012). Nitel ya da nicel olmak üzere birden fazla verinin kullanımının vurgulandığı değerlendirme sürecinde, standart bir planın takip edilmediği ve sürecin katılımcıların etkinliklerine bağlı olarak geliştiği ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Burke’nin (1998) bu süreci spiral tasarıma dayalı yedi aşamalı bir modelle açıkladığı görülmektedir.



Şekil 7. Katılımcı değerlendirme modelinin aşamaları

Kaynak: Burke, 1998, s.47

Şekil 7’de yer verilen değerlendirme sürecinin ilk aşamasında değerlendirme modelinin uygunluğuna ilişkin karar verilmelidir. Sonraki aşama katılımcıların belirlenmesine yöneliktir. Bu sürecin katılımcı odaklı olması için tüm paydaşlar olmasa da sürecin kilit noktasını oluşturan paydaşların karar verme sürecinde etkin rol almaları gerekmektedir. Bununla birlikte katılımın yönü ve derinliği farklılık gösterebilmektedir. Katılımcıların belirlenmesinin ardından bir değerlendirme planı hazırlanmalı ve bu plan doğrultusunda veriler toplanmalı ve analiz edilmelidir. Daha sonra bilgilerin ileriye dönük olarak program geliştirme sürecinde kullanılması için bir eylem planı hazırlanmaktadır. Son aşamada ise sürecin tümüne yönelik bir rapor hazırlanmalı ve bu rapor paydaşlara sunulmalıdır (Burke, 1998).

Katılımcı değerlendirme modelinin temel alındığı değerlendirme sürecinde, ilk önce değerlendirme sürecinde yer alacak katılımcıların belirlenmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada uygulama sürecinde desenlenerek geliştirilen programın uygulandığı “sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencileri arasından seçilen odak öğrenci grubu”, “araştırmacı-uygulayıcı” ve “geçerlik komitesi” program değerlendirme sürecinde yer almıştır. Katılımın derinliği açısından odak öğrenciler ve geçerlik komitesi kontrol ve sorumluluk içermeyen danışma rolünde sürece katılım göstermiştir. Bu aşamada geçerlik komitesiyle uygulama süreci ve sonrasında iki toplantı gerçekleştirilmiş, odak öğrencilerle de ara ve son görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı-uygulayıcı ise değerlendirmenin planlanması, verilerin toplanması, analizi

ve raporlaştırılması sürecine aktif katılım göstermiştir. Katılımcıların ve bu katılımın derinliğinin belirlenmesinin ardından Tablo 4’te kapsamı belirtilen değerlendirme planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Tablo 4

Program Değerlendirme Planı

Boyutlar	Açıklamalar		
Değerlendirmenin amacı	Programın gereksinimlerini ne düzeyde karşıladığı ve uygulama sürecindeki işleyişi dikkate alınarak programın etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda karar vermek		
Veri toplama yöntemleri	Gözlem	Görüşme	Doküman İncelemesi
Gerçekleştirilecek zaman dilimleri	1 Ekim 2014-25 Aralık 2014 tarihleri arasında	Ara: 26-27 Kasım 2014 Son: 5-9 Ocak 2015	1 Ekim 2014-25 Aralık 2014 tarihleri arasında
Veri kaynakları	Sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencileri Araştırmacı-uygulayıcı	Odak öğrenciler	Yansıtıcı değerlendirme formları Araştırmacı günlükleri
Verilerin Analizi	Makro Analiz		Mikro Analiz
Gerçekleştirilecek zaman dilimleri	1 Ekim 2014- 25 Aralık 2014 Tarihleri arasında		9 Ocak 2015 ve sonrası
Süreçte kullanılacak yöntemler	Tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri		

Tablo 4’te yer alan plan doğrultusunda veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı-uygulayıcı ve geçerlik komitesi 28 Kasım 2014 ve 14 Temmuz 2015 tarihlerinde bir araya gelmiş, bu toplantılarda bulgular ve değerlendirme sonuçları tartışılarak düzenlenmiştir. Daha sonraki aşamada odak öğrencilerin bazılarında katılımcı teyidi alınmış, elde edilen bulgular düzenlenmiş ve programın etkililiğine yönelik karar verilmiştir. Son aşamada ise tüm süreç raporlaştırılıp paydaşları bilgilendirecek şekilde düzenlenmiş, ulaşılan sonuçlar ve ileriye dönük öneriler Bölüm VI’da sunulmuştur.

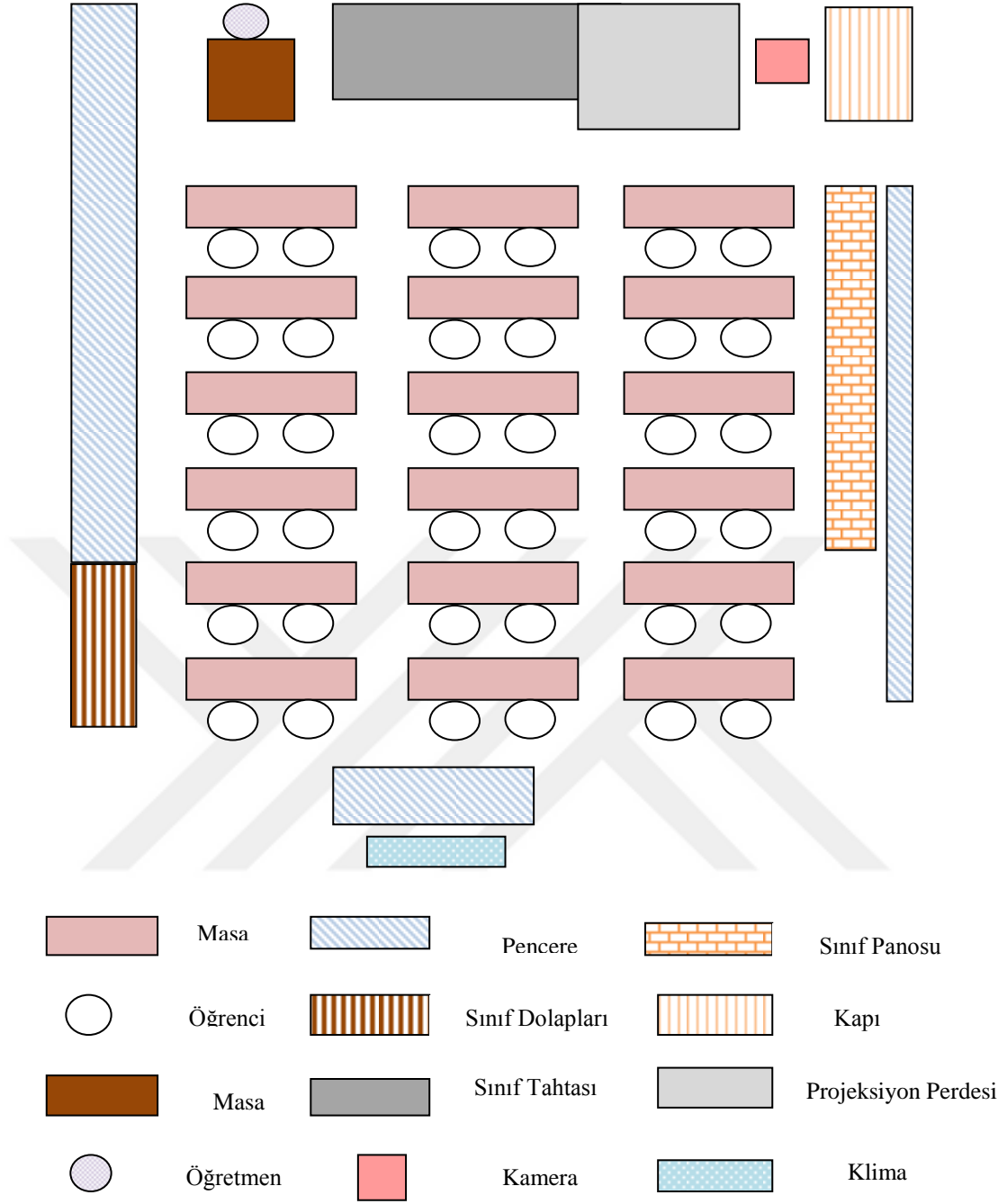
3.2. Araştırma Ortamı

Araştırma sürecinde desenlenen ve uygulanan öğretim programı okul temelli program geliştirme yaklaşımını temel almaktadır. Bu süreçte Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı araştırmanın bağlamını oluşturmuş ve bu bölümde yürütülmekte olan öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gereksinimlerin karşılanmasını amaçlayan bir öğretim programı geliştirilmiştir. Belirtilen noktalardan

hareketle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde örneklemin temsil edilmesinden ziyade inandırıcılığı sağlamak amaçlanmakta ve amaçlı örnekleme yöntemi derinlemesine bilgi toplamaya katkıda bulunmaktadır (Patton, 2002). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubunun seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Araştırma grubunun Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıf birinci dönemde öğrenim görüyor olmaları,
- Öğretim üyesinin dersin araştırmacı tarafından yürütülmesine gönüllü olması,
- Araştırmada, öğretim üyesi ve öğrenciler tarafından video kamera ve ses kayıt cihazı kullanımına izin verilmesi.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirildiğı grup 2-A sınıfı olmuştur. Bu sınıfın krokisi Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Araştırmanın yapıldığı sınıfın krokisi

Şekil 8’de görüldüğü üzere sınıfta öğrencilerin oturduğu 36 öğrenci masası, bir öğretmen masası, üç pencere, bir klima, sınıf dolapları, sınıf panosu ve sınıf tahtası bulunmaktadır. Sınıfın büyüklüğü 45 metrekaredir. Sınıf tahtasının hemen yanında projeksiyon perdesi yer alırken, video kamera kapı ile projeksiyon perdesi arasına konumlandırılmıştır. Grup çalışmasının gerçekleştirildiği haftalarda öğrenci masaları yuvarlak ya da U düzeni oluşturacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 2-A grubu öğrencileri ile öğretim programını geliştirerek uygulayan araştırmacı oluşturmuştur. Katılımcıların diğer bir boyutunda ise araştırma sürecinde yapılanların denetlenmesi, tartışılması ve değerlendirilmesi adına oluşturulan geçerlik komitesi yer almıştır. Katılımcıların özellikleri alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Adayları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

Öğrencilerin Özellikleri	f
<i>Cinsiyeti</i>	
Kadın	27
Erkek	9
<i>Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu</i>	
Genel Lise	23
Anadolu Öğretmen Lisesi	2
Anadolu/Fen Lisesi	8
Diğer	3
<i>Fakültedeki Genel Not Ortalaması</i>	
0- 2.00	1
2.01- 2.50	7
2.51- 3.00	18
3.01- 3.50	9
3.51- 4.00	1
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	
Okur-Yazar Değil	5
Okuryazar	2
İlkokul	15
Ortaokul	6
Lise	7
Üniversite	1
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	
Okuryazar	1
İlkokul	10
Ortaokul	10

(Tablo 5 devamı)

Lise	10
Üniversite	5
<i>Ailenin Aylık Gelir Durumu</i>	
500 -1000 TL	3
1001-2000 TL	15
2001-3000 TL	11
3001-4000 TL	6
4000 TL den fazla	1
<i>Ailenin Yaşadığı Yer</i>	
Şehir	30
İlçe	3
Kasaba	1
Köy	2

Tablo 5’te görüldüğü üzere uygulama sürecine 27’si kadın, 9’u erkek olmak üzere toplam 36 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (f:23) genel lise mezunu iken, yarısının (f:18) fakültedeki genel not ortalaması 2.51-3.00 arasında değişmektedir. Katılımcıların yarısına yakınının (f:15) anne eğitim durumu ilköğretim düzeyindeyken, baba eğitim durumu ilköğretim, ortaokul ve lise olan katılımcıların sayısı (f:10) birbirine eşittir. Bununla birlikte katılımcıların yarısına yakınının (f:15) gelir durumu 1001-2000 TL arasında değişmekte ve büyük çoğunluğunun (f:30) ailesi şehirde yaşamaktadır.

3.3.2. Araştırmacı-Uygulayıcı

Araştırmacı ilköğretim matematik öğretmenliği lisans ve eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında yüksek lisans derecesine sahiptir. Yüksek lisans ve doktora sürecinde öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren araştırmacı, bu süreçte İngiliz dili eğitimi ve sınıf eğitimi ana bilim dallarında yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersini de iki dönem gözlemci olarak takip etmiştir. Derste gerçekleştirilen bu informal gözlemler, araştırma probleminin hissedilmesine ve sınırlandırılmasına katkıda bulunmuştur. Bu sürecin ardından öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının nasıl bir yaklaşımla geliştirilebileceği sorusunun cevabı ilgili alanyazın taramasından elde edilen kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçları çerçevesinde belirlenmiştir. Araştırmada öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının okul temelli bir anlayışla geliştirilmesi hedeflendiği için, uzman görüşleri doğrultusunda eylem araştırması deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacının nitel

araştırma yöntemleri konusunda eğitim almış olması, yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemini kullanmış olması ve doktora sürecinde üç kredilik uygulamalı nitel araştırma yöntemleri dersini almış olması nedeniyle eylem araştırması desenini uygulayabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmadan önce iki yıl bir ilköğretim kurumunda çalışmış olması ve yüksek eğitim düzeyinde farklı dersleri, dersin sorumlu öğretim elemanı ile işbirliği içerisinde takip edip yürütmüş olması göz önünde bulundurulmuş bu nedenle eylem araştırması sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmacı bu süreçte eylem planlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını gerçekleştirdiği için süreçte araştırmacı-uygulayıcı rolündedir. Bu bağlamda araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin öğrencilerden veri toplamış, bu verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi farklı yöntemleri kullanarak elde etmiştir. Uygulama sürecinde tuttuğu günlüklerle de eylem planlarının değerlendirilerek, bu planların yeniden düzenlenmesine doğrudan katkıda bulunmuştur.

3.3.3. Geçerlik Komitesi

Geçerlik komitesi üç kişiden oluşturulmuştur. Bu komitede tez danışmanı Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY (Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü), Doç. Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü) ve Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN (Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı) yer almıştır.

Geçerlik komitesi üyeleriyle uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında üç toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılardan ilki 22 Ağustos 2014 tarihinde, ikincisi 28 Kasım 2014 tarihinde yapılmış, son toplantı ise 14 Temmuz 2015 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu komitenin üyelerinden Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'la ise her bir eylem planının uygulanmasından önce ve sonra, hazırlık, değerlendirme ve yansımalar konusunda haftalık görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte komite üyeleri araştırmacının yaptıklarının denetlenmesi, tartışılması, değerlendirilmesi ve gerekli görüldüğünde yeniden düzenlenmesi boyutlarında aktif rol üstlenmişlerdir. Geçerlik komitesinde alınan karar örneklerine EK-24'te yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmamış gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Mevcut durumun belirlenmesi aşamasında öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişleri için uzman görüşüne sunulacak pilot uygulama çalışması sonucunda yapılandırılan ve EK-1, EK-2, EK-3 ve EK-4’de sunulan dört farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formlarının ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu soruların ardından, öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına yönelik görüşme formunda, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçları, içeriği, dersin sunumu ve işlenişiyle derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri kapsamında katılımcıların mevcut duruma ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve durumun iyileştirilmesine yönelik önerilerini belirleyici sorular kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorular ise lisans eğitimi sürecinde aldıkları bu dersi; mesleki uygulamalarına katkısı, amaçları, içeriği, dersin sunumu ve işlenişiyle derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından değerlendirmelerine ve dersin geliştirilmesi ile ilişkili önerilerine yöneliktir. Maarif müfettişlerine yönelik hazırlanan görüşme formunda katılımcıların teftiş sürecinde ön plana aldıkları özellikler, sınıf ortamında sıklıkla gözlemledikleri problemler ve öğretmenlerin uygun öğretim ilke ve yöntemlerini seçip kullanabilme konusundaki bilgi ve becerileri ile ilgili sorular yer almış bununla birlikte öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçları, içeriği, sunumu ve işlenişiyle, derste kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin önerilerini ortaya koyan sorulara yer verilmiştir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen ara ve son görüşmeler için geçerlik komitesiyle işbirliği halinde iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Doküman incelemesi kapsamında ise her bir döngünün sonunda öğrencilere uygulanan yansıtıcı değerlendirme formları ve araştırmacı tarafından her hafta doldurulan günlükler yer almaktadır. Katılımcıların bireysel özelliklerini belirlemek için ise kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi adına çalışma ve değerlendirme yapıları ile ödevlerin yer aldığı “ürün seçki dosyaları”, “proje uygulamasına” ilişkin mikroöğretim videoları ve “final sınavına” ait yazılı yoklama kâğıtları incelenmiş ancak öğretim programının değerlendirilmesinde bu araçlarla toplanan veriler

kullanılmamıştır. Öğretim programının uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmen adaylarını daha iyi tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, fakültedeki genel not ortalaması, anne ve baba eğitim durumu, ailelerinin aylık gelir durumu ve yaşadığı yer ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu form EK-5'te sunulmuştur.

3.4.2. Gözlem

Gözlem yöntemiyle, gözlemlenen olayın, bu olay içerisindeki etkinliklerin ve etkinliklere katılan bireylerin, gerçekçi, doğru ve kapsamlı bir şekilde betimlenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Araştırmada yapılandırılmamış gözlem türü benimsenmiş ve bu kapsamda katılımcı gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcı gözlem yönteminde araştırmacı incelediği grubun içerisine girmekte ve bu grubun bir üyesi olarak grubu gözlemektedir (Özdemir, 2010, s. 327-328). Bu yolla sağlanan ilk elden deneyimler aracılığıyla çalışan ortamdaki bireylerle yakınlık kurulmakta ve analizlerin bilimsel olarak yorumlanmasında kişisel bilgilerin kullanımına fırsat tanınmaktadır (Patton, 2002). Katılımcı gözlem yönteminin benimsendiği süreçte araştırmacı aynı zamanda programın uygulayıcısı olduğu için veri kaynağı olarak sürece dâhil edilmiş, uygulama sürecinde katılımcılarla etkileşim kurulmuş ve verilerin yorumlanmasında edinilen deneyimlerden yararlanılmıştır.

Yapılandırılmamış gözlem sürecinde standart bir gözlem aracı kullanılmamış ancak uygulama sürecinde ve sonrasında alınan alan notları ile uygulama sonunda yazılan günlüklerden yararlanılmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamaların tamamı video ile kayıt altına alınmıştır. Kamera, kamera ayağı kullanılarak bazı anlarda sabitlenirken, bazı durumlarda ise sınıf içerisinde farklı alanlarda hareket edilerek öğrencilere ve uygulayıcıya odaklanılmış ve kayıt altına alma sürecini dışarıdan bir görevli gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen video çekimlerine ait sayısal veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Araştırma Sürecinde Çekilen Video Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler

Döngü	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	TOPLAM
	Döngü	Döngü	Döngü	Döngü	Döngü	Döngü	Döngü	Döngü	
Ders	6	3	3	6	6	3	9	6	42 ders
Saati									saati
Dakika	224,75	134,23	107,77	226,23	245,66	106,88	258,04	201,99	1505,55

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırma sürecinde gerçekleştirilen sekiz döngü sonunda toplam 42 ders saati gözlem yapılmıştır. Her bir döngüde yapılan gözlem sürelerinin farklı olması ise döngülerde temel alınan öğrenme kazanımlarının sayısı ve süreçte zorlanılan noktalardan kaynaklanmaktadır. Eylem araştırması sürecinde gözlemlerin makro analizleri yapılmış ve eylem planları bu analizler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiştir. Uygulamanın sona ermesinden sonra değerlendirme çalışmaları kapsamında mikro analizler gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. Görüşme

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarıyla ara ve son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi, gözlenemeyen deneyim, duygu ve algıların belirlenmesine katkı sağlamakta (Merriam, 2002), bu kapsamda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların özgün cevaplarını ortaya çıkarmak için tasarlanmış biçimsel sorularla, kişiye özgü bilgilere ulaşmada yardımcı olmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006; Merriam, 2002).

Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı bu süreçte araştırmacının hazırladığı formlar, geçerlik komitesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonucunda, formlar yeniden düzenlenmiş ve iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

EK-6’da sunulan form ara görüşmeler için hazırlanmıştır. Bu formda görüşmenin yapıldığı zaman dilimine kadar gerçekleştirilen derslere ilişkin öğrenci görüşleri alınmış, öğrencilere dersin en keyifli ve ilgi çekici yönünün ne olduğu, derste zorlandıkları noktaların neler olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler önerdikleri ve derslerin akademik ve bireysel anlamdaki katkısıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. EK-7’de sunulan son görüşme formunda ise benzer sorulara yer verilmiş bunun yanı sıra öğretim programının öğrenme-kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme

süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik görüşlerin alınması adına daha ayrıntılı ve kapsamlı sorular kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin akademik başarılarının ve ders katılımlarının farklı düzeylerde olması ölçüt olarak belirlenmiş ve görüşmelere gönüllü katılım göstermeleri esas alınmıştır. Bu ölçütlere göre belirlenen 14 odak öğrencinin özellikleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Odak Öğrencilerin Özellikleri

Katılımcıların Özellikleri	Katılımcılar	f
Cinsiyet		14
Kadın	O1, O3, O4, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13,	11
Erkek	O2, O5, O14	3
Fakülteadaki Genel Not Ortalaması		14
2.01- 2.50	O1, O2, O9,O14	4
2.51- 3.00	O3, O6, O10,O12	4
3.01- 3.50	O2, O5, O7, O8,O11	5
3.51- 4.00	O13	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere odak öğrencilerin 11’i kadın 3’ü erkektir. Bu durum sınıftaki toplam erkek öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanmıştır. Çünkü 36 kişilik sınıfta 9 erkek öğrenci yer almaktadır. Bu öğrenciler belirlenen ölçütler açısından seçildiğinde ve sürece gönüllü katılımları esas alındığında 3 erkek odak öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin fakülteadaki genel not ortalamasının farklı düzeylerde yer aldığı görülürken, bu durumun öğrencilerin derse katılım düzeylerini de farklılaştırdığı belirlenmiştir.

Ara görüşmeler 26 Kasım 2014-27 Kasım 2014 tarihinde gerçekleştirilmiş ve görüşmeye sekiz odak öğrenci katılmıştır. Son görüşmeler ise 5 Ocak 2015- 9 Ocak 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Son görüşmelere katılan dokuz odak öğrencinin üçü (O1,O2 ve O5) ara görüşmelere de katılmıştır. Katılımcılarla yapılan ara ve son görüşmeler araştırmacının eğitim fakültesindeki ofisinde gerçekleştirilmiş ve ara görüşmeler ortalama 15 dakika son görüşmeler ise ortalama 26 dakika sürmüştür.

3.4.4. Yansıtıcı Değerlendirme Formu

Bu form, her bir döngünün tamamlanmasının ardından öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Yansıtıcı değerlendirme formunda öğrencilere eylem süreci içerisinde neler öğrendikleri, bu öğrendikleri içinde neleri önemli buldukları, ders sürecinde zorlandıkları noktaların ve dersin ilgi çekici ve keyifli yönlerinin neler olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapılabileceği ve bu dersi tekrar dinleseler daha iyi anlamak için neler yapabilecekleri konusunda toplam beş soru yöneltilmiştir.

Form aracılığıyla uygulama sürecinde zorlanılan noktalar, sürecin en ilgi çekici ve keyifli yönleri, sürecin geliştirilmesine yönelik öneriler belirlenmiş ve elde edilen veriler bir sonraki eylem planının düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde kullanılmıştır. Yansıtıcı değerlendirme formu örneği EK-8’de sunulmuştur.

3.4.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, tüm sürece yönelik gözlemleri, analizleri, yorumları, duygu ve düşünceleri kayıt altına almaya yarayan ve kullanım şekli kişiye göre değişen bir veri toplama aracıdır (Johnson, 2005/2014). Bu günlükler araştırmacı-uygulayıcı tarafından her haftanın sonunda doldurulmuştur. Bu anlamda bazı eylem planları ve uygulanmasına yönelik birden fazla günlükten veri elde edilmiştir. Bu günlükler aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacı-uygulayıcının uygulama sürecine yönelik bakış açısını ve değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeleri sonucunda bir sonraki eylem planına yaptığı yansıtımları içermektedir. Araştırmacı günlüğüne ilişkin bir örnek EK-9’da belirtilmiştir.

3.4.6. Öğrenci Ürünleri

Öğrenci ürünleri uygulama sürecinde kullanılan ve öğrenciler tarafından doldurulan çalışma ve değerlendirme yapraklarını, öğrencilerin hazırladıkları etkinlikleri, ders planlarını ve final sınavını içermektedir. Bu ürünlerin kapsamı ve özellikleri maddeler halinde açıklanmıştır.

Çalışma Yaprağı

Çalışma yaprakları, öğrencilerin konuyla ilgili alıştırmaları ve bilgiyi anlamlandırmaları amacıyla kullanılan araçlardır. Süreç boyunca toplam yedi çalışma yaprağı kullanılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan ürünlerin tamamına geribildirim verilmiş

ve bu kapsamda öğrencilerin cevapları incelenerek eksiklikleri belirlenmiştir. Yedi çalışma yaprağının kapsamı maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir.

- Çalışma Yaprağı 1 kapsamında öğrencilerden, yedi farklı öğrenme kazanımını alanları ve düzeyleri açısından sınıflandırmaları ve gerçekleştirdikleri bu sınıflamanın gerekçelerini açıklamaları istenmiştir.
- Çalışma Yaprağı 2 kapsamında öğrencilerden, yedi farklı öğrenme kazanımını içerik türlerine göre sınıflandırmaları ve gerçekleştirdikleri bu sınıflamanın gerekçelerini açıklamaları istenmiştir.
- Çalışma Yaprağı 3 kapsamında öğrencilerden, etkili öğretimin ilkeleri konusuna yönelik bir örnek olayı analiz etmeleri, kendilerine yöneltilen sorular bağlamında problemleri ve çözüm yollarını belirlemeleri istenmiştir.
- Çalışma Yaprağı 4 kapsamında öğrencilerden, kendilerine sunulan etkinlik örneğini sunuş yoluyla öğretim stratejisinin, anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı aşamalar açısından analiz etmeleri istenmiştir.
- Çalışma Yaprağı 5 kapsamında öğrencilerden, kendilerine sunulan etkinlik örneğini buluş yoluyla öğretim stratejisinin ve tartışma yönteminin kullanıldığı aşamalar açısından analiz etmeleri istenmiştir.
- Çalışma Yaprağı 6 kapsamında öğrencilerden, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik bir örnek olayı analiz etmeleri, kendilerine yöneltilen sorular bağlamında problemleri ve çözüm yollarını belirlemeleri istenmiştir.
- Çalışma Yaprağı 7 kapsamında öğrencilerden, kendilerine sunulan bir örnek olayı, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı aşamaları açısından analiz etmeleri istenmiştir.

Değerlendirme Yaprağı

Değerlendirme yaprakları, öğrencilerin anlama ve beceri düzeyine ilişkin performanslarını belirlemede kullanılan araçlardır. Süreç boyunca toplam dört değerlendirme yaprağı kullanılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan ürünlerin tamamına geribildirim verilmiş ve bu kapsamda öğrencilerin cevapları incelenerek eksiklikleri

belirlenmiştir. Dört değerlendirme yaprağının kapsamı maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir.

- Değerlendirme Yaprığı 1 kapsamında öğrencilerden, sunulan 19 öğrenme kazanımını düzeylerine göre sınıflandırmaları, bu sınıflamanın ardından öğrenme kazanımlarının içerik türleriyle ilişkisini gösteren amaç-içerik matrisi oluşturmaları istenmiştir.
- Değerlendirme Yaprığı 2 kapsamında öğrencilerden, kendilerine sunulan örnek olayı inceleyerek öncelikle öğretmenin hangi öğretim ilkelerini dikkate aldığını belirlemeleri, ardından belirlenen ilkelerle ilişkili olan uygulamaları açıklamaları istenmiştir.
- Değerlendirme Yaprığı 3 kapsamında öğrencilerden, buluş yoluyla öğretim stratejisini tanımlayabilmek için bu stratejiyi ifade eden üç tane önemli gördükleri, üç tane de önemli görmedikleri özellik belirlemeleri, belirlenen özellikleri kullanarak buluş yoluyla öğretim stratejisini açıklayan bir paragraf yazmaları istenmiştir.
- Değerlendirme Yaprığı 4 kapsamında öğrencilerden, farklı derslere ilişkin 10 öğrenme kazanımına uygun stratejileri, yöntemleri ve teknikleri belirlemeleri ve niçin bu strateji yöntem ve teknikleri seçtiklerini gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir.

Ödev

Ödevler, öğrencilerin çalışma ve değerlendirme yaprakları aracılığıyla kazandıkları bilgi ve becerileri, yeni durumlarda kullanmalarını hedefleyen performans belirleme araçlarıdır. Öğrenciler süreç boyunca iki ödev hazırlamış, ödevler kapsamında hazırladıkları etkinlikleri dönem boyunca geliştirmiştir. Bu süreçte hazırlanan etkinliklere düzenli geribildirim verilmiş, öğrencilerin belirlenen eksiklikleri düzelterek ürünlerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Ödev 1 kapsamında öğrencilerden, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin ve soru cevap yönteminin kullanımını içeren bir etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Ödev 2 kapsamında ise örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin kullanımını içeren bir etkinlik hazırlamaları beklenmiştir.

Ders Planı

Ders planı, öğrencilerin çalışma yaprakları, değerlendirme yaprakları ve ödevler aracılığıyla kazandıkları becerileri, yeni durumlarda kullanmalarını hedefleyen performans belirleme araçlarıdır. Gruplar süreç boyunca iki ders planı hazırlamış, bu planları dönem sonuna kadar geliştirmiştir. Bu süreçte hazırlanan ders planlarına düzenli geribildirim verilmiş, grupların belirlenen eksiklikleri düzelterek ürünlerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Ders Planı 1 kapsamında gruplar, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin ve soru cevap yönteminin kullanımını içeren bir ders planı hazırlamışlar, Ders Planı 2 kapsamında ise örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin kullanımını içeren bir ders planı oluşturmuşlardır.

Final Sınavı

Final sınavı, öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğrenme kazanımlarının gerçekleşme düzeyini belirlemede kullanılan ve dönem boyunca işlenen konuları büyük ölçüde kapsayan bir performans belirleme aracıdır. Bu araçla öğrencilerin çalışma yaprakları, değerlendirme yaprakları, ödevler ve ders planları aracılığıyla kazandıkları becerileri, yeni durumlarda kullanmaları hedeflenmiştir. Final sınavı kapsamında yer alan birinci soruda öğrencilerden, strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişkiyi, etkili öğretimin temel ilkelerini dikkate alarak ve uygulamaya yönelik örneklerle destekleyerek tartışmaları beklenmiştir. İkinci soruda ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlamaları ve bu etkinliğin kullanıldığı bir ders planı oluşturmaları istenmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın veri toplama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, “mevcut durumun çözümlenmesi”, eylem süreci içerisinde yer alan “uygulama- izleme” ve “değerlendirme-yansıtma-yeniden düzenleme” aşamalarıdır.

3.5.1. Mevcut Durumun Çözümlemesi (İhtiyaç Analizi)

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışması, uygulama sürecinin planlanmasına temel oluşturmuştur. Bu aşamaya yönelik verilerin toplanmasında görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır.

Bir önceki kısımda program geliştirme süreci içerisinde genel hatlarıyla açıklanan bu aşamada öğretmen adayları, öğretim elemanları ve maarif müfettişleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşama için veri toplama süreci 15 Nisan 2014 tarihinde başlamış, 30 Mayıs 2014 tarihinde sona ermiştir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler araştırmacının ofisinde, öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ise katılımcıların ofisinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların çalıştıkları kurumda yer alan boş derslikler ve dinlenme odaları kullanılmış, maarif müfettişleriyle ise çalıştıkları kurumda yer alan toplantı salonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından doküman incelemesi kapsamında dersin öğretim programına yön veren uluslararası raporlar, standartlar, ilkeler ve öğretim ilke ve yöntemleri ile ilişkili farklı derslere ilişkin izlencelerden basılı kaynaklar olanlar belirlenmiştir. Basılı olmayan kaynaklara ise farklı veritabanları, dergiler ve ilgili kurumların web siteleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Bölüm IV’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Mevcut durumun betimlenmesinin ardından, eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun olarak şekillenen uygulama süreci Şekil 6’da yer alan döngüler ve bu döngülerin içerisinde yer alan aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci içerisinde döngüler beş temel adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar “eylem planının hazırlanması”, “uygulanması”, “izlenmesi”, “değerlendirilmesi” ile “yansıtılarak yeniden düzenlenmesidir”. Uygulama sürecini içeren sekiz döngüye ilişkin ayrıntılı bilgiler bulgular kısmında yer alırken, bu adımlara ilişkin genel bilgiler iki alt kategori altında açıklanmıştır.

3.5.2. Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması araştırmacının sorumluluğundadır. Bu süreçte öncelikle Tablo 12’de belirtilen noktaları içeren genel bir plan hazırlanmıştır. Bu genel plan doğrultusunda hazırlanan her bir eylem planı uygulanmış

ve izleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlk eylem planının uygulanması 1 Ekim 2014 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve izleme çalışmaları kapsamında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır.

3.5.3. Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

İzleme çalışmalarından elde edilen veriler doğrultusunda süreçte karşılaşılan problemler belirlenmiş ve sürecin işleyişi iki temel ölçüt dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüş belirttiği noktalardan hareketle elde edilen bu ölçütler; “süreçte zorlanılan noktalar ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için yapılması gerekenlerdir”. Gerçekleştirilen bu değerlendirme çalışmasının ardından gerekli yansıtma yapılarak eylem planları yeniden düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde geliştirilmeye çalışılan sekiz döngünün genel değerlendirilmesi ise öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmeler aracılığıyla yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Mevcut duruma yönelik görüşme verilerinin analizinde tümvarımcı analiz yöntemi temel alınmış, doküman verilerinin analizinde ise tümdengelimci analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu süreçte dersin öğretim programına yön veren uluslararası eğilimleri analiz etmek amacıyla kullanılan yayın sınıflama formundan yararlanılmıştır. Bu form, programın öğeleri olan amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci kategorilerinde oluşmaktadır. İlgili dokümanlar aracılığıyla ulaşılan veriler, bu kategoriler açısından analiz edilmiştir.

Uygulama sürecinde toplanan verilerin analizinde, makro ve mikro analizler kullanılmıştır. Veriler toplanırken gerçekleştirilen makro analizlerin başlangıç kısmı geniş olup, giderek daralan bir yapıda gerçekleştirilen analiz sürecinde belirli bir konu üzerine odaklanma söz konusudur (Uzuner, 1999). Bu kapsamda makro analizlerin daha genel bir yapıda gerçekleştirildiği görülmektedir. Mikro analiz sürecinde ise makro yapılar genelleme yapabilmesi adına yerel bağlamların incelenmesi gerçekleştirilmektedir (Denzin & Lincoln, 2000). Bu süreçte odaklanılan durum hakkında veri toplanmakta, tüm araştırma sürecinde toplanan verilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı mikro analiz düzeyinde incelenmektedir (Uzuner, 1999).

Araştırmada makro analizler gerçekleştirilirken sürekli karşılaştırmalı analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sistematik bir süreç olup, bu süreçte

verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmekte ve analiz sürecinde ortaya çıkan kavramlar sonraki veri toplama sürecine dâhil edilmektedir (Glaser & Strauss, 1967). Makro analizlerle; eylem sürecine ilişkin veriler genel hatlarıyla analiz edilmiş, bu analiz sürecinde ortaya çıkan problemler belirlenmiş ve bu problemlerin çözümü için gerekli düzenlemelerin yapılarak yeni eylem planları oluşturulmuştur.

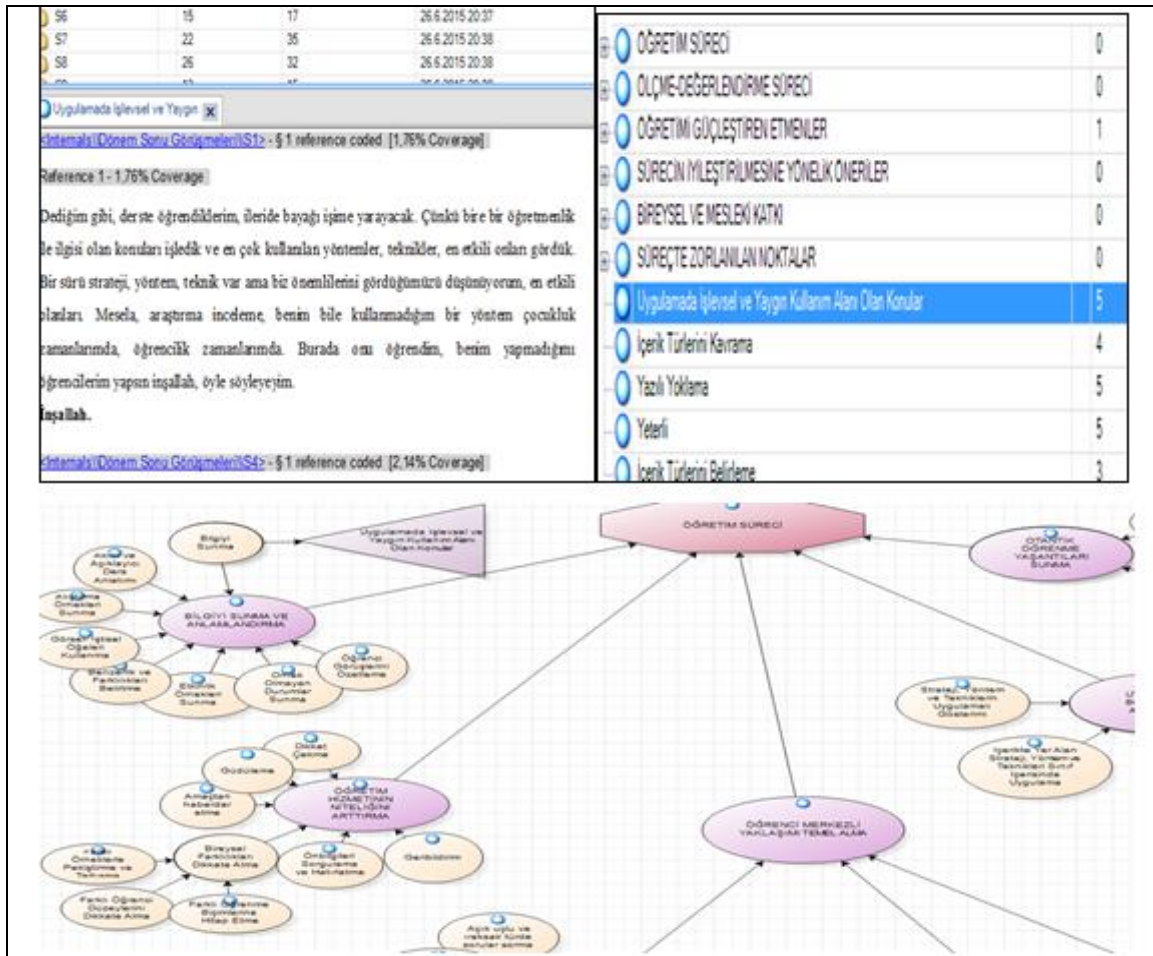
Veri analizi kapsamında gerçekleştirilen mikro analizler ise program geliştirme sürecinin bütününe yöneliktir. Bu kapsamda gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak elde edilen tüm veriler ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde içerik analizi içerisinde yer alan tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz bir veriye ait modelleri, temaları ve kategorileri keşfetmeyi içermektedir (Patton, 2002). Bu analiz sürecinde esnek bir yaklaşım içerisinde verilerin düzenlenerek anlamlı bir bütün haline getirilmesi, yinelenen öğelerin, kategorilerin ya da ortaya çıkan örüntülerin belirlenmesi gerekmektedir (Johnson, 2005/2014). Tümdengelimsel analizde ise veriler konuya ilişkin var olan yapıya uygun şekilde analiz edilmektedir (Patton, 2002).

Araştırma sürecinde de önceden belirlenen kategoriler içerik analizini yönlendirmiş, bununla birlikte belirlenen kategoriler içerisinde yer almayan ve tümevarımcı bir yaklaşımla ortaya çıkan yeni kategoriler öncekilere eklenmiş ya da eski kategoriler değiştirilmiştir (Strauss & Corbin, 1990). Bu kapsamda, tümdengelimsel analiz için ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan ve Tablo 11’de belirtilen amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik gereksinimler birer kategori olarak ele alınmış bu kategorilerin altında yer alan kodlar belirlenmiştir. Bununla birlikte süreç içerisinde ortaya çıkan yeni kategoriler analiz sürecinde dikkate alınarak tümevarımsal analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Bu analizler gerçekleştirilirken NVIVO 10 programı kullanılmıştır.

Bu programın kullanımı sürecinde gözlem ve görüşme kayıtları, yansıtıcı değerlendirme formları ve araştırmacı günlükleri word dosyasına aktararak ham veri metinleri elde edilmiştir. Bu kapsamda gözlem ve görüşmeler yazıya dökülmüş, yansıtıcı değerlendirme formları ve araştırmacı günlükleri ise yazılı olduğu için birer ham veri metni olarak analize dâhil edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda gözlemlerden 94 sayfa, görüşmelerden 131 sayfa, yansıtıcı değerlendirme formlarından 235 sayfa ve araştırmacı günlüklerinden 14 sayfa ham veri metni elde edilmiştir.

Hazırlanan belgeler programa yüklendikten sonra önceden belirlenen kategoriler altında yer alan kodlar ve ortaya çıkan yeni kodlar seçilerek kategorilere ulaşılmıştır.

Sonraki aşamada birbiriyle ilişkili kategoriler belirlenmiş ve bütüncül ilişkiyi gösteren modeller oluşturulmuştur. Bu sürece ilişkin örnekler Şekil 9’da sunulmuştur:



Şekil 9. Bilgisayar destekli nitel veri analizi süreci örneği

3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında alanyazında belirtilen noktalar (Bogdan & Biklen, 2007; Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Creswell, 2008; Erlandson vd., 1993; Johnson, 2005/2014; Glaser & Strauss, 1967; Guba, 1981; Johnson & Christensen, 2004; McTaggart, 1997a; Merriam, 1998; Patton, 2002; Shenton, 2004; Stake, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 2003) dikkate alınmış ve aşağıda belirtilen çalışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Uzun süre araştırma ortamında bulunularak (Ekim 2014-Aralık 2014) derinlik odaklı veri toplanmış ve sürekli gözlem yapılmıştır (42 ders saati, 1505,55 dakika).
- Araştırma ortamı, araştırmacının rolü ve deneyimleri, katılımcıların özellikleri, uygulama ve veri toplama süreci ile verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Uygulama öncesi, uygulama süreci ve sonrasında, verilerin analizi ve bulguların sunumunda geçerlik komitesinin görüşüne başvurulmuştur.
- Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak veri ve yöntem çeşitlenmesine gidilmiştir. Bunun yanı sıra uygulama sürecini içeren 14 hafta boyunca gözlem, doküman incelemesi ve ara görüşmeler yoluyla ve uygulama sonrasında son görüşmeler yoluyla veriler toplanmış ve zaman çeşitlenmesine gidilmiştir. Bu süreçte inandırıcılığı arttırmak ve tutarlılığı incelemek adına farklı kaynaklardan elde edilen verilerin karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile ve gözlemler ise video kamera ile kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir.
- Gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen bulgular yorumlanmadan betimlenmiş, doğrudan alıntılarla ve görsel öğelerle desteklenmiştir. Bu süreçte, araştırmacının alan notlarını içeren günlükleri aracılığıyla olay ya da eylemlere ilişkin belirgin boyutların okuyucuya betimlenmesi amaçlanmıştır. Bazı bölümlerde yararlanılan görsel öğelerle; yer ve mekânın, uygulama sürecinin, süreçte karşılaşılan problemlerin ve belirlenen çözüm yollarının daha somut verilere dayalı olarak betimlenmesi gerçekleştirilmiştir.
- Elde edilen bulgular uzman ve teyit incelemesine sunulmuştur. Bu çalışmalar kapsamında tez danışmanı Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY ile değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda araştırmacının tüm boyutları uzmana aktarılmış, ham veri metinleri ilişkili olduğu kategorilere uygunluk açısından incelenmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ulaşılan sonuçların geçerliliği değerlendirilmiştir.
- Elde edilen bulgular öğrencilerle paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Bu çalışma kapsamında dört odak öğrenciyle teyit toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacı, verilerden çıkardığı anlamı, ulaşılan bulguları ve sonuçları katılımcılarla paylaşmış ve bunların geçerliliğine ilişkin

değerlendirme yapmalarını istemiştir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen bu toplantı sonucunda, katılımcılar elde edilen bulguların ve sonuçların uygulama sürecinin özelliklerini, görüşme ve yazılı dokümanlarda belirttikleri görüşlerini yansıttığını ifade etmişlerdir.

- Verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma etiği, araştırmayı etik ilkelere uygun yürütmek için araştırmacıya rehberlik eden kurallar kümesidir (Christensen, Johnson & Turner, 2014/2015, s. 103). Araştırma etiğini büyük ölçüde ilgilendiren alanlar zarar, onay, kişisel gizlilik ve verilerin gizliliği gibi konuları içermektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2014/2015; Berg, 2001).

Belirtilen konulara yönelik izlenen kurallar doğrultusunda (Christensen, Johnson & Turner, 2014/2015; Christians, 2000) öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmış ve tüm katılımcılar araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, bu nedenle ham veri metinlerinden yapılan alıntılarda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmıştır. Diğer bir boyutta elde edilen bulgulara ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

3.9. Araştırmadan Elde Edilen Deneyimler

Araştırmadan elde edilen deneyimlerden ilki zamanı etkili kullanmanın önemine yöneliktir. Uygulama sürecinin başlaması gereken hafta öğretmen adaylarının ders seçiminde yaşanan aksaklıklardan dolayı uygulama yapılacak gruptaki öğrenciler belirlenememiştir. Okul temelli program geliştirmeyi temel alan eylem araştırmasının gerçekleştirildiği süreçte ise mevcut durum bağlamında belirlenen ders saati 14 hafta yani 42 ders saatidir. Planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirildiği bu süreçte ek derslere gereksinim duyulmuş, bu nedenle de katılımcıların süreç içerisinde motivasyonlarının yer yer düştüğü ve ek derslere katılımında bazı haftalarda sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle eylem araştırması türünde desenlenen bir araştırmada zamanı etkili kullanmaya yönelik farklı önlemlerin sürecin başında ayrıntılı olarak belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin grup çalışmalarına katılımlarında ve her döngünün sonunda yansıtıcı değerlendirme formlarını doldurmalarında bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Bu nedenle grup çalışması gerçekleştirilecekse, öncelikle grup kimliği oluşturmayı hedefleyen kısa süreli bir etkinliğe yer verilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra grup çalışmalarının süreçteki önemi ve öğrenciye katkıları belirtilmelidir. Diğer bir boyutta veri toplama araçlarının araştırma sürecindeki gerekliliğinin, sürecin başında katılımcılara ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerekmektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim program geliştirme sürecine ilişkin bulgular; mevcut durumun çözümlenmesini-ihtiyaç analizini, öğretim programının uygulama sürecinde geliştirilmesini ve değerlendirilmesini içerecek şekilde üç boyutta sunulmuştur.

4.1. Mevcut Durumun Çözümlemesi-İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular

Program geliştirme çalışmasının ilk boyutu olan ihtiyaç analizi kapsamında 15 öğretmen adayı, sekiz öğretim elemanı, beş sınıf öğretmeni ve beş maarif müfettişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programına yön veren uluslararası eğilimler incelenmiştir. İhtiyaç analizi sonucunda ulaşılan bulgular üç alt boyutta sunulmuştur. Birinci alt boyutta öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik eğitim gereksinimlerine ilişkin bulgular yer almış, ikinci alt boyutta öğretim ilke ve yöntemleri dersinin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü alt boyutta ise öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretim programına yön veren uluslararası eğilimlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Bulguların sunulmasında doğrudan alıntılara yer verilmiş, öğretmen adayları için Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılırken öğretim elemanları için ise ÖE1, ÖE2, öğretmenler için ÖĞ1, ÖĞ2, maarif müfettişleri için ise M1, M2 şeklinde kodlar tercih edilmiştir. Ham veri metinlerinden yapılan alıntıların kime ait olduğu katılımcıların sırasına göre oluşturulmuş bu kodlar ile belirtilmiş ve alıntılarının sonuna ham veri metinlerindeki sayfa numaraları eklenmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Eğitim Gereksinimleri

Öğretmen adaylarından elde edilen bulgularda; katılımcıların yarısından fazlasının amaç kavramına yönelik kısmen bilgi sahibi olduğu (f:9) bu dersin sonunda daha çok “beceri düzeyinde” (f:14) amaçları kazanmayı hedefledikleri belirlenmiştir. Ö3 bu dersin amaçlarının daha çok beceriye yönelik olması gerektiğini ifade eden katılımcılardan biridir.

Yani ben olsam şöyle yapardım u dediğim gibi yani ben benim pek pekiştiremememin sebebi konuyu uygulamalı olmaması. Ben olsaydım dediğim gibi daha çok u öğrenci merkezli bir ders işlerdim, daha çok u tamam hani yöntemleri, teknikleri yine o bilgileri verirdim onlara ama daha çok kendilerinin öğrenmelerini isterdim. İu yani beceri dediğiniz gibi kendilerinin yapmalarını isterdim, onların kontrolünde olmasını isterdim. Bu şekilde (Ö3, s.5).

Katılımcıların çoğunluğu öğretim ilke ve yöntemleri dersinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama düzeyini kısmen yeterli (f:6) ya da yetersiz (f:6) bulduklarını belirtmişlerdir. Ö5 ve Ö7 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Sadece ders açısından baktığımız aman birazcık havada kaldı tabi. Yani kendini geliştirmen gereken farklı noktalar oluyor. Sen birazcık ezber için çalışıyorsun, vize ve final için çalışıyorsun ama normalde bu ders bizim eğitimimizin temeli olması gerekirken biraz havada kalıyor. Senin de bir şeyler katman gerekiyor, unutmaman için, hatırlaman için devamlı o düzeneği kurman gerekiyor (Ö5, s.4).

Hayır, tam olarak karşılamadı. İ şöyle diyebilirim u bazı hani... Yöntemlerin u biz u sunum şeklinde yaptık. Mesela sunum şeklinde yaptığımız için daha iyi öğrendik. Bunlara daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum....Sadece hoca ders anlatmasını sadece hocanın ders anlatması değil de bizim de daha çok derse katılmamızı katılmamız gerektiğini düşünüyorum öyle daha yararlı olur bence. Ben de bu öğretim yöntemini destekliyorum (Ö7, s.4).

Bu durumun nedenlerini ise “içeriğin kapsamı ve düzeni”, “teori ağırlıklı ders işlenişi”, “yetersiz ölçme ve değerlendirme”, “yetersiz ilgi ve motivasyon” ile “fiziksel olanakların yetersizliği” kategorileri altında açıkladıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İhtiyaç ve Beklentileri Karşılama Nedenleri

Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	f
İçeriğin Kapsamı Ve Düzeni	Yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konular	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12	6
	İçerik yoğunluğu	Ö6, Ö11,	2
Teori Ağırlıklı Ders İşlenişi	Uygulama boyutunun eksikliği	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15,	15
	Öğretmen merkezli yaklaşım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14	11
	Bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik kazanımlara ulaşma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö14,	4
	Görsel-işitsel öğelerin yetersiz olduğu sunular	Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	4
Yetersiz İlgil ve Motivasyon	Sürece dayalı olmayan değerlendirme	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	4
	Yetersiz geribildirim	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12	4
	Yetersiz sınav süresi	Ö4, Ö5	2
	Öğrencilerin dersi bitirme talepleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11	6
	Yetersiz ön hazırlık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14	6
	Yetersiz katılım	Ö3, Ö4, Ö12, Ö13	4
	Derse odaklanma güçlüğü	Ö3, Ö7	2
	Öğrenmeye yönelik yetersiz çaba ve istek	Ö4, Ö14,	2
Fiziksel Olanakların Yetersizliği	Rahatsız ve öğretime elverişsiz sıralar	Ö2, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14	6
	Yetersiz ışık ve hava	Ö4, Ö6, Ö9	3
	Klasik sıra düzeni	Ö12, Ö15	2
	Kalabalık sınıf mevcudu	Ö15	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların içeriğin kapsamı ve düzeni kategorisi altında “yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konuları” ve “içerik yoğunluğunu” ihtiyaçların ve beklentilerin karşılanmasını engelleyen etmenler arasında gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

İşlenen konular öğretimin ilk başı zaten her öğretim şeylerinde eğitimden başlıyoruz. Eğitimden başladıktan sonra öğretim, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri başka... Başka da bir şey hatırlamıyorum şuanda. Zaten ki

unutmuşsam büyük ihtimalle üstün körü geçilmiştir... Yeterli olmadığı da zaten çıkıyor. Yani bazıları var arkadaşlar atıyorum ezber yöntemine başvuruyor. Zaten şuanda yaptığımız her şey ezber yani... (Ö1, s.7).

Ortaya çıkan diğer bir kategori ise teori ağırlıklı ders işlenişidir. Katılımcılar bu kategori altında “uygulama boyutunun eksikliğine, öğretmen merkezli yaklaşıma, sürecin sonunda “bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik kazanımlara ulaştıklarına” ve görsel-işitsel öğelerin yetersiz olduğu sunulara” değinmişlerdir. Ö11 uygulama boyutunun eksikliğine vurgu yaparak görüşünü ifade etmiştir.

Yani şöyle bir şey söyleyeyim ben size, belki farklı gelebilir ama şöyle bir durum var: dördüncü sınıfa geldim yani hâlâ “eee?” durumundayım yani. Evet, daha ne verecektiniz? Daha yani sona gelemedim yani istediğim şeyi alamadım düşüncesindeyim. Hep teoride kalan şeyler ve genellikle sanki biz yüksek lisans yapan kişileriz de ona göre bir eğitim veriliyormuş gibi. Biz daha çok nasıl diyeyim öğretmenliğin nasıl yapılacağı üzerine bilgi almak istiyoruz. Öğretmenliğin formasyonu şuyu buyuyla uğraşmaktan ziyade madem bu şey benimseniyor yaparak yaşarak öğrenmek daha bir doğru olur diye düşünüyorum (Ö11, s.5).

Dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri arasında yetersiz ölçme-değerlendirme sürecinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kategori altında katılımcıların “bilişsel alanın alt basamaklarına yönelik soruları, sürece dayalı olmayan değerlendirmeyi, yetersiz geribildirim ve sınav süresini” bu nedenler arasında gösterdikleri belirlenmiştir. Ö8 bu kategori altındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Biz işte vize final olmak üzere iki sınav olduk yine. Bu da KPSS'ye yönelik sorular sordu hocamız... Aslında pek düşünmüyorum çünkü şöyle eğer her derste dersin sonunda bir sözlü falan yapsak hem çocuk çalışmak zorunda kalır hem de yani daha verimli olur ama vize final olunca yine sadece o hafta çalışıyorsunuz. Mesela ben şu an unutmuş durumdayım biraz. Bir daha bakmam lazım. Onun için yani geçici bilgi gibi oluyor sanki. Ama o her hafta bir düzenleme yapsak değerlendirme yapsak dersten sonra da olabilir daha iyi olur gibime geliyor (Ö8, s.14-16).

Katılımcılar dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri arasında yetersiz ilgi ve motivasyon kategorisi altında bireysel etmenlere ve fiziksel olanakların yetersizliği kategorisi altında ise eğitim ortamının özelliklerine vurgu yaparak görüşlerini belirtmişlerdir. Ö3 “yetersiz önhazırlık, katılım ve derse odaklanma güçlüğü” gibi nedenlerle ilişkili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Yok, eksiklik bizdeydi aslında ilişkide. Hocamız çok iyiydi biz de mesela hocamız soru sorsa 3hafta önceden biz sıkıntı çekebiliyorduk onun gibi yani... Mesela şöyle anlatayım mesela bir derste yoksam sonraki derste aynı konuya devam ediyorsa hocayı anlayamamam normal. Biz genç olduğumuz için devamsızlık da yapıyoruz dersi de dinlemiyoruz buydu bir de. Dediğim gibi derste konuşmak, ilk soru vardı ya, derste konuşmak, sağa sola dönme veya dışarı bakmak pencereden bu gibi davranışlarımız da oluyordu (Ö3, s.8-9).

Ö2 ise fiziksel olanakların yetersizliğine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Fiziksel ortam bence kötü yani bizim okulun kötü yani ben beğenmiyorum zaten eğitim fakültesi bu bina biraz eski sınıf özellikle mesela sıralar falan hiç hoşuma gitmiyordu. Fiziksel olarak kendimi rahatsız hissediyordum... Yani iyi iletişim kuramıyorduk, birbirimize yani soru-cevap çok şey yapamıyorduk çok veya sıralar biraz dağınık yersizdi (Ö2, s.12).

4.1.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri

Öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişlerinden elde edilen bulgularda katılımcılar dersin amaçlarının “bilişsel beceri ve anlama” ağırlıkta olmak üzere, “duyuşsal anlama” düzeyindeki öğrenme kazanımlarını da içermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar; bilişsel anlama boyutunda, “Öğretim strateji yöntem ve tekniklerini açıklama (f:8), kazanıma, içeriğe ya da eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji, yöntem ve tekniği seçme (f:8), kazanıma uygun içerik türünü belirleme (f:2)” gibi

öğrenme kazanımlarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. ÖE4 bilişsel anlama düzeyinde kazanımlara da yer verilmesi gerektiğini ifade eden katılımcılardan biridir:

Onun dışında mesela ben kendi açımdan uuu çağdaş yöntemleri öğretirken zaten şeyler yer alıyor. Çağdaş yöntemler dediğim de şey değil yani tereyağı ekmek falan değil yani. Nedir mesela altı şapkalı düşünme olabilir, beyin fırtınası...Hani böyle daha fazla kullanabileceği belki etkinlikler, işte kavram haritası gibi. Bunları kullanırken çağdaş yöntemlerin felsefesini bilmesi gerekiyor. O nedenle mesela işte çağdaş yöntemlerin felsefesi ile ilgili ben açıklamalar yapıyorum. Çağdaş yöntemleri açıklar ve öğrenci merkezli yöntemler belki de... (ÖE4, s.8).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanma (f:14), strateji yöntem ve teknikleri mevcut koşullara adapte etme (f:6), ders planı hazırlama (f:5), üst düzey düşünme (f:5), öğretim ilkelerini dikkate alarak kullanma (f:4) ve öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alma (f:2)” gibi bilişsel beceriye dönük amaçların birden fazla katılımcı tarafından vurgulandığı belirlenmiştir. ÖE2 bilişsel anlama boyutunun yanı sıra bilişsel beceri boyutundaki öğrenme kazanımlarının gerekliliğine yaptığı vurguyu şu şekilde dile getirmiştir:

Bence öğretim ilke ve yöntemlerinin genel amaçları ve şöyle olması lazım. Bana göre iki dönemlik bir ders olması lazım ya da 6 kredilik bir ders olup 3 kredisi temel kavramların öğrenilmesi diğer 3 kredisi de mutlaka uygulamaya dönük. Yani adama ben yapılandırıcılığı anlatıyorum soruyorum öğrenciye yapılandırıcılık nedir bütün özelliklerini anlatıyor. Ama ben yapılandırıcılıkla bir ders hazırlayıp sunabilecek öğrencinin bizim fakültelerimizde yetiştiğini düşünmüyorum. Ya da tartışma yöntemini nasıl kullanacağı soru-cevap yöntemini nasıl kullanacağı, bir sunuş yoluyla öğretim stratejisini planlayıp uygulama bağlamında yani daha çok bizde kavramların öğrenilmesi ama gerçek dersin en temel amacının sadece kavramları edinmek değil bu kavramları bir beceri olarak ortaya dökülmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE2, s.3-4).

Bununla birlikte katılımcılar derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme (f:5) ve derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemine inanma (f:4) gibi duyuşsal anlama boyutunda kazanımların olması gerektiğine de değinmişlerdir. ÖE1 bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir.

Öncelikli hedefimiz programın içinde yerini öğretim yöntem ve tekniklerinin ben öğretmen olarak burada neredeyim ve ne yapmalıyım bunu hissetmesi gerektiğine inandığım için... Evet, bilgi olarak biliyor yöntem ve teknikleri ama önemine inanmıyor, kullanması gerektiğine inanmıyor ve büyük olasılıkla bizim de mesleğe ilk başladığımız yıllarda olduğu gibi kendisi en iyi nasıl öğrendiyse zamanında öğrencilerin de o şekilde öğreneceğine inanarak kendinde işe yarayan yöntemleri uyguluyor ya da öneriyor öğrencilere (ÖE1, s. 5-6)

Katılımcıların dersin geliştirilmesine yönelik önerilerini içeren kategori ve alt kategoriler ise içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci kapsamında Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri

İÇERİĞİN YAPISI VE DÜZENİ

Uygulamada işlevsel, güncel ve yaygın kullanım alanı olan konulara yönelik	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE8, ÖE7, ÖE8,Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, ÖĞ1, ÖĞ4, ÖĞ5, M1,M3,M4
Düşünme becerilerinin gelişimine ve öğretimine yönelik	ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖĞ1, ÖĞ3,ÖĞ5
Öğretimde çevresel koşulları dikkate alan	Ö6, Ö14, ÖĞ1, ÖĞ2
Modüler ve önkoşul ilişkileri dikkate alan	ÖE2, Ö7, Ö11
Derinlemesine ele alınan	Ö12, ÖE8, ÖE1

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma	Bilgiyi Sunma	ÖE2,ÖE4,Ö5, Ö6, Ö2,Ö12, ÖĞ3
	Görsel-işitsel öğeleri kullanma	Ö5,Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15
	Ders izlencesi ve ders notu verme	ÖE2, Ö6, Ö9,Ö12, Ö14
	Ön örgütleyicileri kullanma	Ö15

Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma	Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme	ÖE6, Ö8,Ö9,Ö11, Ö13
	Güdüleme	ÖE8,Ö15,M4
	Dikkat çekme	Ö5, Ö9
	Ön bilgilerin kontrolü	Ö9, Ö15
	Dönüt-düzeltilme	ÖE2, Ö9
	Amaçtan haberdar etme	ÖG4
Uygulama Boyutunu Arttırma	Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar	ÖE1, ÖE3, ÖE4,ÖE8,ÖE5,ÖE7, ÖE8,Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9,Ö11, Ö13, ÖG2, ÖG3, ÖG4, M1,M2, M3,M4
	İçerikte yer alan yöntem-teknik uygulaması	ÖE1,ÖE2,ÖE6, ÖE5,ÖE7, ÖE8, Ö1,Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, ÖG1,ÖG3 ÖG5,M3,M4,M5
	Mikroöğretim uygulamaları	ÖE1,ÖE2,ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, Ö13, Ö15, ÖG2, ÖG4, M1, M3, M4,M5
Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma	Öğrenci merkezli yöntem-teknik stratejilerin kullanımı	ÖE1,ÖE2,ÖE4, ÖE6,Ö1, Ö4,Ö5,Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, ÖG4, M2
	Öğrencilerin sürece aktif katılımı	ÖE1,ÖE3,ÖE5,ÖE8, Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, ÖG3
	Grup Çalışmaları	Ö6,Ö7,Ö8, Ö13, Ö15
	Öğretmenin rehber rolü	ÖE2, Ö14
Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma	Gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı	ÖE2,ÖE4,ÖE7,ÖE8, Ö9,Ö10,Ö14, ÖG1, ÖG3, ÖG4, ÖG5,M2
	Gerçek sınıf ortamında gözlem	ÖE1, ÖE2,ÖE4,Ö5,ÖG1, M5
	Gerçek yaşamla ilişkili olay ve örnekler kullanma	ÖE5, Ö11, ÖG4, M1,M4
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ		
	Alternatif ölçme araçlarının kullanımı	ÖE1, ÖE2,ÖE3, ÖE5,ÖE4,ÖE7, ÖE8, Ö1,Ö2,Ö3, Ö4, Ö5,Ö6, Ö7,Ö8,Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, M2, M3, M4, M5
	Anlama ve beceri düzeyini belirleyici sorular	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13,Ö14, Ö15, ÖE4,ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖG2, M2, M3, M4
	Sürece yönelik değerlendirme	Ö1, Ö5, Ö8,Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, ÖE5,ÖE7, M1
	Düzenli geribildirim	ÖE8, Ö4, ÖG4

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğinin “uygulamada işlevsel, güncel ve yaygın kullanım alanı olan konulara”, “düşünme becerilerinin gelişimine ve öğretimine” yönelik ve öğretimde çevresel koşulları dikkate alan bir yapıda olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılar “modüler ve önkoşul ilişkileri dikkate alan ve derinlemesine ele

alınan” bir içerik düzeninden bahsetmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri içeriğin yapısına ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Gerekli ama hepsi gerekli mi yani konuşulması gereken belki de orası evet kapsamlı konular evet güzel ama acaba bunların hepsini sınıf ortamında tek tek ele almaya gerek var mı, bazılarını yönlendirerek onların araştırmasını sağlayabilir miyiz çünkü bunun sonu yok yani nasıl öğrenilere verilecek cevapların sonu yok veya ne yaparsak öğrenmeyi sağlarız sorular da sonsuz hep sorulacak ve hep cevaplanacak o yüzden hani bir dönemlik bir dersin içerisinde üç saatlik bir ders süresinde bu soruların hepsine cevap vermek mümkün değil. Ne kadar yoğun işlerseniz işleyin ne kadar çok konu ele alırsanız alın bence çok yöntem ve tekniği yüzeysel öğrenmelerindense çok daha işlevsel ve hayatta pratiğe dökebilecekleri ama iyi öğrendikleri yöntem ve tekniklerle buradan ayrılırlarsa daha emin ve güvende başlarlar diye düşünüyorum (ÖE1, s. 8).

Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinin sahip olması gereken özelliklerini “bilgiyi sunma ve anlamlandırma, öğretim hizmetinin niteliğini arttırma, uygulama boyutunu arttırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma ve otantik öğrenme yaşantıları sunma” kategorileri altında açıkladıkları görülmektedir. ÖE2 bilgiyi sunma ve anlamlandırma kategorisi altındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişi nasıl olmalı. Şöyle söyleyeyim öğretmen ilk hafta gittiğinde öğrenciye 14 haftalık şeyini (ders izlencesi) vermeli, biz zaten bunu veriyoruz da ve bu öğrenciler bunu aldıktan sonra öğretmen her hafta öncesinde yani konular belirlenmiş olacak ve bu konularla ilgili her iki tarafta gereken bütün hazırlıkları yapacak ve o derste birinci hafta örneğin x konusunu anlatıyorsak, bu konu anlatıldıktan sonra ikinci haftanın ilk saati geçen haftanın uygulaması, ikinci üçüncü saatlerde bir sonraki haftanın temel bilgilerinin verilmesi şeklinde... (ÖE2, s. 12).

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerilerden bir diğeri “Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma”ya dönüktür. Bu kategori altında görüş belirten Ö15 güdüleme ile önbilgilerin kontrolü ve tekrarına vurgu yapmış ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

...Buluş tekniğiyle başlar sunuşla ilerlerdim hani buluşla başlardım hani bunu biz niçin kullanıyoruz hani bir insan niye yemek yiyor? Açlığını hissediyor. Onların açlığını hissettirirdim hani ilk önce sorularıyla onlara hani açlıklarını hissettirirdim, derse ne kadar aç olduklarını hissettirirdim ve karnı acıkan insan yemek yer onlar da dersi almak için hani o hazır bulunuşlukları belki olmayan hazır bulunuşlukları derse geldiklerinde o açlıklarını düzenlerim diye düşünürdüm (Ö15, s. 15-16).

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik katılımcıların sıklıkla görüş belirttiği bir diğer kategori ise “Uygulama Boyutunu Arttırmadır”. Bu kategori altında sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara değinen sınıf öğretmenlerinden biri görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Mesleki uygulama konusuna gelince aslında bu ders teoride değil de pratikte olmuş olsaydı. Mesela bize üniversite içinde olan bir okulda ders anlatma ya da orada...imkan verilmiş olsaydı durum çok daha farklı olabilirdi... mesela tartışma türlerinde, çok güzel panel, sunum ya da sempozyum yapılabilirdi ama hoca da yapmak istemiyor ki ... mesela beyin fırtınası özelliklerine ne gerek var, yaz bir kavram sınıf genişletsin. Bizim üniversitede durum böyle değildi özellikleri bilmem neleri kafa karıştırıcı bir sürü şey net olunmalı ve kısa tutulmalı bence (ÖĞ2, s.2-10).

Uygulama boyutunu arttırma kategorisi altında sıklıkla vurgulanan diğer bir alt kategori ise içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniğin uygulamalı gösterimidir. Bu alt kategori kapsamında görüş belirten Ö1 “yani uygulamalı işte ben hangi tekniği mesela hangi tekniği anlatıyorsa o tekniğini kullanmasını isterdim. Mesela bu hafta örnek olay yöntemi kullanıyoruz, örnek olay yöntemiyle ilgili dersini işlesin. Yani hiç değilse daha akılda kalabilir (s.16).” şeklinde bu görüşünü ifade etmiştir. Mikroöğretim uygulamalarını bu kategori altında dile getiren öğretim elemanlarından birinin görüşü ise şöyledir:

Uygulamaya daha çok zaman ayırabilirdim ben. Mesela bir ders saatimi uygulamaya ayırabilmek isterdim. Yani öğrencilere şunu söyleyebilmek isterdim; siz uu işte örneğin sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin

kullanıldığı 40 dakikalık bir dersi bildiğiniz, öğrendiğiniz kadarıyla-elbette ki profesyonel değil-bize hazırlayıp sınıfta mikro öğretim ile bir küçük gösteri yapın diyebilmek isterdim (ÖE2, s.11).

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik ortaya çıkan diğer bir kategori “Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Almadır.” Bu kategori altında öğrencilerin sürece aktif katılımını vurgulayan sınıf öğretmenlerinden biri görüşünü “*Şimdi şu an aslında dediğim gibi birçok yöntem ve teknik var. Hani uuu burada kişi ne kadar edilgen durumda olursa aslında içselleştirmesi o kadar zor oluyor. Etken olacak. Yani öğrenci belki birebir dersi belki de kendi işleyecek. Gün gelecek hani öğretmen bilgiyi verdikten sonra ikinci plana geçecek. Öğrenci tamamen etkili olacak....Bizlerin bunu öğrenmesi için daha etkili olurdu. Ama bizlere fotokopi verilirdi. Bizde fotokopiden çalışırdık (ÖĞ3, s. 11).*” Şeklinde dile getirirken, öğrenci merkezli yöntem-teknik ya da stratejilerin kullanılması gerektiğini belirten maarif müfettişlerinden birinin görüşü ise şöyledir:

Ben bu derslerde yani mümkün olduğunca çok fazla örnek olayların incelenmesi, incelettirilmesi taraftarıyım öğrencilere. Yani u strateji üretebilecekleri, çözüm yolu sunabilecekleri, farklı çözüm yolları sunabilecekleri örnek olayların çok fazla incelenmesi gerektiğini düşünüyorum. Şey de öyle yani örnek olay ne kadar çoğalursa insanın dağarcığında teorideki bilgilerini de o kadar transfer ediyor uygulaması. Onun için ben örnek olayın en önemli şey olduğun düşünüyorum (M2, s. 6).

Öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine yönelik önerilerde ortaya çıkan “Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma” kategorisi altında katılımcılar gerçek sınıf ortamında uygulama ve gözlem fırsatı yaratılmasının önemine ve gerçek yaşamla ilişkili olay ve örneklerin kullanılmasının gerekliliğine değinmişlerdir. Bu kategori altında görüş belirten öğretim elemanlarından biri gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı sunulması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Ama tabi gerçek bir ortam olmadığı için onlar bir sınıfta gerçek öğrencilerin karşısında olmayıp arkadaşlarının yanında oldukları için çok otantik olmuyor. Dediğim gibi belki gerçek sınıf ortamında bu fırsatı versek öğrencilere hem daha

ciddi olacaktır hem de daha otantik bir öğrenme yaşantısı gerçekleştireceklerdir... (ÖE8, s.10).

Maarif müfettişlerinden biri ise gerçek yaşamla ilişkili olay ve örnekler kullanılması gerektiğini belirtmiştir:

Hayatta kullanabileceği bilgilerin çok olması gerekiyor bence bu derslerde. Bu derslerin içeriği ile ilgili de şunu ben önemsiyorum öğretmen adaylarının mutlaka alanlarda kullanabileceği şeyler olması gerekiyor. Mutlaka bu işin kitaplarında makalelerinde dergilerinde mutlaka bu işin tarihi ile ilgili bilgi verilebilir ama ben öğrenciyken benim en çok dikkatimi çeken şey benim işime yarayacak mı yaramayacak mıydı yani. Daha çok eğitim dersleri soyut kavram üzerine kurulu olduğu için biraz daha sıkıcıymış gibi düşünülebiliyor...(M4, s.9).

Ölçme-değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik önerileri içeren kategoride ise katılımcıların “alternatif ölçme araçlarının kullanımına, anlama ve beceri düzeyini belirleyici sorulara, sürece yönelik değerlendirmeye ve düzenli geribildirime” değindikleri görülmektedir. Alternatif ölçme araçlarının kullanımına değinen maarif müfettişlerinden biri bu görüşünü “*Ya gruplandırarak yapabilir mesela... Mutlaka şeyde sınıf ortamında arkadaşlarının karşısında bunu anlatabilmeliler ve bu sınıfça değerlendirilmeli “hangisi daha güzel anlattı?” oradaki öğrencilerin hiçbir şey bilmediğini varsayarak “hangisi daha güzel anlattı? Kimin anlattığını anladınız?” gibi değerlendirmelerle mutlaka öğrenci arkadaşların konuları kendi uygulamaları olarak anlatmaları lazım sınıf ortamında... (M3, s.7).*” şeklinde ifade ederken, anlama ve beceri düzeyini belirleyici sorulara vurgu yapan bir öğretim elemanı görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Yazılı yoklama yapmam lazım benim çünkü yani mesela neyi var? Programın öğeleri arasındaki tutarlılığı analiz eder ya da bir öğretim programındaki uu yöntem, hedef, içerik ilişkisini uu öğretim programında ve öğretmen kılavuz kitabında belirttiler. Kazanım, yöntem ve içerik ilişkisini eleştirin ya da belirli ölçütlere göre eleştirin. Belirli ölçütler dediğim nedir mesela? Gerçekten etkili bir yöntem seçilmiş mi, içerik doğru bir şekilde, eksiksiz bir şekilde belirtilmiş

mi? Bu tür ölçütlere göre mesela kendim belirliyorum. Bunları yazılı yoklamada görmek isterim. Aslında sormak istediğim şey bu ama sormuyorum hiç. Çoktan seçmeli testte de en fazla sorduğumuz soru, kavrama düzeyinde... (ÖE4, s. 33).

Hem alternatif ölçme araçlarının kullanımına hem de anlama ve beceri düzeyini belirleyici sorulara değinen sınıf öğretmenlerinden birinin görüşü ise şöyledir:

Hani aslında temel bilgi beceriden ziyade uygulamaya bakılması gerekiyor niye o uygulamayı benim yapabilmem için o beceriye ya da o bilgilere sahip olmam gerekiyor. Bence öyle o uygulama en kötü hocalar önünde hocalara bir uygulama olabilir hani sınıf ortamı gibi hani o arada zaten karşılıklı sorular. Hani hocalar öğrenci olup mesela o arada bazı sorular karşılıklı iletişim olabilir... Hani o uygulamanın bir değerlendirmesi istenilebilir hani sizce yaptınız bu uygulamayı ama gerçekten yeterli düzeye ulaştınız mı? Amacınıza ulaşabildiniz mi? Gibi hani kısa bir raporlar da en önemli kısım bence (ÖĞ2, s.14).

Ölçme-değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik önerilerde ortaya çıkan diğer bir alt kategori ise sürece dayalı değerlendirmedir. Sürece yönelik değerlendirmenin önemini vurgulayan öğretim elemanlarından biri bu görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Sürece dayalı yaptığım değerlendirmeler biraz daha çocukların o hedefleri ne kadar edindiler onu gözlememi sağlıyor. Ama tabi, çoktan seçmeli sorularla yaptığım ölçmelerin çok da işlevsel olmadığını biliyorum ama onları kullanıyorum yani. Ama gönlümden geçen... Doğrudan sürece ilişkin planlamayı yapabilecekleri ve o deneyimlerini gerçekten yansıtacakları nitelikte sınavlar (ÖE7, s. 18).

4.1.3. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programına Yön Veren Uluslararası Eğilimler

Dersin öğretim programına yön veren uluslararası eğilimleri belirlemek amacıyla öğretmen eğitime yönelik uluslararası raporlar, standartlar ve ilkeler incelenmiştir. Analiz sonucunda dersin amaçlarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine dönük (NCATE, 2008; INSTASC, 2011) öğretmen adaylarının mesleki eğilimlerinin gelişime açık olduğunu fark etmelerini sağlayan (NCATE, 2008) ve öğretim stratejilerini seçip, kullanmalarına fırsat sağlayan (NCATE, 2008; INSTASC, 2011) bir yapıda olması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının içeriğe yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmaları (NCATE, 2008) üst düzey düşünme becerileri (NCATE, 2008; ACEI, 2007) ile sosyal etkileşimi sağlayan yöntem-tekniklerin (ACEI, 2007; INSTASC, 2011) içerikte yer alması gerektiği saptanmıştır.

Bu dersin öğretiminde, bilgiyle bütünleştirilen planlama ve uygulama (ACEI, 2007; INSTASC, 2011, OFSTED, 2014), gerçek sınıf ortamına yönelik planlama, uygulama ve uygulamayı yansıtırma (NCATE, 2008), üst düzey düşünme becerilerine yönelik (NCATE, 2008; ACEI, 2007), farklılık-çeşitlilik ve teknolojiyle bütünleştirilmiş (NCATE, 2008), öğretmen adaylarının öğrenmeye aktif katılım gösterdikleri (ACEI, 2007; Chickering ve Gamson, 1987) bir öğretim süreci önerilmiştir.

Uluslararası eğilimleri belirleme çalışmasının diğer bir boyutunda öğretim ilke ve yöntemleri dersine paralel bir yapıda olan farklı derslere yönelik ders izlenceleri incelenmiştir. Bu ders izlencelerinden, öğretim ilke ve yöntemlerine yakın içeriğe sahip, ulaşılabilen ve ayrıntılı olarak açıklanmış örnek ders izlenceleri seçilmiştir. Bu derslerin verildiği üniversite, dersin adı, öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme sürecinin yapısı ve ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Bağlamında Ele Alınan Farklı Derslere İlişkin Örnek Ders İzlenceleri

Üniversite Adı Dersin Adı	Öğrenme Çıktıları	Öğrenme-Öğretme Süreci	Ölçme-Değerlendirme Süreci
NOVA SOUTHEASTERN ÜNİVERSİTESİ Öğretim ve Değerlendirme İlkeleri ve Uygulamaları	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimi planlarken öğrenen özelliklerini, programın öğelerini ve toplumun özelliklerini dikkate alma • Ders planını uygulama ve değerlendirme • Farklı öğrencilere uygun öğretim fırsatları yaratma 	Sunum-düz anlatım Probleme dayalı öğretim Tartışma En az 10 saat alan deneyimi	Quizler Ev ödevleri Gözlem Öğrenci gelişim dosyası
MICHIGAN ÜNİVERSİTESİ Sınıf Tartışmalarının Geliştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf tartışmalarına katılma, • Metni anlamaya ve konu alanını öğrenmeye yönelik bilgi ve becerilerin kazanma 	Tartışma ve küçük grup çalışmaları Tartışma uygulamalarına yönelik video analizi Ders planı hazırlama, analiz etme, yansıtma ve raporlaştırma	Derse katılım Analiz çalışmaları Ders planı hazırlama ve yansıtma raporları
BLOOMSBURG ÜNİVERSİTESİ Öğretim İlkeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitlilik ve kültürün öğrenmedeki rolünü belirler. • Farklı öğrencilerin özelliklerini uygun ders planları hazırlar • Düşünme becerilerinin gelişimine yönelik stratejileri belirler ve betimler • Olumlu ve destekleyici sınıf ortamı yaratmaya yönelik farklı teknikleri açıklar • Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğretim stratejilerini tanımlar ve betimler • ... 	Sınıf içi öğrenci sunumları Grup çalışmaları	Derse devam ve katılım Gelişimi belirlemeye yönelik testler Yazılı sınav Portfolyo
HORİZON ÜNİVERSİTESİ Öğretim İlkeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Kazanıma uygun öğretim yaklaşımını öngörme • İçeriğe ve yaşa uygun öğretim yöntemine karar verme • İçeriği ve yöntemi temel alarak bir ders planı hazırlama 	Öğrencilerin bilimsel yayınları okumaya yönelik ön hazırlıkları Ders planı hazırlama ve uygulama Sınıf içi sunumlar	Derse katılım Öz-değerlendirme Ders planı hazırlama Okuma ödevleri Sunumlar Raporlar
KANSAS STATE ÜNİVERSİTESİ Yüksek Öğretimin İlkeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Planlama ve uygulama deneyimlerini ilgili öğrenme ilkeleriyle birleştirme • Öğrenme stilleriyle ilgili kavramları öğretim planlarıyla bütünleştirme • Farklı kültürlerin sınıf içi katılımını ve öğrenme stillerindeki farklılıkların farkında olma • Farklı öğrenme görevleri, olgular, beceriler, kavramlar, davranışlara yönelik çeşitli öğretim stratejilerini göz önünde bulundurma • Öğretim durumlarını gözlerken öğretim strateji ve tekniklerinin etkilerini analiz etme • ... 	Üç farklı sınıfın gözlenmesi, gözlem sürecini yansıtma ve raporlaştırma Bir öğretim üyesiyle görüşme Mikroöğretim uygulamaları	Süreç içerisindeki görevler Dönem projesi Video değerlendirmesi Derse katılım

Tablo 10 incelendiğinde ders izlencelerinde anlama ve daha çok beceri düzeyinde öğrenme çıktıklarına yer verildiği görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise sınıf içi uygulama çalışmalarının yer aldığı, görsel-işitsel öğelerin kullanıldığı ve öğrenci merkezli yaklaşımın ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi ve yansıtmayı temel alan farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

4.1.4. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Sorunları, Önerileri ve İhtiyaca Yönelik Çıkarımları Ortaya Koyan Öneri Paketi

Öğretmen adaylarının derse yönelik eğitim gereksinimleri, dersin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri ve dersin öğretim programına yön veren uluslararası eğilimler doğrultusunda elde edilen bulgular incelenmiş ve sıklıkla tekrar eden görüşler ve öne çıkan eğilimler belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri arasında gösterdikleri yetersiz ilgi ve motivasyon kategorisi altında öne sürdükleri nedenlerin ise daha çok diğer kategorilerde (içeriğin kapsamı ve düzeni, teori ağırlıklı ders işlenişi, yetersiz ölçme-değerlendirme) belirtilen durumlar sonucunda ortaya çıkmış olabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Eğitim ortamının özelliklerine dayalı olan “fiziksel olanakların yetersizliği” kategorisindeki eksiklerin giderilmesine yönelik olarak ise uygulama sürecinden önce ve süreç içerisinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına karar verilmiştir.

Bu bütüncül değerlendirme sonucunda, uygulama koşulları, dersin süresi ve dönemi de göz önünde bulundurularak, öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının desenlenmesinde yol gösterici olan bir öneri paketi oluşturulmuştur. Öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına yönelik olan bu öneri paketi; sorunları, önerileri ve ihtiyaca yönelik çıkarımları içerecek şekilde Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışmasının Sonuçlarını İçeren Öneri Paketi

	SORUNLAR	ÖNERİLER	İHTİYACA YÖNELİK ÇIKARIMLAR	
AMAÇLAR	<ul style="list-style-type: none"> Bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik kazanımlar 	<p>Bilişsel Anlama:</p> <p>Öğretim strateji yöntem ve tekniklerini açıklama Kazanıma içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji, yöntem ve tekniği seçme</p> <hr/> <p>Bilişsel Beceri:</p> <p>Farklı öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanma Strateji yöntem ve teknikleri mevcut koşullara adapte etme Ders planı hazırlama Üst düzey düşünme Öğretim ilkelerini dikkate alarak kullanma</p>	<p>Duyuşsal Anlama:</p> <p>Derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme Derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemine inanma</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bilişsel Ve Duyuşsal Anlama Bilişsel Beceri
	İÇERİK	<ul style="list-style-type: none"> İçerik yoğunluğu Yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konular 	<p>Uygulamada işlevsel, güncel ve yaygın kullanım alanı olan konular</p> <p>Düşünme becerilerinin gelişimine yönelik strateji yöntem ve teknikler</p> <p>Sosyal etkileşimi sağlayan strateji, yöntem ve teknikler</p> <p>Modüler, önkoşul ilişkileri dikkate alan ve derinlemesine ele alınan içerik düzeni</p>	<ul style="list-style-type: none"> Uygulamada İşlevsel Ve Yaygın Kullanım Alanı Olan Konuların Derinlemesine Öğretimi
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<ul style="list-style-type: none"> Uygulama boyutunun eksikliği Öğretmen merkezli yaklaşım Görsel-işitsel öğelerin yetersiz olduğu sunular 	<p>Bilgiyi sunma</p> <p>Öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenleri kullanma</p> <p>Görsel-işitsel öğeleri kullanma</p> <p>Ders izlencesi ve ders notu verme</p> <p>Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar</p> <p>Mikroöğretim uygulamaları</p> <p>İçerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimi</p> <p>Öğrencinin sürece aktif katılımı</p> <p>Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bilgiyi Sunma Ve Anlamlandırma <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretimi Görsel-İşitsel Öğelerle Destekleme Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma Uygulama Boyutunu Arttırma Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma 	

(Tablo 11 Devamı)

ÖLÇME - DEĞERLENDİRME SÜRECİ		Gerçek sınıf ortamında uygulama ve gözlem fırsatı Gerçek yaşamla ilişkili olay ve örnekler sunma	
	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik sorular • Sürece dayalı olmayan değerlendirme • Yetersiz geribildirim 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternatif ölçme araçlarının kullanımı • Anlama ve beceri düzeyini belirleyici sorular • Sürece yönelik değerlendirme • Düzenli geribildirim 	<ul style="list-style-type: none"> • Sürece Dayalı Değerlendirmeyi Temel Alan Alternatif Ölçme Araçları • Tüm Ölçme Sonuçlarına Geribildirim • Yazılı Yoklama

4.2. Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

İhtiyaç analizi çalışması sonucunda elde edilen bulgular; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde yer alması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Okul temelli program geliştirmeyi temel alan bu süreçte öncelikle Tablo 11’de yer alan amaçlara yönelik öneriler programın genel amaçlarını oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacı ve geçerlik komitesi 22 Ağustos 2014 tarihinde uygulama öncesi bir toplantı gerçekleştirmiş ve belirlenen genel amaçlara yönelik öğrenme kazanımlarının yazımına karar vermiştir. Öğrenme kazanımlarına yönelik içeriğin seçiminde ise “uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan” konuları belirlemek için öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik ders kitapları (Doğanay, 2009; Duman, 2011; Ekici & Güven, 2013; Sönmez, 2008) ihtiyaç analizinde önerilen strateji, yöntem ve teknikler, öğrenci başarısı üzerinde etkili faktörler (Walberg, 1984, Akt. Ornstein, Pajak & Ornstein, 2007) ve bu başarıyı arttıran stratejiler (Brown & Atkins, 1988; Marzano, Pickering & Pollock, 2001/2009) dikkate alınmıştır. İçeriğin düzenlenmesinde ise “modüler içerik düzenleme yaklaşımı” temel alınmıştır. Bu yaklaşımın genel özellikleri (Demirel, 2007) doğrultusunda konular modüllere ayrılmış, her bir modülün kendi içerisindeki ön koşul ilişkileri dikkate alınarak, bu modüller anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmaların ardından öğrenme kazanımlarına paralel olarak haftalık ders içeriklerini ve süreyi ortaya koyan taslak bir yönergeyle genel amaçlar ve öğrenme kazanımları arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Eylem planlarının oluşturulmasına ve uygulanmasına yön veren bu taslak yönerge Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12

Taslak Öğretim Programının Genel Amaçları, Öğrenme Kazanımları ve Haftalara Göre Konuların Dağılımı

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN PLANLANMASI	GENEL AMAÇLAR		Derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme	Derste kazanılan bilgi ve becerilerin gerekliliğine-önemine inanma	Amaçları sınıflandırma	Öğrenme kazanıma uygun içerik türünü belirleme	Öğretimi planlama sürecini ve öğretim ilkelerini açıklama	Öğrenme sürecini düzenlerken bireysel farklılıkları dikkate alma	Öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama	Öğrenme kazanımına, içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji yöntem ve tekniği seçme	Öğretim strateji yöntem- ve teknikleri kullanma	Strateji-yöntem ve teknikleri farklı eğitim ortamlarının özelliklerine uyarlama	Etkinlik hazırlama	Ders planı hazırlama	Öğretimi planlama ve uygulamada üst düzey düşünme becerilerini kullanma	
	ÖĞRENME ÇIKTILARI															
1.VE 2. HAFTA Süre: 6 Ders Saati İçerik Amaçlar ve Sınıflandırılması İçerik Türleri	1. Amaç kavramını açıklar															
	2. Amaç türlerini açıklar															
	3. Verilen kazanım örneklerini anlama ve beceri düzeylerinin alt basamaklarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor-kavramsal) göre sınıflar		x													
	4. İçerik türlerini açıklar									x						
	5. Kazanıma uygun içerik türünü belirler									x						
3. HAFTA Süre: 3 Ders Saati İçerik: Öğretim Sürecinin Aşamaları ve İlkeleri Öğrenme Stilleri Çoklu Zekâ Kuramı	6. Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara olan katkısını fark eder	x														
	7. Etkili öğretim sürecinin temel aşamalarını açıklar									x						
	8. Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri açıklar									x						
	9. Sınıf ortamındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir soruna yönelik öğretim ilkelerini dikkate alarak çözüm önerisi geliştirir									x	x					x
4.HAFTA Süre: 3 Ders Saati İçerik: Sunuş Yol. Öğr. Str. Soru-Cevap Yön Anlatım Yön.	10. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar															
	11. Anlatım yönteminin genel özelliklerini açıklar															
	12. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatım yöntemi arasındaki farklılıkları ayırt eder															
	13. Soru-cevap yönteminin genel özelliklerini açıklar															
	14. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar													x		x

(Tablo 12 devamı)

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN PLANLANMASI	GENEL AMAÇLAR												
	Derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme	Derste kazanılan bilgi ve becerilerin gerekliliğine-önemine inanma	Amaçları sınırlandırma	Öğrenme kazanıma uygun içerik türünü belirleme	Öğretimi planlama sürecini ve öğretim ilkelerini açıklama	Öğrenme sürecini düzenlerken bireysel farklılıkları dikkate alma	Öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama	Öğrenme kazanımına, içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji yöntem ve tekniği seçme	Öğretim strateji yöntem- ve teknikleri kullanma	Strateji-yöntem ve teknikleri farklı eğitim ortamlarının özelliklerine uyarlama	Etkinlik hazırlama	Ders planı hazırlama	Öğretimi planlama ve uygulamada üst düzey düşünme becerilerini kullanma
ÖĞRENME ÇIKTILARI													
5.VE 6. HAFTA Süre: 6 Ders Saati İçerik: Buluş Yol. Öğr. Str. Tartışma Yön. Örnek Olay Yön. Beyin Fırtınası Tekniği	15. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar	x											
	16. Tartışma yönteminin genel özelliklerini açıklar		x										
	17. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin üstün ve zayıf yönlerini sınıf ortamında tartışır							x					
	18. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini seçerken amaçların, içeriğin, öğrenci düzeyinin ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini fark eder							x					
	19. Amaçlara, içeriğe, öğrenci düzeyine ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerine uygun strateji yöntem ve teknik kullanmanın gerekliliğine inanır							x					
	20. Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar								x				
	21. Amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden kaynaklanan bir sorunu çözmek için beyin fırtınası yapar.							x		x			
22. Amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden bir sorunu çözmek için hangi strateji ve yöntemlerin kullanımının en uygun olduğuna karar verir							x	x		x		x	
23. Tartışma ve örnek olaya dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar							x			x		x	
7. VE 8. HAFTA Süre: 6 Ders Saati İçerik: Araştırma-İnceleme	24. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar.						x						
25. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini ayırt eder							x						

(Tablo 12 devamı)

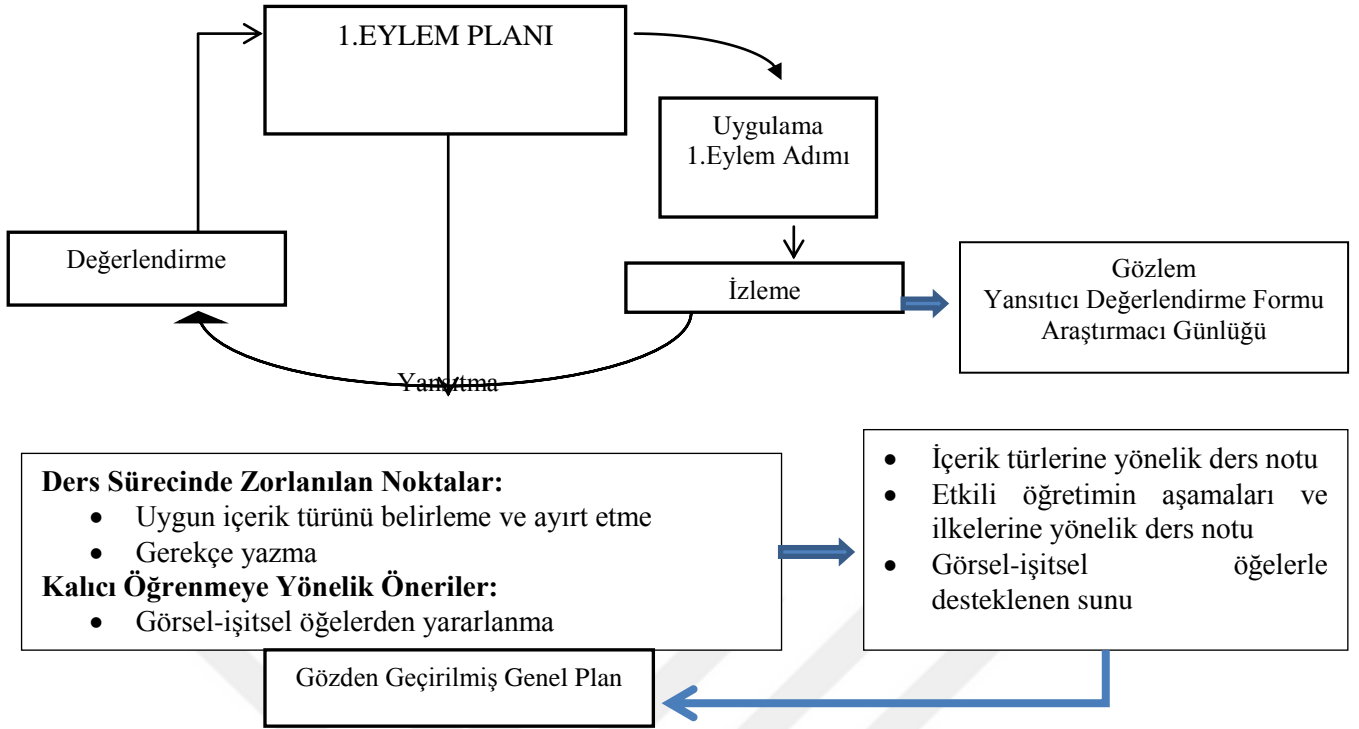
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN PLANLANMASI	GENEL AMAÇLAR												
	Derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme	Derste kazanılan bilgi ve becerilerin gerekliliğine-önemine inanma	Amaçları sınıflandırma	Öğrenme kazanıma uygun içerik türünü belirleme	Öğretimi planlama sürecini ve öğretim ilkelerini açıklama	Öğrenme sürecini düzenlerken bireysel farklılıkları dikkate alma	Öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama	Öğrenme kazanımına, içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji yöntem ve tekniği seçme	Öğretim strateji yöntem- ve teknikleri kullanma	Strateji-yöntem ve teknikleri farklı eğitim ortamlarının özelliklerine uyarılama	Etkinlik hazırlama	Ders planı hazırlama	Öğretimi planlama ve uygulamada üst düzey düşünme becerilerini kullanma
ÖĞRENME ÇIKTILARI													
İşb. Day. Öğr.	26.	Belirtilen kazanıma uygun strateji, yöntem ve teknikleri seçer						x	x				
Eğitsel Oyunlar	27.	Eğitsel oyunlar tekniğinin genel özelliklerini açıklar						x					
Altı şapkalı Düşünme Tekniği	28.	Altı şapkalı düşünme tekniğinin genel özelliklerini açıklar						x					
9. HAFTA	29.	Proje tabanlı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar						x					
Süre: 3 Ders Saati	30.	İstasyon tekniğinin genel özelliklerini açıklar						x					
İçerik:	31.	Öğretim stratejilerinin üstün ve zayıf yönlerini belirten bir poster tasarlar						x	x	x			x
Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi İstasyon Tekniği	32.	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar						x			x	x	x
10-11 VE 12. HAFTA	33.	Sunuş yoluyla öğretim-stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar						x			x	x	x
Süre: 9 Ders Saati	34.	Hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular								x			
İçerik:	35.	Uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir											x
Gerçek Sınıf Ortamında Uygulama Yansıtma ve Değerlendirme													
13.VE 14. HAFTA	36.	Örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi ve tartışma yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar						x			x	x	x
Süre: 6 Ders Saati	37.	Hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular								x			
İçerik:	38.	Uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir											x
Öğretimi planlama ve Değerlendirme													
Toplam Süre: 42 Ders Saati													

Eylem araştırmasıyla program geliştirmeyi bütünleştiren bu süreçte, her bir döngüye yönelik eylem planlarının temelini, içerdiği haftalara yönelik hazırlanan ders planları oluşturmuştur. Bu planların hazırlanmasında ise McTighe ve Wiggins'in (1999) "The Understanding by Design Handbook" adlı kitaplarında açıklanan planlama süreci temel alınmıştır. Buna göre ders planı üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama "istenilen sonuçların tanımlanması olup" bu aşamada öğrenme kazanımlarına, genellemelere, yönlendirici sorulara, içeriğe ve içerikte yer alan temel kavramlara yer verilmiştir. İkinci aşama ise "uygun kanıtları belirlemedir". Bu aşamada performans göstergeleri ve bu performansı belirlemede kullanılacak araçlar açıklanmıştır. Üçüncü aşama olan "öğrenme yaşantılarının ve öğretimin planlanması kısmında ise öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine, araç-gereçlere yönelik bilgi verilmiş ve öğretim sürecinin aşamaları açıklanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan ders planlarından birine EK- 10'da yer verilmiştir.

Öğretim programının uygulama sürecinde geliştirilmesinde, öncelikle Tablo 12'de belirtilen öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesi ve buna paralel olarak ihtiyaç analizi çalışmasında belirlenen sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik birinci eylem planı oluşturulmuştur. Öğretim programının desenlenmesi ise süreç içerisinde hazırlanan ve tabloda belirtilen haftaları ve süreleri kapsayan sekiz eylem planını uygulama, izleme, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarıyla tamamlanmıştır. Bu süreci açıklarken gözlemlerden, yansıtıcı değerlendirme formlarından, araştırmacı günlüklerinden, ara ve son görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, bu kapsamda odak öğrenciler için O1, O2 gibi kodlar diğer öğrenciler için de AB, HA gibi kodlar kullanılmıştır. Her bir alıntının sonunda veri kaynağı ve verilerin elde edildiği tarih belirtilmiştir.

4.2.1. Birinci Döngü: Amaçlar ve Sınıflandırılması, İçerik Türleri

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim ilke ve yöntemleri dersinin genel amaçları arasında yer alması önerilen "Amaçları sınıflandırma ve öğrenme kazanımına uygun içerik türünü belirleme" gibi amaçların öğretim ilke ve yöntemleri dersinde yer alan diğer kazanımlar için ön koşul niteliği taşıdığı belirlenmiştir. Bu nedenle Tablo 12'de belirtilen bu genel amaçlara dönük öğrenme kazanımlarının birinci döngüde yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Birinci döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 10'da şematize edilmiştir.



Şekil 10. Birinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.1.1. Birinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 10’da yer alan birinci döngüdeki adımlar “amaç kavramını açıklar, amaç türlerini açıklar, verilen kazanım örneklerini anlama ve beceri düzeylerinin alt basamaklarına göre sınıflar, içerik türlerini açıklar ve kazanıma uygun içerik türünü belirler” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci, 1 Ekim 2014 ve 15 Ekim 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen altı ders saatini kapsamaktadır. Eylem süreci, ders seçimindeki aksaklıklardan dolayı bir hafta geç başlamış ve arada kesintiye uğramıştır. Bu nedenle planlanan altı ders saati belirtilen tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı-uygulayıcı tarafından birinci hafta (üç ders saati) amaçlar ve sınıflandırılması konusuna yönelik; ikinci hafta (üç ders saati) içerik türleri konusuna yönelik bilgiler sunulmuş ve sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap yöntemi ve tartışma yöntemi kullanılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde amaç türlerinin anlama ve beceri düzeylerine göre sınıflandırılmasına yönelik “Çalışma Yapağı 1” ve anlama ve beceri düzeylerine göre sınıflanan kazanımlara uygun içerik türünün belirlenmesini kapsayan “Çalışma Yapağı 2” (EK-22) den yararlanılmıştır. Ölçme değerlendirme sürecinde ise açık uçlu sorular, gözlem ve yansıtıcı değerlendirme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte verilen kazanım örneklerinin düzeylerinin ve

öğrenme kazanımlarına uygun içerik türlerinin belirlenmesine yönelik amaç-içerik matrisi oluşturmayı kapsayan “Değerlendirme Yaprığı 1” öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler bu değerlendirme yaprağını bir sonraki hafta tamamlayarak teslim etmişlerdir.

Uygulama sürecindeki gözlemler, yansıtıcı değerlendirme formları ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler “uygun içerik türünü belirleme ve gerekçe yazma” gibi uygulamalarda öğrencilerin zorlandıklarını göstermiştir. 15 Ekim 2014 tarihinde yazmış olduğum günlükte de bu durumu belirttiğim görülmektedir:

...Bununla birlikte içerik türlerini anlatmam beni süreçte daha aktif kıldı. Ancak amaç türlerindeki başarıyı sağlayamadığımı düşünüyorum. Öğrencilerin içerik türlerini ayırt etmeleri için verdiğim örnekler, tekrarlar ne derece etkili oldu emin değilim. Ancak üstbilişsel bilgi türü öğrencilerin dikkatini çekti ve bu türü daha iyi anladılar. Tüm sınıf katılımının konunun yapısı nedeniyle sağlanamadığını ve bazı öğrencilerin katılımlarının daha fazla olduğunu görüyorum... Bu konunun öğrenciler için soyut kaldığını söyleyebilirim. Özellikle kavramsal bilgiyi ayırt etmede oldukça zorlandılar. Düzeyleri açısından ağır geldi sanırım...Öğretim ilke yöntemleri dersi içerisinde sadece farkındalık kazandıklarını ve bazı içerik türlerini ayırt ettiklerini söyleyebilirim. Bu da yeterli olabilir tabi (Araştırmacı Günlüğü, 15 Ekim, 2014).

Öğrencilerin doldurduğu yansıtıcı değerlendirme formundan alınan ifadeler de katılımcıların içerik türlerini belirleme-ayırt etmede ve gerekçe yazmada zorlandıklarını destekler niteliktedir. Odak öğrencilerden biri süreçte zorlandığı noktayı şu şekilde ifade ederken, “Kavramsal ve olgusal içerik türlerini ayırt etmede zorlandım. Çünkü teorik bilgi olarak ilk akla geldiği zaman birbirine çok yakın görünüyor (YDF, 15 Ekim 2014, O9).” Bir başka öğrenci gerekçe yazmada zorlandığını şöyle ifade etmiştir:

Çalışma yapraklarında gerekçeleri doldururken zorlanıyorum. Çünkü o hafta işlediğimiz konularda yaşadığım karışıklıktan dolayı (YDF, 15 Ekim 2014, AB).

4.2.1.2. Birinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Yansıtıcı değerlendirme formunda yer alan kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik öneriler arasında “görsel-işitsel öğelerden yararlanma, ders notu verme” şeklindeki

önerilerin birden fazla katılımcı tarafından tekrarlandığı belirlenmiştir. Mevcut sorunlar ve önerilerden hareketle, bir sonraki eylem planında dersin girişinde gerekçe yazma konusunda bilgi verilmesine, içerik türleriyle ilgili ders notu hazırlanmasına ve konuyla ilgili anlaşılmayan noktalar için görüşme saatleri ayarlanmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, içerik türleri konusunda yönelik öğrenme eksikliklerin, diğer döngülerin amaçlarına paralel olarak işlenen konularla bütünleştirilerek giderilmesinin anlamlı öğrenmeye daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra döngü sürecinde alıştırmaya ve değerlendirme amaçlı kullanılan Çalışma Yaprağı 1, Çalışma Yaprağı 2 ve Değerlendirme Yaprağı 1'e verilen cevaplar incelenmiş, tüm öğrenme eksikliklerine geribildirim verilmiş, bu formlar bir sonraki döngünün başında öğrencilere geri verilmek üzere hazırlanmıştır. Çalışma ve Değerlendirme Yapraklarına verilen geribildirimler Şekil 11 ve Şekil 12'de örneklendirilmiştir

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

Aşağıda belirtilen öğrenme kazanımlarını anlama ve beceri boyutlarına göre sınıflayınız.
Gerçekleştirdiğiniz sınıflamayı gerekçeleriyle açıklayınız.

KAZANIM	DÜZEYİ	GEREKÇESİ
Mikroskopu işlevini tanımlar.	Hatırlama ✓	GEREKÇESİ... <u>Ezberini</u>olduğu gibi... ...söyler...
Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.	Bilişsel Anlama ✓	GEREKÇESİ... <u>Bilgi</u>ilişk. kurma... ...bilimsel bir istektir...
Çevre kirliliğini önlemek için yakın çevresini temiz tutar.	Duyusal Beceri ✓	GEREKÇESİ... <u>Anladığını</u>duyguya... ...dikkatinden dolayı... ...Duygularını aydınlatma... ...geçirmediği için dolayı...
Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	Psikomotor Algısal Beceri ✓	GEREKÇESİ... <u>Bilimsel</u>bilgi... ...beceri... ...alanak... ...sergiler... ... <u>(El-kalem kullanır)</u>
Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözüm önerisi geliştirir.	Psikomotor Algısal Beceri Bilişsel Beceri ✓	GEREKÇESİ... <u>Yapacağı işleri</u>önce... ...alacağı... ...sanırım... ...beceriyle... ...sunuyor...
Aile içerisindeki sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.	Duyusal Anlama ✓	GEREKÇESİ... <u>Sadece</u>istek... ...var... ...faaliyete... ...dikkat... ...yok...

6 Döngü

Şekil 11. Çalışma yaprağı 1'e verilen geribildirim örneği

DEĞERLENDİRME YAPRAĞI 1

6 Ders

Verilen öğrenme kazanımlarını düzeylerine göre sınıflandırınız, bu sınıflamanın ardından öğrenme kazanımlarının içerik türleriyle ilişkisini gösteren amaç-içerik matrisini doldurunuz.

Öğrenme Kazanımları	Kavramsal			İşlemsel			Üstbilişsel		
	Hatırlama	Anlama	Beceri	Hatırlama	Anlama	Beceri	Hatırlama	Anlama	Beceri
1. Efor kavramına göre vücudun nasıl hareket edeceğini açıklar. Hatırlama, Olgusal BİB.									
2. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken temizlik alışkanlığı sergiler. Duyusal beceri, Üstbilişsel									
3. Okuduklarının ana fikrini belirler. Bilisel beceri, Üstbilişsel									
4. Oyunda kullanılan basit stratejileri açıklar. Bilisel anlama, İşlemsel BİB.									
5. Payı ve paydası en çok iki basamaklı olan kesirleri sayı doğrusunda gösterir. Psikomotor algusal beceri.									
6. İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur. Duyusal anlama, Üstbilişsel İşlemsel BİB.									
7. Bir proje ödevini yaparken nelerin iyi ve kötü gittiğini izler. Bilisel beceri, kavramsal BİB.									
8. Ses ve nefes çalışmaları yapar. Psikomotor algusal beceri, Üstbilişsel									
9. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken tasarım ilkelerini kullanır. Bilisel beceri, Kavramsal BİB.									
10. El-göz koordinasyonunu geliştirebilecek aile içi görevler üstlenmeye istekli olur. Duyusal anlama, Üstbilişsel									
11. Toplamları 100'e kadar olan doğal sayıların eldesiz toplama işlemi yapar. Bilisel beceri, İşlemsel									
12. Marşlar aracılığıyla milli bilinç kazanır. Duyusal beceri, kavramsal BİB.									
13. Fatiha suresini ezbere okur. Hatırlama, Olgusal									
14. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder. Duyusal anlama, Kavramsal İşlemsel									
15. Bir metni okurken en iyi öğrenme yolunun ne olduğunu belirlemesi gerektiğini fark eder. Duyusal anlama									
16. Okuduğu metinlerde önemli yerlerin altını çizmeyi alışkanlık haline getirir. Bilisel beceri, İşlemsel									
17. Atatürk ile ilgili şarkı dağarcığını geliştirmeye istekli olur. Duyusal anlama, Üstbilişsel									
18. Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini sıralar. Hatırlama, Olgusal									
19. Deste ve düzineyi örneklerle açıklar. Bilisel anlama, Kavramsal									

MATRİKS

İÇERİK TÜRÜ	ÖĞRENME KAZANIMI					
	HATIRLAMA	ANLAMA		BECERİ		
		Bilisel	Duyusal	Bilisel	Duyusal	Psikomotor-Algusal
Olgusal	1, 13, 18		17			
Kavramsal		1, 19	14, 6	2, 5, 3	12	9
İşlemsel		4, 1	15, 16, 10	11, 5	2	8
Üstbilişsel			17, 6, 10	3, 7	2, 10	8, 14

Şekil 12. Değerlendirme yaprağı 1'e verilen geribildirim örneği

Yansıtma çalışmalarının diğer boyutunda ikinci eylem planında yer alacak etkili öğretimin aşamaları ve ilkeleri konusu için de ders notu dağıtılması ve bu ders notlarının her eylem planında olması gerektiği kararlaştırılmıştır. İkinci eylem planına yansıtılan diğer bir boyut ise görsel-işitsel öğelerin artırılmasıdır. Bu boyut dikkate alınarak düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve ikinci döngüye geçilmiştir.

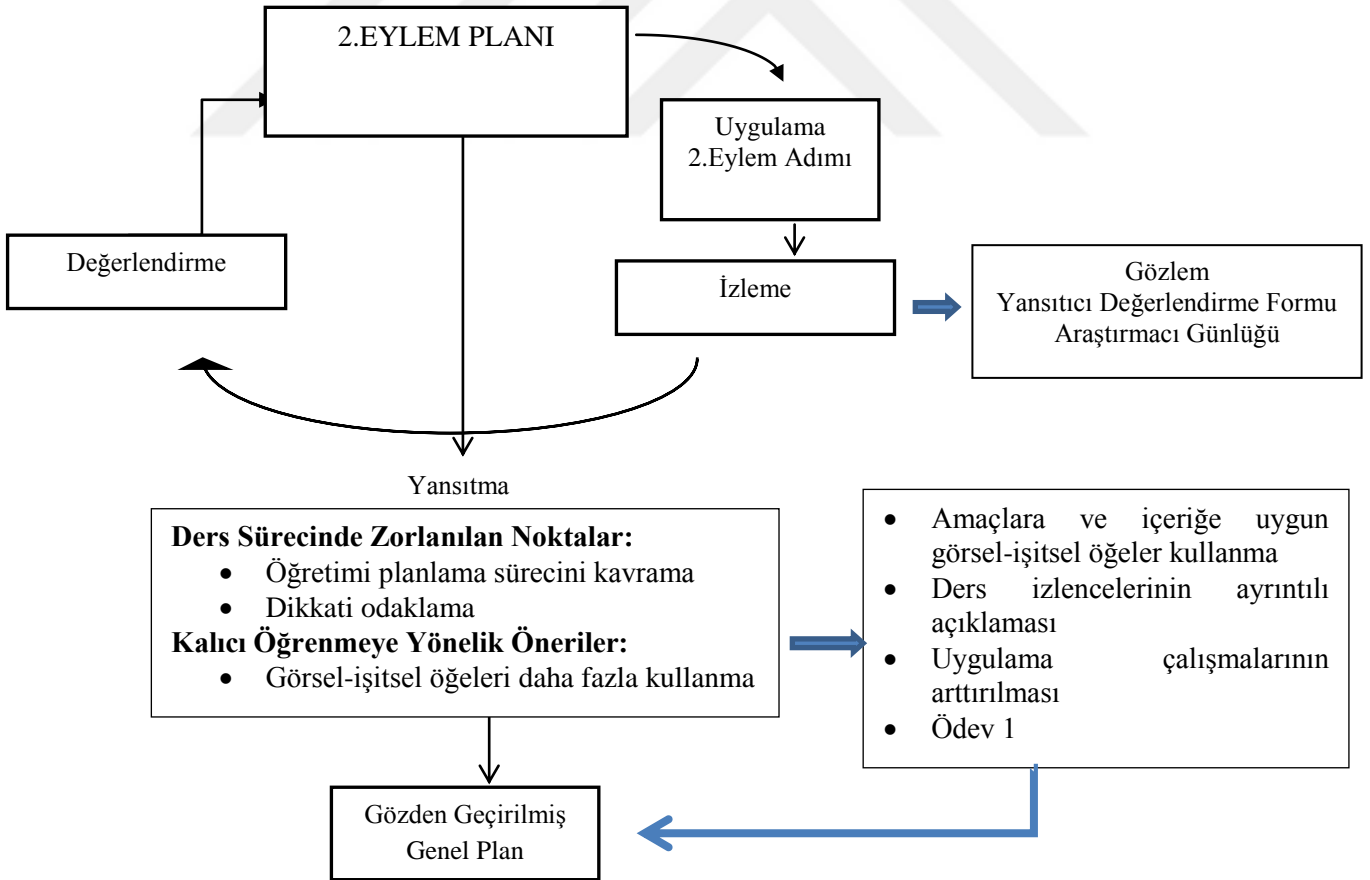
Dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmeler, içerik türleri konusunun diğer döngülerde yer alan içerikle bütünleştirilerek tekrar edilmesinin bu konuda yaşanan bazı sorunları ortadan kaldırdığını göstermiştir. Süreçte verilen geribildirimler kapsamında öğrencilerin ders planlarının içerik türleri açısından incelenmesi, kavramsal düzeyde bilgi kazanımına katkı sağlamıştır. İki odak öğrenci, bu konudaki görüşleri şu şekilde ifade etmiştir:

...Hepimizin zayıf olduğu bir konu ama son anlatmanız bize onu şuan kazandırdı, dersin sonuna doğru zaten herkesin ağzındaydı bu konu. İşte, ders bitti ama biz öğrendik artık içerik türlerini. Öğrendik ama biraz sorunlu öğrendik. Yine sorun değil, en azından öğrenmiş olduk. Üstünkörü geçmedik (Dönem Sonu Görüşmesi, O2, s.6).

O ilk zamanlar amaç ve içerik türleri çok karışmıştı. İçerik türlerini ben tekrar oturup yazdım. Siz matriksleri dağıttıktan sonra daha iyi anlamıştım nerede hata yaptığımı. Çok iyi oldu (Dönem Sonu Görüşmesi, O11, s.10).

4.2.2. İkinci Döngü: Etkili Öğretimin Aşamaları ve İlkeleri

İkinci döngü, öğretimi planlama sürecini ve öğretim ilkelerini açıklama, öğretim sürecini düzenlerken bireysel farklılıkları dikkate alma, öğretimi planlama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini dikkate alma olarak ifade edilen genel amaçlar doğrultusunda uygulanan öğretim ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. İkinci döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 13'te şematize edilmiştir.



Şekil 13. İkinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.2.1. İkinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 13'te yer alan adımlar “öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara olan katkısını fark eder, etkili öğretim sürecinin temel aşamalarını açıklar, öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri açıklar ve sınıf ortamındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir soruna yönelik öğretim ilkelerini dikkate alarak çözüm önerisi geliştirir” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci, 22 Ekim 2014 tarihinde gerçekleştirilen 3 ders saatini kapsamaktadır. Dersin girişinde bir önceki döngüde doldurulan ve geribildirim verilerek hazırlanan Çalışma yaprağı 1, Çalışma Yaprığı 2 ve Değerlendirme Yaprığı 1 öğrencilere dağıtılmıştır.

Uygulama sürecinin ilk boyutunda araştırmacı-uygulayıcı konuya (öğretim sürecinin aşamaları, öğretim ilkeleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ kuramı) yönelik bilgi sunmuş ve bu süreçte soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Dersin ikinci yarısında gruplara ayrılan öğrencilere örnek olay sunulmuştur. Gruplar öncelikle bu örnek olayı incelemiş, analiz etmiş ve örnek olaydaki problem ya da problemleri belirlemişlerdir. Sonraki aşamada gruplar olası çözüm önerilerini sunmuş ve sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile soru-cevap, örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemleri kullanılmış ve örnek olay incelenmesini kapsayan “Çalışma Yaprığı 3” ten yararlanılmıştır. Yararlanılan bu çalışma yaprağının bir bölümü Şekil 14'te örneklendirilmiştir.

SEVMİYORUM ÇÜNKÜ ANLAMİYORUM

Özge ve Ömer dördüncü sınıfa devam ikiz kardeşlerdir. Özge Türkçe ve sosyal bilgiler gibi sözel dersleri severken, Ömer matematik ve fen bilimleri gibi sayısal dersleri sevmektedir. Her ikisi de derslerinde oldukça başarılılardır. Fakat babasının iş değişikliği nedeni ile başka bir eve taşınıp okul değiştirmek zorunda kalmışlardır. Yine aynı sınıfta eğitimlerine devam eden kardeşlerin bir süre sonra derslerindeki başarıları düşmeye başlamıştır. Bu durumun farkına varan babaları Soner Bey, çocukları ile konuşmaya karar vermiştir. Konuşmaları sırasında Özge'ye, ders çalışırken sürekli müzik dinliyorsun bu yüzden de derslerinin düştüğünü biliyorum diye sert bir çıkış yapmıştır. Özge ise kısık bir sesle arkadan gelen müziğin daha iyi odaklanmasını sağladığını belirtmiş ancak babası bahane uydurmak sana göre değil deyip konuyu geçiştirmiştir. Bunun üzerine Özge öğretmenin anlattığı konuları anlamadığını hatta sevdiği Türkçe dersinde bile diğer arkadaşlarının gerisinde kaldığını belirtmiştir. Bu durumun nedenini soran babasına öğretmen sınıfa girdiği gibi tahtaya konuyla ilgili bir şeyler yazmaya başlıyor, bazen dersin ortasına gelince ne işlediğimizin farkına varıyorum ve anlamakta zorlanıyorum der. Araya giren Ömer de öğretmenin sürekli yazı yazdığından, şikâyet etmiştir. Fen bilimleri dersini çok sevmesine rağmen bu dersten hiçbir şey anlamadığını, derste çok sıkıldığını ve ödevlerini de yapmadığını söylemiştir. Bu durumun üzerine ertesi gün okula giden Soner Bey, Özge ve Ömer'in problemlerini öğretmenleriyle paylaştığında Öğretmenleri Ayla Hanım; Özge'nin dönemin başından beri arkadaşlarının gerisinde kaldığını, sorulan soruları yanıtlamadığını, ödevlerinde eksikler ve yanlışlar olduğunu belirtmiştir. Ömer'in ise tahtada yazılanları tahtaya geçirmek yerine defterine sürekli bir şeyler çizdiğini dile getirmiş hatta matematik problemlerini de bu yolla çözdüğünü gereksiz zaman kaybettiğini belirtmiştir. Soner Bey öğrencilerin önceki okullarında oldukça başarılı olduklarını belirtince ise Ayla Hanım "Ben 20 yıllık sınıf öğretmeniyim ve çok başarılıyım. Hiç kimsenin şikâyetini duymadım şimdiye kadar. Nasıl alışmışsam yıllardır aynı şekilde derslerimi anlatırım" diyerek tepkisini sert bir şekilde dile getirmiştir.

1. Özge ve Ömer, önceki okullarında başarılı iken, daha sonraki okullarındaki başarıları niçin düşmüş olabilir?

Özge ve Ömer öncelikle yeni bir sınıfa gelince... sorular yapıyorlar. Adapte olma... ders... sınıfa... sınıfa... gösteriyor. Ama... öğretmenleri... yazılar yazarak... hem ders... hem de... alması... çocukların... öğretmenlerin... aktif... çocukların... öğretmenlerin... aktif...

2. Sınıf ortamında karşılaşılan bu sorunu çözmek için neler yapabiliriz? Gerekçeleriyle tartışalım

Öğretmenlerin... ders... aktif... öğretmenlerin... aktif... öğretmenlerin... aktif... öğretmenlerin... aktif...

Şekil 14. İkinci eylem planında kullanılan çalışma yaprağı örneği

Şekil 14'te bir bölümü gösterilen çalışma yaprağındaki örnek olayda etkili öğretim ilkelerinin kullanımıyla ilgili problemlere yer verilmiştir. Öğrenciler bu çalışma yaprağındaki iki soru aracılığıyla problemleri belirlemiş ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini gerekçeleriyle açıklamıştır.

Ölçme değerlendirme sürecinde ise açık uçlu sorular, gözlem ve yansıtıcı değerlendirme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte verilen örnek olayı incelenmeyi, örnek olayda dikkate alınan öğretim ilkelerini belirlemeyi ve bu ilkelerin kullanımı örnekleyen uygulamaları açıklamayı gerektiren "Değerlendirme Yaprakı 2" (EK-23) öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler bu değerlendirme yaprağını bir sonraki hafta tamamlayarak teslim etmişlerdir.

İkinci eylem planına yansıtılan görsel-işitsel öğelerin artırılmasına yönelik düzenlemeler kapsamında derste konuyla ilgili bir video gösterisi sunulmuş ve dönem

boyunca işlenecek konulara yönelik görseller sınıf panosuna asılmıştır. Bu görsellerden bazıları Şekil 15’te sunulmuştur:



Şekil 15. Öğretim sürecinde yararlanılan bazı görsel öğeler

Uygulama sürecindeki gözlemler, yansıtıcı değerlendirme formları ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler öğrencilerin “öğretimi planlama sürecini kavramada” ve “dikkati odaklamada” zorlandıklarını göstermiştir. 22 Ekim 2014 tarihinde yazmış olduğum günlükte de bu durumu belirttiğim görülmektedir:

Öğrencilerin ders planının aşamalarını anlamakta başta güçlük çektiklerini gördüm. Devamında verilen örnekler ve açıklamalar sorunu büyük oranda azalttı. Bu durumun ders planı örneğinin normal planlardan farklı olmasından kaynaklandığını söyleyebilirim. Tabi öğrencilerin ilk defa ders izlencesi, ders planı, temel kavramlar, performans belirleme gibi kavramlarla karşılaşması da bu duruma neden oldu. Ancak dönem boyunca vereceğim izlenceler ve kendilerine hazırlatacağım planlarla bu sorunun tam anlamıyla ortadan kalkacağını düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 22 Ekim, 2014).

Öğrencilerin doldurduğu yansıtıcı değerlendirme formundan alınan ifadeler de katılımcıların öğretimi planlama sürecini kavramada zorlandıklarını destekler niteliktedir. Odak öğrencilerden biri süreçte zorlandığı noktayı şu şekilde ifade etmiştir:

Planlama benim zorlandığım konulardan. Anlama konusunda daha fazla örnek görmem gerekiyor (YDF, 22 Ekim 2014, 03).

4.2.2.2. İkinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

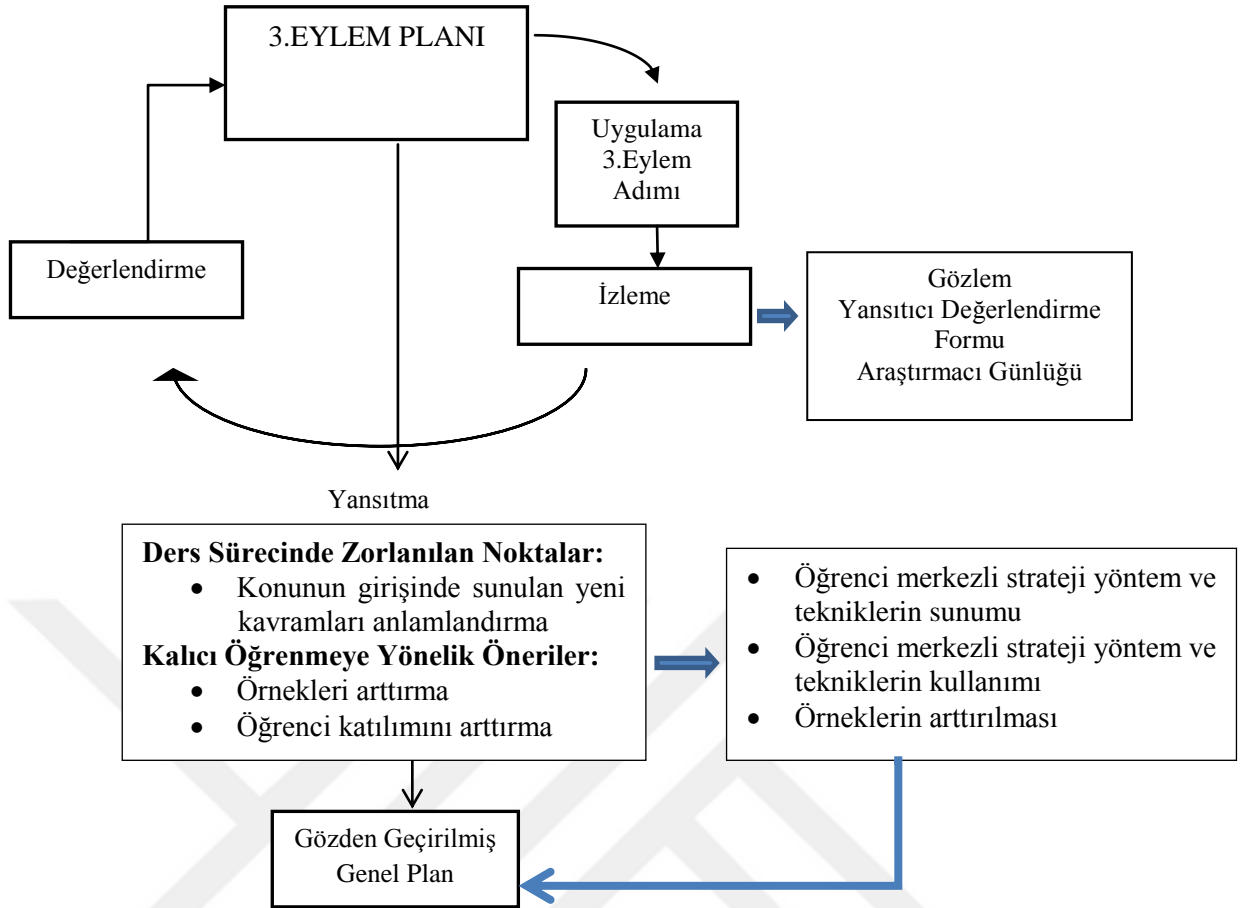
Yansıtıcı değerlendirme formunda yer alan kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik öneriler arasında “görsel-işitsel öğeleri daha fazla kullanma” şeklindeki önerinin birden fazla katılımcı tarafından tekrarlandığı belirlenmiştir. Bu önerinin birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmesi dikkat çekicidir. Çünkü birinci döngüden elde edilen yansımalar sonucunda ikinci döngüye video gösterileri ve görsel öğeler eklenmiştir. Bu durumun öğrencilerin süreçte görsel-işitsel öğelerden keyif aldıkları ve bu nedenle bu öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen veriler de bu görüşü desteklemektedir.

Bugünkü video çok iyi geldi çok hoşuma gitti. Hem sinema izlemeyi çok seviyorum hem de bunların derslerle ilgili olanını görmek benim çok dikkatli izlememi sağlıyor. Ders içindeki video olayları daha sıkılaştırabilir (YDF, 22 Ekim 2014, O11).

Öğrencilerin öğretimi planlama sürecine yönelik bilgi ve anlayış kazanmalarında, süreçte yer alan ders izlenceleri bir plan örneği oluşturduğu için bu planların derslerin başında daha ayrıntılı açıklanmasına ve planlamanın bir boyutu olan etkinlik hazırlamaya yönelik “Ödev 1’in” verilmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dikkati odaklamada zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum her ne kadar bireysel bir etmen olarak değerlendirilse de sürece katılımı sağlamaya yönelik düzenlemeleri gerektirmiştir. Belirtilen noktalardan hareketle kazanımlara ve içeriğe uygun görsel-işitsel öğelerin artırılmasına ve taslak yönergede yer alan uygulama çalışmalarına başlanmasına karar verilmiş, gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek üçüncü döngüye geçilmiştir.

4.2.3. Üçüncü Döngü: Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri

Üçüncü döngü, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama, etkinlik hazırlama, öğretimi planlama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanma genel amaçları doğrultusunda uygulanan öğretim ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. Üçüncü döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 16’da şematize edilmiştir.



Şekil 16. Üçüncü döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.3.1. Üçüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 16’da yer alan adımlar “sunuş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar, anlatım yönteminin genel özelliklerini açıklar, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatım yöntemi arasındaki farklılıkları ayırt eder, soru-cevap yönteminin genel özelliklerini açıklar, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci, 5 Kasım 2014 tarihinde gerçekleştirilen üç ders saatini kapsamaktadır.

Uygulama sürecinin ilk boyutunda araştırmacı-uygulayıcı sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi ve soru cevap yöntemiyle ilgili bilgiler sunmuştur. İkinci döngüde belirlenen yansımalar sonucunda öğrencilerin dikkatlerini odaklamaları sorununu ortadan kaldırmak için uygulama çalışmaları arttırılmıştır. Bu kapsamda içerikte yer alan strateji yöntem ve teknikleri anlatırken “belirtilen strateji ve yöntemler uygulamalı olarak gösterilmiş”, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin, soru-cevap ve

anlatım yöntemlerinin kullanıldığı etkinlik örneğinin incelenmesini ve analizini kapsayan “Çalışma Yapağı 4” ten yararlanılmış ve sunu görsel öğeler bakımından daha da zenginleştirilmiştir. Yararlanılan bu çalışma yaprağının bir bölümü Şekil 17’de örneklendirilmiştir.

ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Etkinliğin Adı: Kurallı İlişkileri Öğreniyorum
Ders: Matematik
Sınıf: 1
Öğrenme Alanı: Geometri
Alt Öğrenme Alanı: Örüntü ve Süslemeler
Kazanım: Bir örüntüdeki ilişkiyi belirler

SÜREÇ

Dikkat çekme: Öğretmen sınıfa geldiğinde, okulun girişindeki trafik lambalarının bozulduğunu ve bu nedenle trafiğin birbirine girdiğini belirtir.

Güdüleme: “Trafik lambaları bozulmamış olsaydı hangi renkleri sırayla yanıp sönmektedir?” sorusunu sınıfa sorar. Daha sonrasında ise bu dersin sonunda hem günlük yaşamda karşılaştığımız kurallı ilişkileri tanyacağız hem de bu ilişkiler sayesinde hayatımızı nasıl kolaylaştırdığını göreceğiz der.

Amaçtan Haberdar Etme: Bu dersin sonunda bir örüntüdeki ilişkiyi belirleyeceksiniz deyip öğrencilere bir resim gösterir.

Öğretmen, “öğrencilerin resimde ne gördüklerini” sorarak öğrencilerin görüşlerini ifade etmelerini sağlar.

Öğrenci görüşlerinin alınmasının ardından Öğretmen: “belirli bir kuralı takip eden şekil ve olaylara örüntü denir” diyerek örüntünün tanımını verir. Örüntüler belirli bir düzen içerisinde gelişen olayları, şekilleri ve sayıları kapsar diyerek örüntüleri oluşturan alt kavramları açıklar. Örüntülerde olay ve nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek geliştiğini belirtir. Resimde gördüğümüz şekillerin bir düzen içerisinde sıralandığı ve bu nedenle bir örüntü oluşturduğunu ifade eder.

Öğretmen “yılın ayları, trafik lambalarında kırmızı, sarı, yeşil renklerin sırasıyla yanıp sönmelerini, mevsimlerin oluşumunu” örüntü örnekleri olarak öğrencilere sunar. Yoldan geçen arabaların, yan yana duran binaların renklerinin ise örüntüye örnek olmadığını belirtir.

Ardından öğrencilere “bu örneklerin niçin bir örüntü oluşturduğu, yoldan geçen arabaların ve yan yana duran binaların renklerinin ise niçin örüntüye örnek olmadığını” sorularak yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrenci görüşlerinin alınmasının ardından öğrencilerden örüntüye örnek olan ve olmayan durumları bulmaları istenir.

1) Kavramı tanımlama
 2)
 3) Olumlu ve olumsuz örnekler verme
 4)

Ön organize edicilerin sunumu
 Bilgi Biriminin Sunumu
 Bilgi Biriminin Sunumu

Şekil 17. Üçüncü döngüde kullanılan çalışma yaprağı örneği

Şekil 17’de bir bölümü örneklendirilen etkinliğin analizi sürecinde, öğrencilere, “etkinlik örneğinde ön organize edicilerin kullanıldığı, bilgi biriminin sunulduğu ve bilişsel yapının güçlendirildiği boyutların hangileri olduğu soruları aşamalı olarak yöneltilmiştir. Her bir soruya verilen cevapların sınıfça değerlendirilmesinin ardından, bu aşamalara yönelik bilgi sunumu gerçekleştirilmiştir.

Ölçme değerlendirme sürecinde ise açık uçlu sorular, gözlem ve yansıtıcı değerlendirme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlamaya yönelik

“Ödev 1” EK-11’de sunulan dereceli puanlama anahtarıyla birlikte öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere bu ödevi hazırlamaları ve süreç içerisinde geliştirmeleri için dönem sonuna kadar zaman tanınmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilere bir önceki döngüde dağıtılan Değerlendirme Yaprağı 2 toplanmış ve incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrencilerin öğrenme eksikliklerine geribildirim verilmiştir. Bir sonraki döngüde öğrencilere dağıtılan bu form örneğine Şekil 18’de yer verilmiştir.

DEĞERLENDİRME YAPRAĞI 2

Aşağıda belirtilen örnek olayı inceleyerek öncelikle öğretmenin hangi öğretim ilkelerini dikkate aldığını belirleyiniz. Ardından belirlediğiniz ilkelerle ilişkili olan uygulamaları ilgili boşluklara yazınız. Örnek olayda yer almayan ilkeleri ise boş bırakınız.

Esra öğretmen ikinci sınıfı okutmaktadır. Derse girdiğinde güncaydın diyerek öğretmen masasına oturur. “Ana yönlere” konusunu işleyecek Esra öğretmen gerekli hazırlıkları tamamladıktan sonra ayağa kalkar ve 5 dakika geç kaldığı için öğrencilerden özür diler. Bu durumun nedenini açıklarken okula gelirken buraya yeni taşınan bir arkadaşını ziyaret ettiğini ancak arkadaşının kendi evinden okula giden yolu yanlış tarif ettiğini belirtir. Ardından sınıfa sizin de hiç kaybolduğunuz oldu mu?” Sorusunu yöneltir. Yanıtları aldıktan sonra bu dersin sonunda hem biz çevremizi tanıyacağız hem de bize herhangi bir yeri sorduklarında daha kolay ve doğru bir şekilde tarif edebileceğiz der. Daha sonrasında ise öğrenme kazanımını tahtaya yazarak “bu dersin sonunda ana yönlere açıklayacak ve bu yönlere hayatımıza etkisini fark edeceksiniz” diye sözel olarak dile getirir. Ardından tahtaya bir şekli çizerek bir önceki derste öğrenilen ve bir yönü tarif ederken kullanılan sözcükleri hatırlayalım der ve öğrencilere bu şekli tamamlamaları için söz hakkı verir. Sınıftan gelen yanıtları aldıktan sonra bir yeri tarif ederken yakın ve uzak olduğunu belirtiriz. Onun dışında sağ ve sol sözcükleri ile gideceğimiz yolu belirtmeye çalışırız diyerek bir önceki derste öğrenilen kavramları özetler. Ve ardından ana yönlere etkinliğini uygulamaya başlar.

Dikkat Çekme
Güdüleme
Amaçtan Haberdar Etme
Ön bilgilerin Uyarılması

Dikkat Çekme: Öğretmen kendi hayatından örnekler verir
dikkat çekici + Soru soruyor

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Tahtaya şekli çizer → Görsel Zeka
bir yönü tarif ederken kullanılan sözcükleri hatırlayalım der
sözel soru

Güdüleme: kazanım amacını ve öğrenimden haberdar ederek
öğrenimi açıklar

Amaçtan Haberdar Etme: Öğretmen için bu konuda a. derste ne var Amac
öğrenileceğini ve nasıl öğrenileceğini belirtmektedir
örnek

Ön bilgilerin Uyarılması: Yeni öğrenilecek bilgilerle ilgili olan ve daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin hatırlanmasıdır

Şekil 18. Değerlendirme yaprağı 2’ye verilen geribildirim örneği

Bununla birlikte öğrenciler bu döngünün başında sunulan yeni kavramları anlamlandırmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu durumun öğrencilerin kavramlarla ilk kez karşılaşmalarıyla ilişkili olduğu ve süreç içerisinde sunulan “Çalışma Yaprağı 4” ile büyük ölçüde giderildiği belirlenmiştir. Yansıtıcı

değerlendirme formundan elde edilen verilerin diğer bir boyutu da bu durumu desteklemektedir:

Derse ilk başlarken odaklanmakta zorlandım. Kavramları ilk duyduğumda karışık geldi verilen kâğıt sayesinde takip ederek dersi daha iyi anlamaya başladım (YDF, 5 Kasım 2014, SA). 5 Kasım 2014 tarihinde yazmış olduğum günlükte de bu durumu belirttiğim görülmektedir:

Etkinlik örneğini analiz etmeden önce sunuş yoluyla öğretim stratejisinin aşamalarını kavramada zorlandılar. Ancak örnek etkinlikle bu sorun ortadan kalktı. Yine de tüm sınıf katılımının sağlanamadığını bazı öğrencilerin katılımlarının daha fazla olduğunu görüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 5 Kasım 2014).

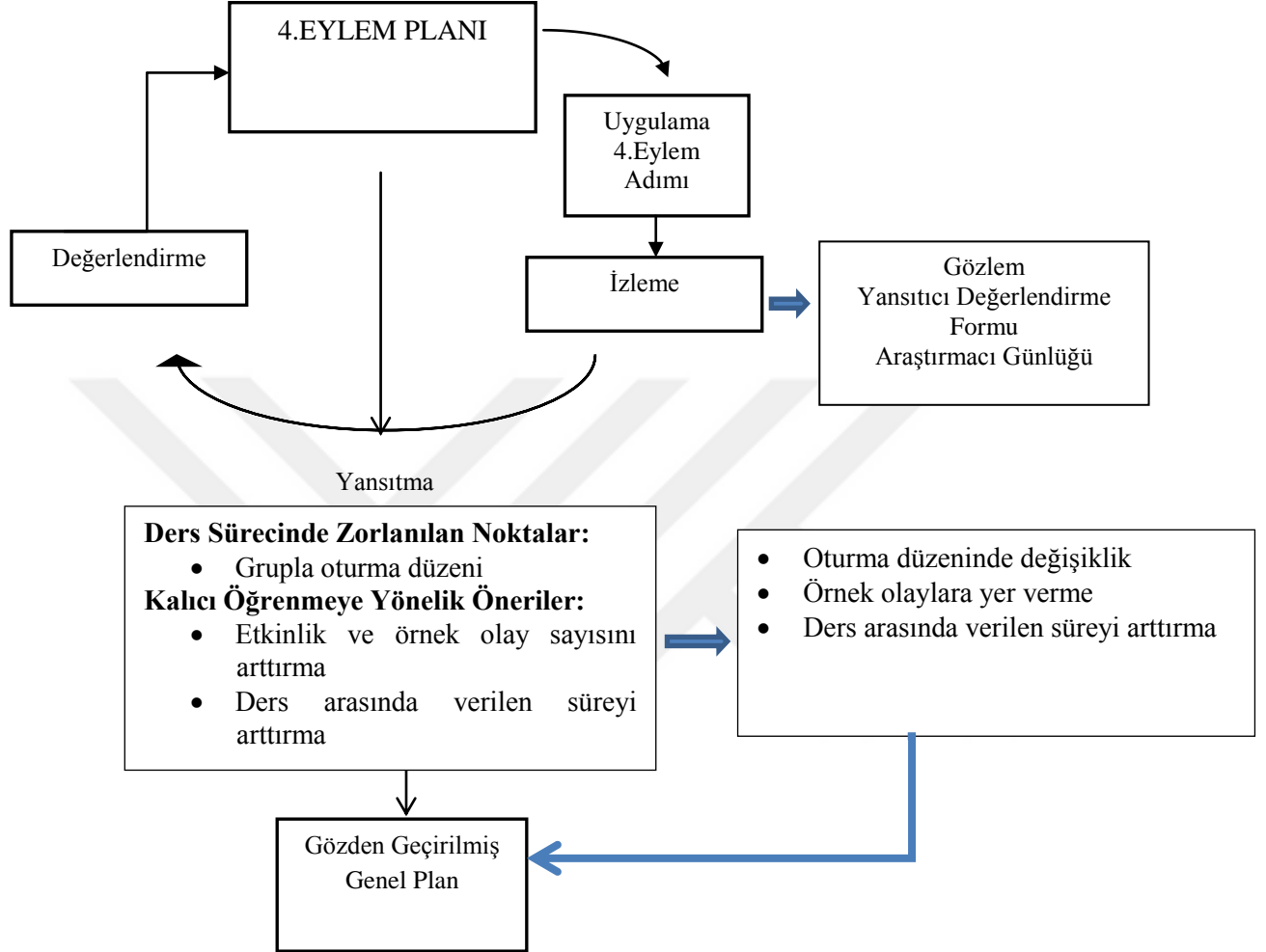
4.2.3.2. Üçüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Yansıtıcı değerlendirme formunda yer alan kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik öneriler arasında “örnekleri arttırmaya ve öğrenci katılımını sağlamaya yönelik önerilerin” sıklıkla tekrarlandığı belirlenmiştir. Öğrenme kazanımlarının ve içeriğin haftalara göre dağılımını belirten Tablo 12’de de görüldüğü üzere bir sonraki eylem planında öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilere geçilmesi planlanmıştır. Bu noktadan hareketle planın uygulamaya geçirilmesine karar verilmiş ve süreç içerisinde öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, öğrenci katılımını sağlamaya yönelik örnekler yer verilen yeni eylem planının uygulanması için dördüncü döngüye geçilmiştir.

4.2.4. Dördüncü Döngü: Öğrenci Merkezli Strateji Yöntem ve Teknikler

Dördüncü döngü, derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme, derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemine inanma, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama, öğrenme kazanımına, içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji yöntem ve tekniği seçme, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma, strateji yöntem ve teknikleri eğitim ortamının özelliklerine uyarlama ve öğretimi planlamada üst düzey düşünme becerilerini kullanma olarak ifade edilen genel amaçlar doğrultusunda uygulanan öğretim ve değerlendirme

etkinliklerini kapsamaktadır. Dördüncü döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 19’da şematize edilmiştir.



Şekil 19. Dördüncü döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.4.1. Dördüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 19’da yer alan adımlar “buluş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar, tartışma yönteminin genel özelliklerini açıklar, buluş yoluyla öğretim stratejisinin üstün ve zayıf yönlerini sınıf ortamında tartışır, öğretim strateji yöntem ve tekniklerini seçerken amaçların, içeriğin öğrenci düzeyinin ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerini dikkate alınması gerektiğini fark eder, amaçlara, içeriğe, öğrenci düzeyine ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerine uygun strateji, yöntem ve teknik kullanımının gerekliliğine inanır, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar, amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının

fiziksel özelliklerinden kaynaklanan bir sorunu çözmek için beyin fırtınası yapar, amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden kaynaklanan bir sorunu çözmek için hangi strateji, yöntemlerin kullanımının en uygun olduğuna karar verir ve tartışma ve örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci, 6 Kasım 2014 ve 19 Kasım 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen altı ders saatini kapsamaktadır. Bu süreçte bir hafta boşluk olması vize haftasından kaynaklanmaktadır.

6 Kasım 2014 tarihinde gerçekleştirilen dersten itibaren öğrenciler dönem başında belirlenen gruplarıyla oturmaya başlamışlardır. Öğrenme-öğretme sürecinde buluş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi ve tartışma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı-uygulayıcı öğrencilerin buluş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerine ulaşmaları için bu stratejiyi kullanarak derse başlamıştır. İki farklı öğretmenin uygulamalarına örnekler, örnek olmayan durumlar ve ek örnekler sunulmuş, öğrenciler bu örnekleri tanımlayıp karşılaştırarak buluş yoluyla öğretim stratejisini tanımlamış ve genel özelliklerini açıklamıştır. Ardından Çalışma Yaprığı 5’te yer alan etkinlik örneği öğrencilerce incelenmiş, analiz edilmiş ve süreç soru-cevap etkinlikleriyle desteklenmiştir. Yararlanılan bu çalışma yaprağının bir bölümü Şekil 20’de örneklendirilmiştir.

ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Etkinliğin Adı: Sıfatları Tanıyalım
Ders: Türkçe
Sınıf: 4
Konu: Sıfatlar ve Özellikleri
Kazanımlar: Sıfat kavramını açıklar.
 Sıfata örnek verir.

Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi

SÜREÇ

Dikkat çekme: Öğretmen sınıfa geldiğinde, öğrencilerine arkadaşlarınızı hangi özellikleriyle tanıyorsunuz?" sorusunu yönelir. Soruya önce istekli öğrencilerden yanıt aldıktan sonra parmak kaldırmayan öğrencilerden rasgele 3-4 tanesine de görüşünü sorar. Daha sonra öğrencilere "soruya verdiğiniz yanıtları unutmayın, ders sonunda bunu tekrar konuşacağız" ifadesiyle bu aşamayı tamamlar.

Güdüleme: Öğretmen "bu derste öğrendiklerinizle herhangi bir şeyin özelliklerini daha doğru ve yerinde kullanarak dilimizi daha etkili kullanabileceksiniz" der.

Amaçtan Haberdar Etme: Öğretmen, bu dersin sonunda sıfatın ne olduğunu ve özelliklerini öğreneceksiniz diye belirttikten sonra bu derste bazı örnekler vereceğini, öğrencilerin bu örnekler üzerinde düşünmelerini ister ve aşağıda belirtilen örnekleri öğrencilere sunar.

1. aşama
 Kırmızı kalem ver
 Şişman öğrenci koşuyor.
 Siyah eldivenlerim kayboldu
 Kısa etek giymişti
 Bu aşamadan sonra öğretmen diğer örnekleri sunar.

2. aşama
 Öğretmen öğrencilerin örnekleri okumalarını ister ve öğrencilere altı çizili sözcüklerin ne anlama geldiğini sorar

3. aşama
 O uzun bir öğrencidir
 Oturan kadın
 Soğuk soba
 Zeki kız
 Güzel çiçek

4. aşama
 Öğretmen öğrencilerin ilk verilen örneklerle sonraki örnekleri karşılaştırmalarını ve analiz etmelerini ister. Bu aşamanın ardından kırmızı ile kalem, siyah ile eldiven, şişman ile öğrenci, oturan ile kadın, soğuk ile soba vb. arasında ne gibi bir ilişki olduğunu sorarak örnekleri analiz etmelerine rehberlik eder.

5. aşama
 Bu aşamada öğrencilerin altı çizili sözcüklerin betimleyici, tanımlayıcı ya da nitelendirici olduğunu

Şekil 20. Dördüncü döngüde kullanılan çalışma yaprağı örneği

Şekil 20’de bir bölümü örneklendirilen etkinliğin analizi sürecinde, öğrencilerden, “öğretmenin örneği, ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunduğu ve ek örnekler istediği öğrencilerin de örnek ve ek örnekleri tanımlayarak önceki örneklerle karşılaştırdıkları, örnek olan ve olmayan durumları belirleyerek ilişkiyi açıkladıkları, genellemelere ulaştıkları ve ek örnekler verdikleri aşamaları belirlemeleri istenmiştir. Her bir soruya verilen cevapların sınıfça değerlendirilmesinin ardından, bu aşamalara yönelik bilgi sunumu gerçekleştirilmiştir.

Dersin ikinci yarısında araştırmacı-uygulayıcı tarafından tartışma yöntemi konusunda bilgi sunulmuş ardından Çalışma Yaprağı 5’te yer alan etkinlik örneği, tartışma yönteminin kullanıldığı boyut açısından analiz edilmiştir. Son boyutta küçük grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejisinin üstün ve zayıf yönlerini sınıf ortamında tartışmışlardır.

Dersin sonunda bir önceki döngüde değerlendirme süreci kapsamında verilen Ödev 1 bu görevi tamamlayan öğrencilerden toplanmış ve tüm öğrencilere bir sonraki

hafta teslim etmeleri için “Değerlendirme Yaprağı 3” dağıtılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerden buluş yoluyla öğretim stratejisini tanımlayabilmek için bu stratejiyi ifade eden üç tane önemli gördükleri, üç tane de önemli görmedikleri özellik belirlemeleri, belirledikleri özellikleri kullanarak buluş yoluyla öğretim stratejisini açıklamaları istenmiştir. Bununla birlikte sınıf içi gözlemler ve süreçte yöneltilen sorular ders içi performansları belirlemede kullanılmıştır.

19 Kasım 2014 tarihli dersin ilk aşamasında ise araştırmacı-uygulayıcı tarafından örnek olay yöntemi ve beyin fırtınası tekniğinin özellikleri sunulmuştur. Dersin ikinci yarısında örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi ve beyin fırtınası tekniği kullanılmış, gruplara “Çalışma Yaprağı 6” içerisinde yer alan bir örnek olay sunulmuş ve grupların bu örnek olaydaki problemi belirlemeleri istenmiştir. Sonraki aşamada öğrenciler üzerinde uzlaşılan problemin çözümüne yönelik beyin fırtınası yapılmıştır. Beyin fırtınasının sonucunda olası çözüm önerileri araştırmacı-uygulayıcının rehberliğinde önem sırasına koyularak özetlenmiştir. Çalışma yaprağının bir bölümü Şekil 21’de örneklendirilmiştir.

EVDEKİ HESAP ÇARŞIYA UYMAZ

Sınıf içi öğrenmeleri daha etkili hale getirmek isteyen Barış Öğretmen artık farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaya karar vermiştir. Sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras öğrenme alanına başlayacak olan Barış Öğretmen, derste “öğrencilerin kültürel ve doğal miras öğelerinin geçmişten bugüne değiştiğine dair kanıtlar göstermelerini” amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda derse başlar ve öğrenme etkinliğini uygulamak için 45 öğrenciyi 9 gruba ayırarak öğrencilere üç poster örneği sunar. Bu posterlerin birinde Nemrut dağı, diğerinde Hierapolis bir diğerinde ise Divriği ulu camii ve darüşşifası yer almaktadır. Öğretmen gruplara ayrılan öğrencilere bu posterlerdeki mekânların özelliklerinin neler olduğunu sorar. Öğrenciler “eski, çok eski, güzel” gibi yanıtlar verir. Bunun üzerine öğretmen ipucu vererek eski olmasının ne gibi bir önemi olabilir sorusunu yöneltir. Öğrenciler uzun bir süre düşündükten sonra “kullanılmayan, işe yaramaz” gibi yanıtlar verir. Sonraki aşamada öğretmen ek örnekler sunarak Efes antik kentinin, Göreme ve Kapodakya milli parkının ve Truva arkeolojik kentinin fotoğraflarını gösterir. Ardından bu fotoğrafları önceki örneklerle karşılaştırmalarını ister. Öğrenciler ise “birinde cami vardı diğerinde dağ var, doğal alanları korumalıyız ve at resmi güzeldir” deyip kendi aralarında konuşmaya başlarlar. Öğretmen, bu eserlerin günümüzdeki durumuna yönelik fotoğraflar sunmaya hazırlanırken sınıf içerisindeki uğultuyu fark eder ve gruplarla bireysel olarak ilgilenmeye karar verir. Gruplar arasında dolaşarak ipuçları veren öğretmen, arkada oturan gruplardan bazılarının fotoğraf ve posterleri göremediklerini, grupların birbirleriyle sıkışık bir şekilde oturmalarından dolayı birbirlerini rahatsız ettiklerini fark eder. Öğretmen bu etkinliği bir ders saati içerisinde gerçekleştirmeyi planlamış ancak üçüncü gruba ipucu vermeye hazırlanırken ders zili çalmıştır. Sınıfa hâkim olan gürültünün ve öğrencilerin gruplarından ayrılarak sınıfı boşaltma çabalarının ardından öğretmen bu etkinliğin niçin planladığı gibi gitmediğini sorgulamaya başlamıştır.

1. Öğretmen hangi strateji ve yöntemleri kullanmayı planlamaktadır?

Buluş yoluyla öğretimin stratejisini kullanmıştır.
Öğrenciyi gruplara ayırarak her bir gruba tek tek işlerlemeye istenmiştir.
Buluş yoluyla öğretimin stratejisini kullanarak öğrencilerin fikirlerini alması örnek olay ve soru cevap yöntemini kullanmayı amaçlamıştır.

2. Öğretmenin kullanmayı amaçladığı strateji ve yöntemlerin etkili bir şekilde kullanımını etkileyen etmenler nelerdir?

Etkili olmamıştır. Çünkü sınıf çok kalabalık doğal işin öğretmen öğrencilerle tek tek çalışmamıştır. Sınıf gruplara ayrılmıştır ama zaman yetmediği için yanlıya çalıştır.

3. Bu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?

*Sınıf mevcudu azaltılmalı
*Öğretmen ön hazırlık yapmalı ve öğrencilere ön hazırlık yaptırılmalı
*müze gezisi yaptırılmalı

Şekil 21. Dördüncü döngüde kullanılan ikinci çalışma yaprağı örneği

Ölçme değerlendirme sürecinde ise açık uçlu sorular, gözlem ve yansıtıcı değerlendirme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlamaya yönelik “Ödev 2”, EK-12’de sunulan dereceli puanlama anahtarıyla birlikte öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere bu ödevi hazırlamaları ve süreç içerisinde geliştirmeleri için dönem sonuna kadar zaman tanınmıştır.

Bu döngünün diğer döngülerden farkı öğrencilerin işbirliğine dayalı oluşturulan gruplara göre oturmaları ve sınıf içi uygulamaları da birlikte gerçekleştirmeleridir. Bundan sonraki döngülerde de grup etkinliklerine ağırlık verilmesi planlanmıştır. Bununla birlikte uygulama çalışmalarının ağırlık kazanmaya başladığı döngülerden biri

olan bu süreçte öğrenci katılımı da oldukça artmıştır. 6 Kasım 2014 tarihli yazdığım günlükte de buna vurgu yaptığım görülmektedir:

Buluş yoluyla öğretim stratejisini bu strateji kullanarak anlatmak öğrencilerin dikkatini çekmede oldukça başarılıydı. Öğrencilerin bu stratejinin özelliklerini, etkili kullanım ilkelerine, üstün ve zayıf yönlerine kendilerinin ulaşması derse sürekli katılımlarını sağladı. Bununla birlikte etkinlik örneğini analiz etmenin buluş yoluyla öğretim stratejisinin aşamalarını anlamlandırmada oldukça etkili bir yol olduğunu gördüm. Öğrencilerin yine amaç düzeyleriyle ilişkilendirmede başarılı oldukları dikkatimi çekti. Bununla birlikte gerçekleştirilen küçük grup tartışması dersin en keyifli ve tüm öğrencilerin katılımının tam anlamıyla sağlandığı bölümdü. Bu tartışmada öğrenciler sunuş ve buluş stratejilerinin özelliklerini kavradıklarını ve bunun yanı sıra tartışma yönteminin özelliklerini ayırt ettiklerini sorulara verilen cevaplarda açıkça ortaya koydular (Araştırmacı Günlüğü, 6 Kasım 2014).

Ders sürecinde zorlanılan noktalar incelendiğinde ise grupla oturma düzeninin birden fazla katılımcı tarafından tekrarlandığı belirlenmiştir. Katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

Grupla oturma düzeninin yanlış olması. Çünkü tahta arkamda kalması tahtayı ve hocayı göremiyorum (YDF, 19 Kasım, 2014, AÇ).

Öğrencilerin sıkıntı çektikleri oturma düzeni Şekil 22’de gösterilmiştir:



Şekil 22. Grupla oturma düzeni örneği

Şekil 22 incelendiğinde bu oturma düzeninde bazı öğrencilerin tahtayı görmekte zorlandıkları görülmektedir. 19 Kasım 2014 tarihli yazdığım günlükte de bu durumu belirttiğim görülmektedir:

Bu süreçte zorlandığım herhangi bir nokta olmadı. Sadece grupla oturma düzeninin sınıfta gezerek rehberlik etmemi biraz zorladığını söyleyebilirim. Bununla birlikte tahtaya sırtı dönük bazı öğrencilerin dersin ilk yarısında kafalarını çevirip sunuya bakmak zorunda olmaları onları da biraz yormuş olabilir (Araştırmacı Günlüğü, 6 Kasım 2014).

4.2.4.2. Dördüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen öneriler arasında etkinlik ve örnek olay sayısı ile ders arasında verilen süreyi artırma gibi önerilerin birden fazla katılımcı tarafından tekrarlandığı belirlenmiştir. Belirtilen noktalardan ilki öğrencilerin derste sunulan örnek olay ve etkinlik örneklerini dikkat çekici ve yeterli bulmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Çünkü dördüncü döngü içerisinde de örnek olaylar görsel-işitsel öğelerle desteklenerek sunulmuş ve analiz edilmiş ve farklı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Odak öğrencilerden biri bu uygulamaların devam etmesine yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Örnek olay incelemesi ve beyin fırtınası nasıl yapılır onları öğrendim. Beyin fırtınası yaparken verimli geçmesi için yapılacak süreçlerin geleceğimde çok işime yarayacağını düşünüyorum. Bugünkü dersten gerçekten çok keyif aldım. Güncel konular daha sık verilebilir (YDF, 19 Kasım 2014, O11).

Diğer öneri doğrultusunda da bir sonraki plana geçmeden öğrenci görüşlerinin alınması ve bunun sonucunda ya derste verilen ara sayısının ya da ara süresinin artırılması planlanmıştır. Bununla birlikte bu döngüde kalıcı öğrenmeye yönelik önerilerin büyük ölçüde azaldığı ve 13 katılımcının eylem planı ve uygulamasını yeterli bulduğu ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak süreçte zorlandığı nokta olmadığını belirten öğrenci sayısının da (f:20) arttığı belirlenmiştir. Bu döngünün sonunda Ödev 1'i tamamlayan öğrencilerin çalışmalarına verilen geribildirimlerle bir sonraki döngüde

öğrencilere dağıtılmak üzere hazırlanmıştır. Geribildirim verilen formlardan biri Şekil 23'te örneklendirilmiştir.

Etkinliğin adı: Evimizdeki iletişim araçlarını tanıyorum. 31 *

Ders : Hayat Bilgisi ✓ (Yerinden alınmıştır)

Sınıf : 2 ✓

Konu : Doğru anca doğru iletişim. (Böyle Bir Konu Varmı?)


Kazanım : Evimizdeki iletişim araçlarını yerinde ve doğru kullanır. ✓


SÜREÇ

Dikkat çekme: Öğretmen sınıfa geldiğinde öğrencilere bilmece sorar, cevaplar alınır. Bilinmediyse cevap söylenir. Zilim var, kapım yok. (Anıttalım örnekleri) ✓

Güdüleme = Öğrencilere telefonu niçin kullandıklarını sorar ve bu dersin sonunda günlük yaşamda kullandığımız iletişim araçlarını öğreneceğiz der. Önemliden bahsedilmeli, iletişim araçları doğru kullanılmaması ne olur vb.

Amaçtan Haberdar Etme = Bu dersin sonunda evimizdeki iletişim araçlarını yerinde ve doğru kullanmayı öğreneceğiz diyerek resimler gösterir. ✓





Öğretmen, öğrencilere resimde hangi iletişim araçlarını gördüklerini sorar. iletilim aracı nedir?

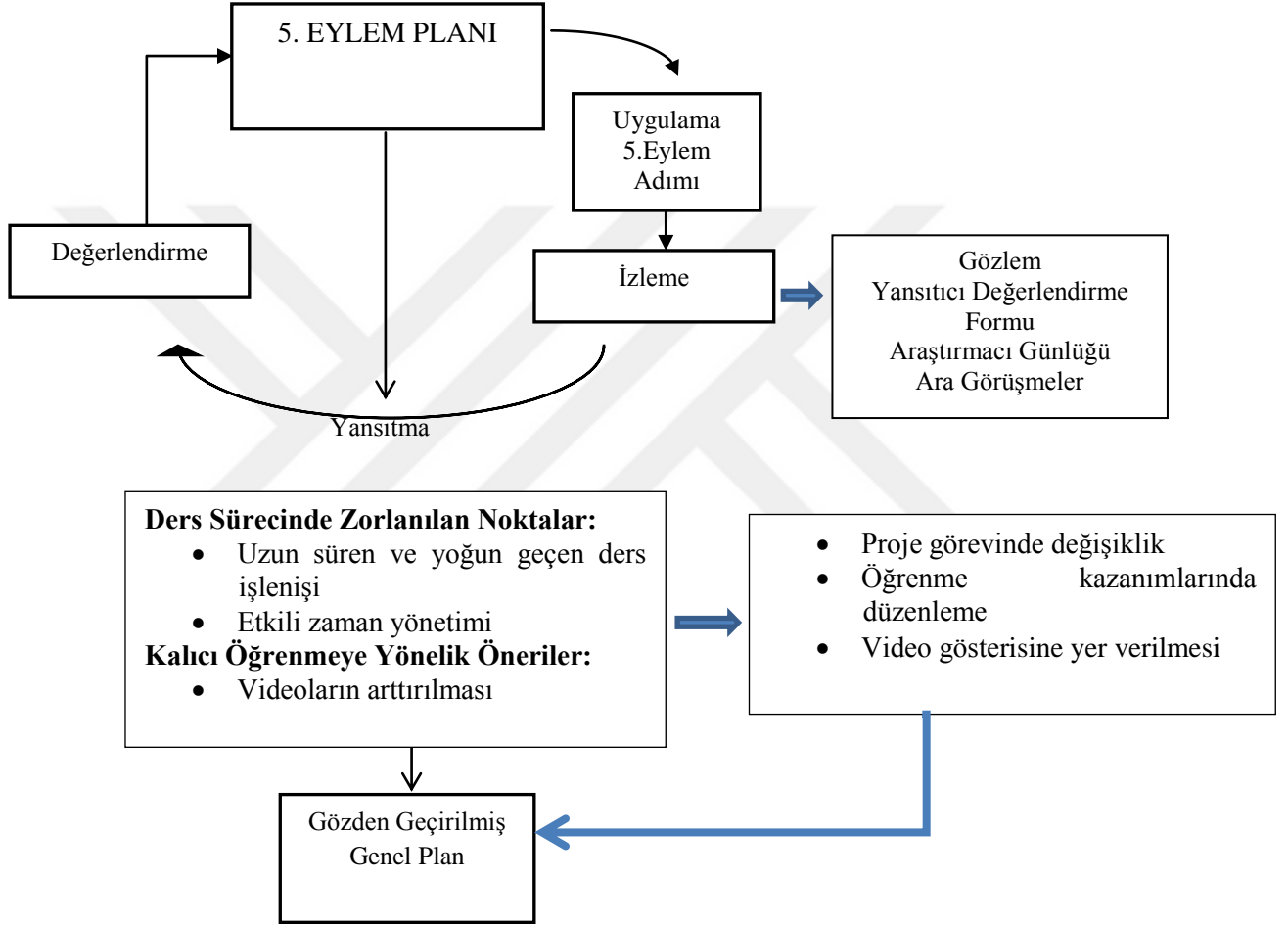
Öğrencilerin görüşlerinin alınması ardından öğretmen: telefonda yapılan uzun görüşmelerin aile bütçesini ve kulağımızı nasıl olumsuz yönde etkilediği, telefonda yapılan konuşmanın süresine göre ücret geldiği anlatılır. Saatlerce bilgisayar başında kalmanın doğru olmadığı, yerde televizyonu izlemenin belli bir süresi olması gerektiği ve her programı izlemenin doğru olmadığı anlatılır. Eğitici ve güldürü programlarının izlenilebileceği söylenir. Öğretmen örnek ve örnek olmayanları sumalı

Şekil 23. Ödev 1'e verilen geribildirim örneği

Süreçte zorlanılan noktalar arasında belirtilen ancak öneriler arasında yer verilmeyen oturma düzeninde de değişiklik yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin yine grupta ancak tahtayı ve birbirlerini görebilecek şekilde oturmaları için düzenleme yapılması planlanmış ve beşinci döngüye geçilmiştir.

4.2.5. Beşinci Döngü: Öğrenci Merkezli Strateji Yöntem ve Teknikler

Beşinci döngü, “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama, öğrenme kazanımına, içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji yöntem ve tekniği seçme” olarak ifade edilen genel amaçlar doğrultusunda uygulanan öğretim ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. Beşinci döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 24’te şematize edilmiştir.



Şekil 24. Beşinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.5.1. Beşinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 24’te yer alan adımlar “araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini ayırt eder, belirtilen kazanıma uygun strateji, yöntem ve teknikleri seçer, eğitsel oyunlar tekniğinin genel özelliklerini açıklar ve altı şapkalı düşünme tekniğinin genel özelliklerini açıklar” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem

süreci, 26 Kasım 2014 ve 27 Kasım 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen altı ders saatini kapsamaktadır.

26 Kasım 2014 tarihli dersin girişinde incelenen ödevler öğrencilere dağıtılmış ve yenileri teslim alınmıştır. Dersin birinci kısmında araştırmacı-uygulayıcı tarafından araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin özellikleri konusunda bilgi verilmiştir. Dördüncü döngüden elde edilen önerilerin plana yansıtılması doğrultusunda öğrencilere Çalışma Yaprağı 7 dağıtılmıştır. Bu çalışma yaprağında örnek olay niteliğinde hazırlanan bir etkinlik örneği sunulmuş ve öğrenciler bu etkinlik örneğini analiz etmiştir. Bu çalışma yaprağının bir bölümü Şekil 25'te örneklendirilmiştir.

ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Bir kasabada sınıf öğretmenliği yapan Ali Öğretmen, sosyal bilgiler dersinde öğrencileri ile birlikte bir gezi-gözlem çalışması yapmaya karar verdi. Bu kapsamda öğrencilerini konu hakkında bilgilendirmeden kasabada son zamanlarda çöplerin geliştiği güzel döküldüğü yerlere götürdü. Bu kısa ziyaretin ardından Ali Öğretmen öğrencilerden bu gezi hakkındaki izlenimlerini not etmelerini istedi. Kasabanın farklı yerlerinde bulunan çöp yığınları öğrencileri etkilemişti. Çöplerin etrafa yayıldığı ağır kokunun yanında, kedi ve köpekler de çöpleri karıştırıyordu. Mahallenin çocukları da bu çöplerin etrafında oyun oynamaktaydı. Problemi terk ediyor.

Öğrenciler gezinin bitiminde sınıflarına döndüler. Öğretmen kasabadaki izlenimlerinin neler olduğunu, onları rahatsız edecek herhangi bir durum olup olmadığını sordu. Öğrencilerden görüşlerini ortaya koymalarını istedi.

Öğrenci 1: Yol kenarındaki çöpler çok kötü bir manzara oluşturuyor
 Öğrenci 2: Etrafa çok kötü bir koku yayılmış ve sinekler uçuşuyor
 Öğrenci 3: Kedi ve köpekler bu çöplerden dolayı yol kenarlarında dolaşıyor
 Öğrenci 4: Çocuklar da çöplerin yakınında oyun oynuyorlar hasta olacaklar vb. şekilde farklı görüşlerini ifade ettiler.

Bunun üzerine öğretmen çöplerin neden yol kenarına döküldüğünü sordu. Bu sorunun ardından öğrenciler "Belediyenin yeterli arabası yok, yeni araba alması gerekiyor", "Belediyenin yeterli çöpçüsü yok, çöpü alması gerekiyor", "Belediye işçilere para vermiyor, maaşlarını ödemesi gerekli", "Belediyenin borcu çok işçileri işten çıkardı, yeniden almalı", "Çöpçüler işlerini yapmıyor, ceza almaları" şeklinde görüş belirttiler. Öğretmen bu aşamadan sonra 30 öğrenciyi 5 kişilik gruplara ayırarak, her grubu belirttiği görüşlerin doğru olup olmadığını belirlemek için görevlendirdi. Gruplar kendi içlerinde görev paylaşımı yaparak belediyeye gidip bilgi aldılar. Gruplarda yer alan öğrencilerin tücu ilgili birimlere giderek "belediyede temizlik işiyle ilgili kaç tane elemanı olduğunu", "bu sayının yeterli olup olmadığını", "çöp arabalarının sayısı olarak yeterli olup olmadığını" ve "temizlik işçilerine ne kadar ücret verildiği" ile ilgili sorular sorarak, aldıkları cevapları not ettiler. Grupta yer alan bir öğrenci çöpçülerle görüşerek ne kadar ücret aldıkları ve haftada kaç saat çalıştıklarını öğrenirken, her grupta yer alan diğer bir öğrenci ise kasabada çalışan doktorlardan biriyle görüşüp açıkta bırakılan çöplerin ne tür sağlık sorunlarına yol açabileceğini öğrendi. Bu sürecin ardından bir araya gelen grup üyeleri topladıkları bilgileri inceleyerek son zamanlarda belediyenin içine girdiği ekonomik krizden dolayı, çöpçülerin büyük bölümünün işten çıkarıldığı ve çöp arabalarının büyük bir kısmının satıldığı bilgisine ulaştılar. Bir başka deyişle kasabadaki çöp sorununa neden olan etkenin belediyenin içinde bulunduğu ekonomik kriz olduğu sonucuna ulaştılar. Her grup bu süreçte elde ettikleri bilgileri ve bu bilgileri kimlerden elde ettiklerini, ulaştıkları sonuçları sınıfa sunarak tartıştılar. Gerçekleştirilen sınıf tartışmasının ardından bu ekonomik kriz ortadan kalkmazsa kasaba sakinlerinin çözüm yolu hastalıkları yanında pek çok bulaşıcı hastalığa da maruz kalabileceğini de öğrenmiş oldular. / = soruca ulaşma.

Handwritten notes:
 - Öğrenci Problemi tanımlıyor.
 - İhtisapları belirliyorlar. İleri aşamada yolları.
 - Verileri analiz etti.
 - Yer toplama.
 - Sorunun dengeli öğrenme ortamı olarak.

Şekil 25. Beşinci döngüde kullanılan çalışma yaprağı örneği

Şekil 25’te sunulan etkinlik örneğinde öğrenciler, problemin tanımlandığı, hipotezlerin üretildiği, verilerin toplandığı, analiz edildiği ve sonuca ulaşıldığı aşamaları araştırmacı-uygulayıcının rehberliğinde analiz etmişlerdir.

Dersin ikinci yarısında ise işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin özellikleri; dördüncü döngüden itibaren öğrencilerin oluşturdukları “işbirliğine dayalı gruplarla ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan işbirliğine dayalı uygulamalarla” ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Soru-cevap yöntemiyle desteklenen bilgi sunumunun ardından, “Değerlendirme Yapağı 4” işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ayrılıp-birleşme tekniği kullanılarak sınıf ortamında tamamlanmıştır. Bu değerlendirme etkinliği için, öncelikle grupların üye sayıları kontrol edilmiş ve her bir grupta beş öğrenci olduğu görülmüştür. Daha sonrasında öğrenciler tarafından grup adları ve sloganları belirlenmiştir. Her bir grup üyesi değerlendirme yapağındaki 10 alıştırmadan ikisinden sorumlu olacak şekilde görevlendirilmiştir. Bu kapsamda aynı alt bölümden sorumlu olan farklı gruplardaki öğrenciler birleşerek etkileşim grupları oluşturmuş, etkileşim gruplarındaki öğrenciler elde ettikleri kazanımları gruplarına dönerek diğer üyelerle paylaşmış ve tartışmışlardır. Ortalama 30 dakika süren bu etkinliğin sonucunda gruplar farklı derslere yönelik 10 öğrenme kazanımına uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirlemiş ve niçin bu strateji yöntem ve teknikleri seçtiklerini gerekçeleriyle açıklamışlardır. Ayrılıp birleşme tekniğinin uygulama süreci Şekil 26’da yer alan görsellerle betimlenmiştir.



Şekil 26. Ayrılıp birleşme tekniğinin kullanım süreci

Beşinci döngünün uygulanma sürecinin tamamı soru-cevap etkinlikleri ile desteklenmiş, yansıtıcı değerlendirme formu, açık uçlu sorular ve sınıf içi gözlemler öğretimin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Sürecin sonunda tamamlanan değerlendirme yapraklarının bir bölümü Şekil 27’de örneklendirilmiştir.

Değerlendirme Yaprağı 4		
Aşağıda farklı derslere ilişkin öğrenme kazanımlarına yer verilmiştir. Bu görevde sizlerden öğrenme kazanımına uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirlemeniz ve niçin bu strateji yöntem ve teknikleri seçtiğinizi gerekçeleriyle açıklamanız beklenmektedir.		
ÖĞRENME KAZANIMLARI	DERS	Kullanılabilecek Strateji Yöntem ve Teknikler
ÖRNEK: Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.	Matematik	Bu öğrenme kazanımına ulaşmada en uygun strateji ve yöntemler sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yöntemidir. Çünkü açıklama anlama düzeyinde bir eylemdir. Bununla birlikte öğrencilerin ön bilgileri yeterli ise, gerekli süre ayarlanmışsa ve ihtiyaç duyulan araç gereç mevcutsa buluş yoluyla öğretim stratejisinden de yararlanılabilir. Bu stratejiyle birlikte örnek olay, tartışma gibi yöntemlerin kullanımına yer verilebilir
1. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder	Türkçe	Buluş yoluyla öğretimi stratejisi ve soru-cevap yöntemi kullanılır. Çünkü ayırt etme anlama düzeyindedir. Bununla birlikte ön bilgiler yeterli ise ve gerekli süre varsa buluş yolu kullanılır.
2. Ailedeki sorumluluğun paylaşılması için aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir	Hayat Bilgisi	Buluş yoluyla öğretimi stratejisi ve tartışma yöntemi kullanılır. Çünkü fikir üretme beceri düzeyindedir.
3. Metinde ortaya konan sorunları belirleyerek onlara farklı çözümler bulur	Türkçe	Buluş yoluyla öğretimi stratejisi ve tartışma yöntemi kullanılır. Çünkü sorunlara çözümler bulmada beceri düzeyinde bir eylemdir. Bununla birlikte gerekli zaman ve ortam varsa tartışma yöntemi kullanılır. Örnek olay
4. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar	Sosyal Bilgiler	Buluş yoluyla ve öğretimi stratejisi ve soru-cevap yöntemi kullanılır. Çünkü anlama düzeyindedir. Bununla birlikte tartışma yöntemi kullanılır.

Şekil 27. Beşinci döngüde kullanılan değerlendirme yaprağı örneği

Dördüncü döngüden elde edilen diğer öneriler doğrultusunda öğrencilerin grupla oturma düzeninde değişiklik yapılmış ve ders arasında verilen süre arttırılmıştır. Öğrencilerin grupla oturma düzeni U şeklinde değiştirilmiş ve Şekil 28'de gösterilmiştir:



Şekil 28. Grupla oturma düzeninde yapılan değişiklik

27 Kasım 2014 tarihli dersin birinci kısmında öğretim elemanı tarafından eğitsel oyunlar ve altı şapkalı düşünme tekniğinin özellikleri sunulmuş ve altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanmasına yönelik grup etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklere ilişkin görseller Şekil 29’da betimlenmiştir.



Şekil 29. Altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanım süreci

Şekil 29’da betimlenen altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanması, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle ve zamanı etkili kullanmak adına grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her bir gruptan belirlen liderler şapkaları takmış, ancak şapkalarla göre belirlenen bakış açıları tüm grup üyelerinin katılımıyla ortaya konmuştur. Her bir grubun altı şapkayı da takarak görüşlerini açıklamalarıyla etkinlik sona ermiştir.

Dersin ikinci aşamasında bir özel okuldaki uygulama örneğini içeren video gösterisi analiz edilmiş ve gruplar altı şapkalı düşünme tekniğinin etkili kullanımı açısından bu uygulamayı değerlendirmiştir. Yansıtıcı değerlendirme formu, açık uçlu sorular ve sınıf içi gözlemler öğretimin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bununla

birlikte bir önceki döngüde verilen Değerlendirme Yaprağı 3 ve Ödev 2 incelenmek üzere toplanmıştır.

Uygulama sürecinin sonunda öğrencilere proje görevi verilmiştir. Bu görev aşamalı süreçleri ve gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları kapsamaktadır. Proje görevinin ilk aşamasında bireysel olarak hazırlanan ve süreç boyunca geliştirilen Ödev 1'deki etkinliğin grupça ders planına entegre edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda proje görevinin ilk boyutunda işbirliğine dayalı grupların, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlamaları beklenmektedir. Bu süreçle eş zamanlı olarak araştırmacı-uygulayıcı tarafından verilen geribildirimlerle geliştirilecek Ödev 2'deki etkinliğin sonraki aşamada yine aynı süreçlerle ders planına entegre edilmesi istenmiştir. İşbirliğine dayalı gruplarca hazırlanması istenen bu ders planı örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin kullanımını gerektirmektedir. Proje uygulamasının son boyutunda gruplardan hazırladıkları ders planlarını gerçek sınıf ortamında uygulamaları, uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirmeleri beklenmektedir. Tüm bu sürece rehberlik etmesi adına öğrencilere proje görevi yönergesi, bir adet örnek ders planı, Ders Planı 1 ve Ders Planı 2'yi değerlendirmek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarları dağıtılmıştır. Uygulama sürecinden önce, grup üyeleri ve araştırmacı-uygulayıcının hazırlanan planları birlikte incelenmelerini, değerlendirmelerini ve planların alınan geribildirimlerle düzenlenmesini amaçlayan en az 2 görüşme saati belirlenmiştir. Bu görüşme saatleri Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13

Plan Hazırlama Sürecinde Gerçekleştirilen Görüşmelerin Tarih ve Saatleri

Grup No	Üye Sayısı	Birinci Görüşme		İkinci Görüşme	
		Tarih	Saat	Tarih	Saat
1	5	02.12.2014	10.00	04.12.2014	15.00
2	4	03.12.2014	10.00	08.12.2014	10.00
3	6	05.12.2014	10.00	08.12.2014	13.30
4	5	02.12.2014	13.30	08.12.2014	15.30
5	5	02.12.2014	16.30	05.12.2014	13.30
6	5	03.12.2014	16.30	05.12.2014	15.30
7	6	02.12.2014	15.30	05.12.2014	10.00

Tablo 13'te belirtilen görüşmelerden önce neler yapılması gerektiği gruplarla gözden geçirildikten sonra uygulama süreci sona ermiştir. İzleme çalışmaları

kapsamında gözlem, yansıtıcı görüşme formları ve araştırmacı günlüklerinin yanı sıra sekiz odak öğrenciyle ara görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı değerlendirme formları analiz edildiğinde iki katılımcının grupla çalışma sürecinde, iki katılımcının grup etkinliklerindeki zamanı etkili kullanmada zorlandıkları görülmüş, iki katılımcının ise sorumlu oldukları ödevlerden dolayı zaman sıkıntısı yaşadığı belirlenmiştir. Odak öğrencilerden biri bireysel çalışmayı tercih etmesi nedeniyle grup çalışmalarında zorlandığını şu şekilde belirtmiştir:

Grup olarak çalışmak gerçekten benim için zor. Çünkü bireysel çalışmayı hem daha çok seviyorum hem de tercihim (YDF, 27 Kasım 2014, O11).

Grupla çalışma sürecinde süreyi yetersiz bulan bir öğrenci de görüşünü şöyle ifade etmiştir:

İşbirliğine dayalı grup çalışmasında süre yeterli gelmediği için düşüncelerimi toparlayıp yazmada zorlandım (YDF, 27 Kasım 2014, ZA).

Sorumlu oldukları ödevleri yetiştiremede zorlanan öğrencilerden birinin görüşü ise şöyledir.

Ders sürecinde zorlanmıyorum. Ama ödevler konusunda zorlanıyorum. Yetiştirmekte zorlanıyorum (YDF, 27 Kasım 2014, HA).

Ara görüşmelerde de iki odak öğrenci uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişin kendilerini zorladığını belirtmiştir. Aslında öğrencilerin belirttikleri bazı noktaların beni de zorladığını söyleyebilirim. Çünkü dönem başında üniversitede yaşanan ders seçimindeki aksaklıklardan dolayı, ilk eylem planının tamamlanma süreci iki hafta uzamış ve bu nedenle dersin 14 haftalık süresinin ek derslerle tamamlaması planlanmıştır. Bu durum beni öğrencilerin ek derslere katılımı ve zamanın etkili kullanımını konularında kaygılandırmıştır. Bu döngünün sonunda yazdığım günlükte bu durumu şu şekilde ifade ettiğim görülmektedir.

Eğitsel oyunların özelliklerinde ve altı şapkalı düşünme tekniğinde anlama düzeyine ulaştığımı fark ettim. Bunun yanı sıra eksiksiz olmasa da altı şapkalı düşünmeyi uygulatmak ve öğrencilerin katılımı oldukça etkiliydi. Video gösterisinde eksiklerin birçoğunu kendileri doğrudan belirlediler. Diğerlerine ise bir iki ipucuyla ulaştılar. Ancak altı şapkalı düşünme tekniğini uygularken düşünmeleri için daha fazla zaman verebilirdim. Zamanı etkili kullanmaya çalışmanın ve bir taşla birden fazla kuş vurma çabasının beni yorduğunu fark ediyorum bazen. Ders seçiminde yaşanan sorunlar ve derslerin aksammasından dolayı 14 haftaya tamamlamak adına başka bir yol olmadığını düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 27 Kasım 2014).

Ara görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda da öğrencilerin ilk eylem planından itibaren doldurdukları çalışma ve değerlendirme yapraklarının, üçüncü döngüden itibaren aldıkları geribildirimlerle sürekli geliştirdikleri etkinliklerin (Ödev 1-Ödev 2) ve bu döngüde kendilerine verilen proje görevinin bilişsel anlamda öğrencileri biraz zorladığı görülmektedir. Odak öğrencilerden ikisi bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir.

Dersin işlenişi çok güzel ama biz daha önce bu kadar yoğun ders işlemedik. Bize ağır geliyor şu anda. Arkadaşlarımdan görüşü de öyle, benimki de öyle. Konular da fazla geliyor, ödevler de. Bu sene neredeyse bütün derslerimizde sunum yaptırıyor hocalar. Yetişmiyor. Ek ders de koyuyorsunuz zaten. O da biraz ağır geldi. Dersin işlenişi çok güzel. Ben çok beğeniyorum. Sadece dediğim gibi işte yoğun geliyor bize.... Hatta etkinlik örneğimde hatalar var, 24 puan aldım. Onu düzelttim size tekrar döneceğim... Daha önce de söyledim, böyle bir eğitim sistemi görmedik biz. İlk defa böyle bir derse giriyoruz. Ağır geldiği için de biraz sıkılma oluyor (Ara Görüşme, O3, s. 2-7).

En çok zorlandığım, dediğim gibi proje ödevlerinde zorlanıyorum ben. Bir de galiba dersin süresi uzuyor ki siz yetiştirmek için yapıyorsunuz biliyorum ama bir zamandan sonra gidiyor, algılayamıyorum; ne diyorsunuz, ne oluyor. Aradan sonra kendime geliyorum ama o ders süreleri... Onda çok sıkıntım var mesela... Şimdi, konuyu buldum, güdüledim, dikkat çektim. Dediğiniz gibi, ikisi birbirine karışıyor. Onları ayırt etmede... Sonra konuyu buldum ama... Örnek olay mesela. Onu hikâye etmek... Tamam, yapıyorsun ama düşünüyorsun falan, zaman gerekiyor. O yüzden zorlanıyorum (Ara Görüşme, O7, s. 5).

4.2.5.2. Beşinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Süreçte zorlanılan bu noktaların ardından, 28 Kasım 2014 Cuma günü, Geçerlik Komitesiyle değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda gözlemler, yansıtıcı değerlendirme formları ara görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Okul temelli yaklaşımın temel alındığı araştırmada derse ayrılan sürede de bir değişikliğe gidilemeyeceği göz önünde bulundurulmuş ve öğrencilerin gerçek sınıf ortamındaki uygulamalarını etkili kılmak adına toplantı sonucunda aşağıda belirtilen kararlar alınmıştır.

- Proje uygulaması kapsamında hazırlanacak ders planlarından birinin seçilerek gerçek sınıf ortamında uygulanması, uygulama sonuçlarının sınıf ortamında paylaşılarak değerlendirilmesi gerçekleştirilecektir. Hazırlanan diğer planın ise sınıf ortamında sunulacak şekilde değerlendirilmesine karar verilmiştir.
- Bir sonraki döngü kapsamında yer alacak “araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar” şeklinde ifade edilen kazanıma yönelik verilmesi planlanan ödevin altıncı eylem planından çıkarılarak dönem sonuna alınmasına karar verilmiştir.

Alınan bu kararlar doğrultusunda Tablo 12’de belirtilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının öğrenme kazanımlarında yer alan 37. kazanım çıkarılmış, 38. kazanım ifadesi düzenlenmiş ve 32. öğrenme kazanımına yönelik değerlendirme etkinlikleri dönem sonuna alınmıştır. Bununla birlikte yansıtıcı değerlendirme formlarında öğrencilerin süreçte zorlandıkları noktalar olduğu görülse de, bu öğrencilerin sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerinde süreci yeterli buldukları belirlenmiştir. Ancak süreçte zorlandıkları nokta olmadığını belirten iki katılımcı videoların arttırılması gerektiğini önermiştir. Odak öğrencilerden biri videoları ilgi çekici bulunduğunu ve bu nedenle arttırılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Videolar dikkatimi çekti dersi daha anlaşılır kıldı. Video birkaç tane daha olabilirdi (YDF, 27 Kasım 2014, O6).

Bir başka odak öğrenci ise gerçekleştirilen ara görüşmede videoların etkililiğine değinmiştir.

Gerektiği yerde görsel ya da video izletmeniz benim için, bu meslek için bence çok iyi bir yöntem. Bölüm derslerinin böyle de olmasını isterim açıkçası (Ara Görüşme, 27 Kasım 2014, O5, s.3).

Bu doğrultuda altıncı eylem planına bir video gösterisiyle başlanması kararlaştırılmıştır. Diğer bir boyutta bu döngüde incelenmek üzere toplanan Değerlendirme Yaprağı 3 ve Ödev 2'ye geribildirim verilmiş, öğrencilere bir sonraki döngüde sunulacak bu geribildirimler Şekil 30 ve Şekil 31'de örneklendirilmiştir.

DEĞERLENDİRME YAPRAĞI 3

Buluş yoluyla öğretim stratejisini tanımlayabilmek için bu stratejiyi ifade eden üç tane önemli, üç tane de önemli olmayan özellik belirleyiniz. Yazdığınız özellikleri kullanarak buluş yoluyla öğretim stratejisini açıklayan bir paragraf yazınız.

..... ÖNEMLİ ÖNEMLİ OLMAYAN
- Öğrencilerin ön bilgileri ✓	- Kullanılan materyaller..... ?
- Konuya ayrılan zaman ✓	- Öğrencilerin bireysel farklılıkları
- Sınıf mevcudu ✓	- Bu değişkeni, önemli olmayan değil, dikkate alınması gereken bir ilke almak için tanımlanması gerekir
..... Buluş yoluyla öğretim stratejisi daha çok anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara götürülmesi için önceki hatırlama	
..... Çok Güzel düzeyindeki bilgilere çok ihtiyaç vardır. Bir konuyu buluş yoluyla anlatmak gerekirse zamanı iyi değerlendirilmeli ve ✓	
..... sınıfın öğrenci sayısı bunu engelleyecek bir seviyede olmamalıdır ✓	
..... Her öğrencinin farklı özellikleri olabilir ama doğru zamanda ve doğru yerde verilen ipuçları bu farklılıkları ortadan kaldırılabılır. Verilen bilgiyi materyel olmadan da verilen örneklerle öğrenciye keşfettirebiliriz	
..... ipucu yerine farklı materyaller ve diğer kullanımlar daha etkili olabilir. Buna dikkat edelim

Şekil 30. Değerlendirme yaprağı 3'e verilen geribildirim örneği

Etiklik Adı= Gevremi Temiz Tutmayı öğreniyorum
 Ders= Hayat Bilgisi
 Sınıf= 3
 Konu= Benim Eşsiz Yuvam
 Kazanımlar= Anlarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı peşegeni yapıtlıklarını fark ederek daha iyi bir dünya yaratmak için her birinin üzerine düşen görevler aldığını kavrar. Cok 4217
 Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri= Örnek Olarak Dayalı Öğretim Yöntemi ve Tartışma Yöntemi
 Cevre bilgililiğine neden olan etmenler PÜREG * Çevre bilgililiğini öğrenmek için ne yapabileceğini açıklar
 Dikkat Çekme => Öğretmen sınıfa Geldiğinde öğrencilerine "hiç denizde yaşayan bazı canlıların neslinin neden tükendiğini düşündünüz mü?" diye bir soru yöneltilir. İstekli öğrencilerden cevaplar aldıktan sonra "Evrimdeki atık maddeleri ne yapıyorsunuz?" diye başka bir soru yöneltilir. ✓
 Güdüleme => Öğretmen, "bu derste öğrendiklerinizle yaşamınızda bazı canlıların yok olması emelkebiliriz..."

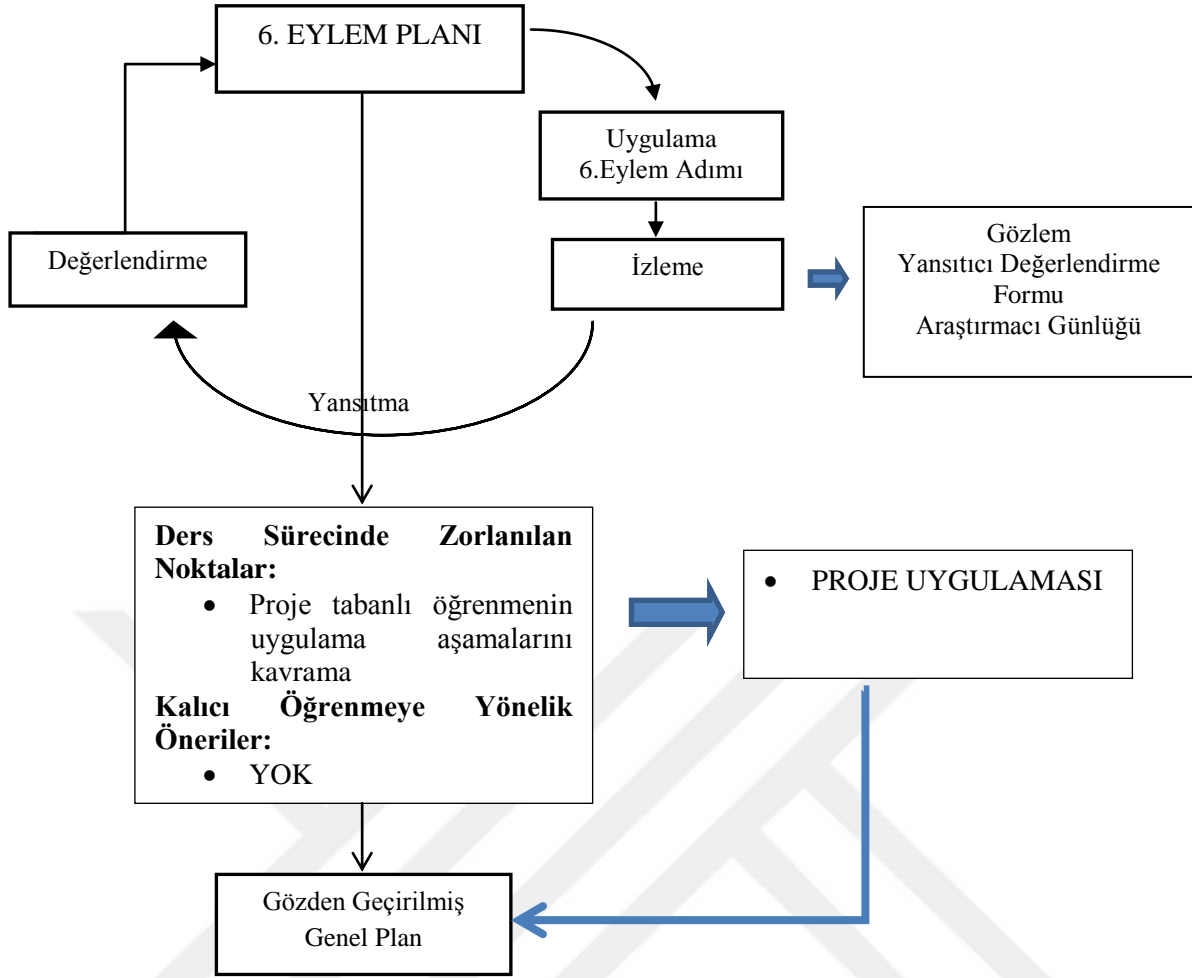
43

İlye Bil
Kovradığı anlamak için

Şekil 31. Ödev 2'ye verilen geribildirim örneği

4.2.6. Altıncı Döngü: Öğrenci Merkezli Strateji Yöntem ve Teknikler

Altıncı döngü, "öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama, öğrenme kazanımına, içeriğe ve eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji yöntem ve tekniği seçme, öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanma, öğretimi planlama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanma" olarak ifade edilen genel amaçlar doğrultusunda uygulanan öğretim ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. Altıncı döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 32'de şematize edilmiştir.



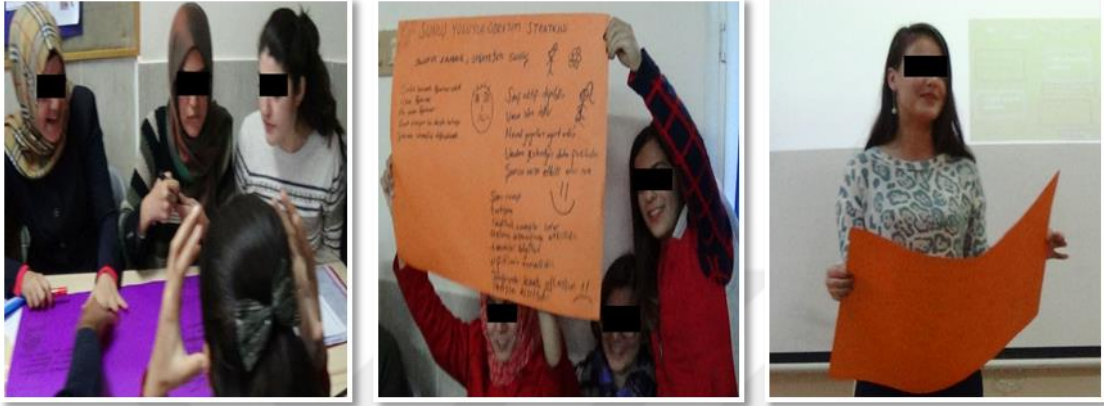
Şekil 32. Altıncı döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.6.1. Altıncı Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 32’de yer alan adımlar “proje tabanlı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar, istasyon tekniğinin genel özelliklerini açıklar, öğretim stratejilerinin üstün ve zayıf yönlerini belirten bir poster tasarlar” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci, 3 Aralık 2014 tarihinde gerçekleştirilen üç ders saatini kapsamaktadır.

Dersin girişinde, incelenen Değerlendirme Yaprağı 3 ve Ödev 2 eksikliklerini görüp gidirmeleri adına öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap yöntemi ve istasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Uygulama sürecinin birinci kısmında beşinci döngüden elde edilen yansımalar doğrultusunda istasyon tekniğinin sınıf içi uygulamasına yönelik bir video gösterisiyle giriş yapılmıştır. Sonraki aşamada araştırmacı-uygulayıcı tarafından istasyon tekniğinin özellikleri konusunda bilgi verilmiş ve bu tekniğinin uygulanmasına yönelik grup

etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte, öğrenciler üç farklı istasyonda sunuş, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla ğretim stratejilerinin üstün ve zayıf yönlerini ortaya koyan posterler oluşturmuştur. Daha sonrasında hazırlanan posterler istasyon şefleri tarafından sunulmuştur. İstasyon tekniğinin uygulanmasını betimleyen görsellere şekil 33'te yer verilmiştir.



şekil 33. İstasyon tekniğinin kullanım süreci

Dersin ikinci aşamasında araştırmacı-uygulayıcı tarafından proje tabanlı öğrenme yönteminin genel özellikleri hakkında bilgi sunulmuş, ardından öğrencilere bir önceki döngüde dağıtılan ve geçerlik komitesiyle alınan kararlar doğrultusunda güncellenen proje uygulaması yönergesi, bu yöntemin basamakları açısından analiz edilmiştir. Analiz sürecine yön veren bu yönergenin bir bölümü şekil 34'te örneklendirilmiştir.

PROJE ÖDEVİ	
Öğrenme Kazanımları	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sunuş yoluyla öğretim-stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar 2. Örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi ve tartışma yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar 3. Hazırladığı ders planlarından birini gerçek sınıf ortamında uygular 4. Uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir 	
Görev	
<p>Proje ödevi kapsamında sizlerden iki farklı ders planı hazırlamanız ve bu ders planlarından birini seçerek gerçek sınıf ortamında uygulamanız ve uygulama sürecini kayıt altına alarak sınıf ortamında paylaşmanız beklenmediğininiz. Hazırladığınız ancak uygulamadığınız diğer ders planını ise sınıf ortamında sunmanız gerekmektedir.</p>	
Yönerge	
<ul style="list-style-type: none"> • Ders planlarınızı grupta hazırlayınız. • Hazırlayacağınız ders planları 1 ders saati içerisinde uygulanabilecek düzeyde olmalıdır 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ders planlarınızın birinci kısmında (İSTENEN SONUÇLARIN TANIMLANMASI) dersin adını, sınıf düzeyini, konuyu, sürenizi, yönlendirici sorularınızı, temel kavramlarınızı ve öğrenme kazanımlarınızı belirtiniz • Ders planınızın ikinci kısmında (UYGUN KANITLARI BELİRLEME) öğrencilerin belirlediğiniz öğrenme kazanımlarına ulaşip ulaşmadığını görmek için neler yapacağınızı belirtmelisiniz • Ders planınızın üçüncü kısmında (ÖĞRENME YAŞANTILARI VE ÖĞRETİMİN PLANLANMASI) hazırladığınız öğretim etkinliğini uygulamanız gerekmektedir. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Birinci ders planınız için "sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin" bir arada kullanıldığı bir etkinlik hazırlamanız gerekmektedir. Daha öncesinde hazırladığınız öğrenme etkinliğini kullanabilir ya da yeni bir etkinlik hazırlayabilirsiniz ✓ İkinci ders planınız için "örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi ve tartışma yönteminin" kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlamanız gerekmektedir. Daha öncesinde hazırladığınız öğrenme etkinliğini kullanabilir ya da yeni bir etkinlik hazırlayabilirsiniz • Ders planlarını hazırlarken ve uygularken grup içinde görev paylaşımı yapmanız ve bunu öğretim elemanına yazılı olarak sunmanız gerekmektedir. • Öğretim elemanı ile belirlenen bir zaman diliminde ders planlarınızı hazırlama sürecine yönelik sorularınızı sorabilir ve sürece yönelik geribildirim alabilirsiniz. • Hazırladığınız ders planını uygularken kamera ile kayıt altına almanız ve bir sonraki derste sınıf ortamında paylaşmanız gerekmektedir. Hazırladığınız ancak uygulamadığınız diğer planı yine sınıf ortamında paylaşarak sunmanız beklenmektedir. • Hazırladığınız ders planlarının geliştirdiğiniz hallerini ve son halini öğrenci gelişim dosyalarınıza ekleyiniz • Hazırladığınız ders planlarının değerlendirilmesinde kullanılacak puanlama anahtarları öğretim elemanı tarafından sizlere sunulacaktır 	

Şekil 34. Proje görevi yönergesi

Şekil 34'te görülen yönerge kapsamında, öğrenciler proje uygulamasının amaçlarını belirlemişler, yapılacak işi ya da konuyu tanımlamışlar, takımların oluşturulması sürecini kendi oluşturdukları işbirliğine dayalı gruplar açısından incelemişler, taslak çalışma takvimi oluşturup, kendi uygulamalarındaki değerlendirme ölçütlerini ve yeterlik düzeylerini analiz etmişlerdir. Son aşamada bilgilerin toplanması, raporlaştırılıp sunulması aşamalarını yine kendi uygulamalarıyla bütünleştirerek açıklamışlardır.

Öğretimin değerlendirilmesinde ise açık uçlu sorular, sınıf içi gözlemler ve yansıtıcı değerlendirme formları kullanılmıştır. Yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen veriler 21 katılımcının derste zorlandıkları herhangi bir nokta olmadığını göstermektedir. Bu durumun dönem başından beri aşamalı olarak artan sınıf içi

uygulamalarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin dersin ilgi çekici ve keyifli yönü arasında istasyon tekniği ve uygulanmasını belirtmiş olmaları da bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerden biri bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Derste hiç zorlanmadım. İstasyon tekniğiyle ilgili bir video izledik ve sonra bu tekniği uyguladık. Bu tekniği uygulamak çok keyifliydi... Çok kalıcı oldu benim için (YDF, 3 Aralık 2014, SA).

Beş katılımcının ise proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamalarını kavrama konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Ancak hiçbir öğrenci bu durumun nedenleri konusunda bilgi vermemiştir. Öğrencilerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Proje tabanlı öğrenme yöntemi biraz karışık gibi geldi (YDF, 3 Aralık 2014, KV)

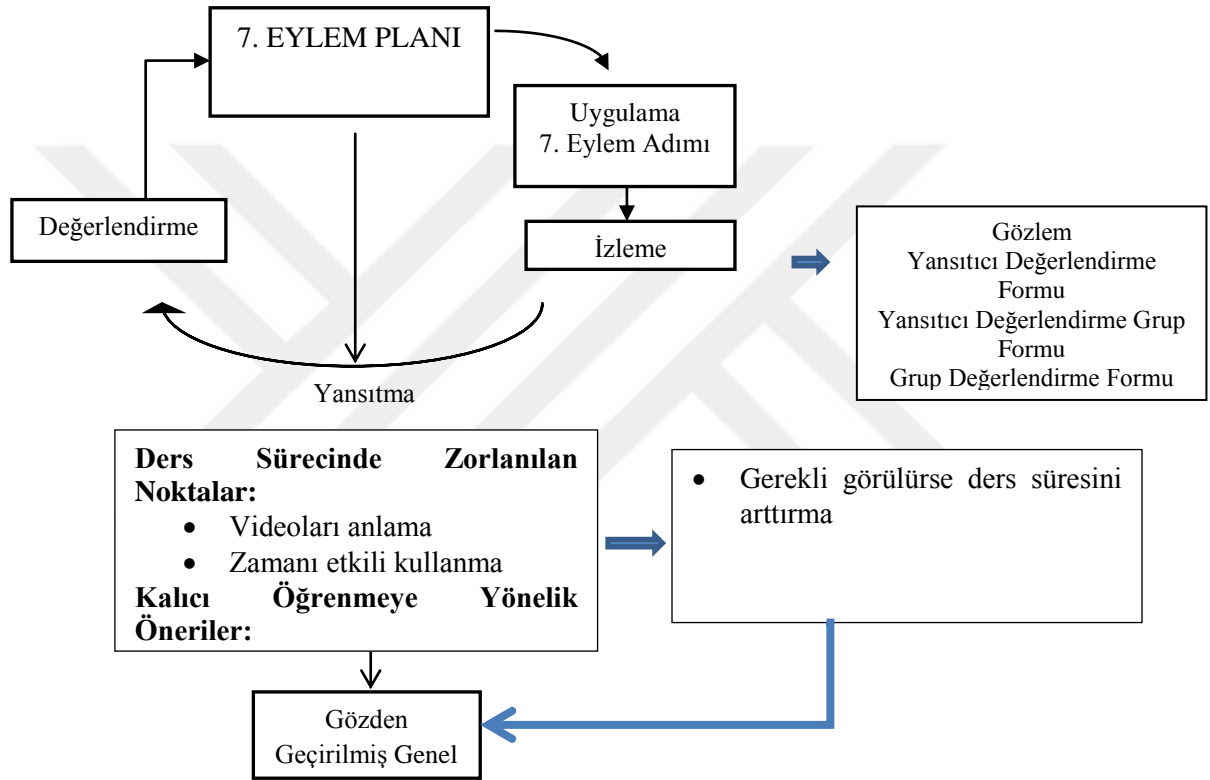
4.2.6.2. Altıncı Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen veriler doğrultusunda kalıcı öğrenmeye yönelik birden fazla katılımcı tarafından ifade edilen hiçbir öneri olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte beş katılımcının proje tabanlı öğrenmenin aşamalarını kavramaları adına bir sonraki hafta gerçekleştirilecek proje uygulamasının etkili olacağı düşünülmüştür. Çünkü yedinci eylem planı öğrencilerin gerçek sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulamaların değerlendirilmesine yönelik mikroöğretim uygulamalarını içermektedir. Bununla birlikte katılımcıların bu yöntemi daha iyi kavramaları adına sonraki eylem planlarının temelini oluşturan proje uygulamasının proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamalarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmesine karar verilmiş ve yedinci döngüye geçilmiştir.

4.2.7. Yedinci Döngü: Uygulamayı Yansıtma ve Değerlendirme

Yedinci döngü, “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama, öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanma, etkinlik hazırlama, ders planı hazırlama, öğretimi planlama ve uygulama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanma” olarak ifade edilen genel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen mikroöğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Önceki döngülerde sunulan ve güncellenen proje görevi yönergesi doğrultusunda grupların tamamı sunuş yoluyla

öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren ders planını gerçek sınıf ortamında uygulamayı tercih etmiştir. Gruplar 10 Aralık 2014, tarihinde, öğretim ilke ve yöntemleri ders saati olan 13.15-16.15 aralığında öncesinde belirlenen bir ilkokula gitmişlerdir. Tüm gruplar benim gözetimimde ders planlarına uygun sınıflara girmişler ve uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu ders anlatımları tarafımda izlenmemiş ancak videolar gün içerisinde gruplar tarafından bana teslim edilmiştir. Bu süreç eylem sürecine bir önkoşul niteliği taşıdığı için eylem süresine dâhil edilmemiştir. Yedinci döngüyü açıklayan adımlar Şekil 35’te şematize edilmiştir.



Şekil 35. Yedinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.7.1. Yedinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Şekil 21’de yer alan adımlar “sunuş yoluyla öğretim strateji ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar, hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular, uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir” öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci, 11 Aralık 2014, 17 Aralık 2014 ve 18 Aralık 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen dokuz ders saatini kapsamaktadır.

Bu eylem planının uygulanmasında belirlenen yedi grubun kayıt altına aldıkları uygulamaları sınıf ortamında tartışılarak değerlendirilmiştir. Grupların uygulama sürecine ve bu sürecin sınıfla paylaşılarak değerlendirilmesine ilişkin görseller Şekil 36’da betimlenmiştir.



Şekil 36. Mikroöğretim uygulamaları

Şekil 36’da örnekleri görülen mikroöğretim uygulamasında, sınıfta tartışılarak değerlendirilen öğretim uygulamaları araştırmacı-uygulayıcı tarafından öncesinde izlenerek, analiz edilmiştir. Videoların tamamı öğretim sürecinde izlenmemiş, ancak büyük bir kısmı, analiz sürecinde belirlenen noktalar temel alınarak sınıfla paylaşılmıştır. Bu süreçte şekilde görüldüğü gibi soru-cevap yöntemi kullanılmış, öğretim uygulamalarının üstün ve zayıf yönleri kapsamında küçük grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte gruplar EK-15’te sunulan dereceli puanlama anahtarından yararlanarak diğer grupların uygulamalarını değerlendirmişlerdir.

Uygulama sürecini sınıfla paylaşan gruplar, EK-20’de belirtilen “yansıtıcı değerlendirme grup formunu” birlikte doldurmuşlardır. EK-19’da sunulan “Grup değerlendirme formunda” ise grup üyelerinin sürece olan katkısını değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte sınıf içi gözlemler ve süreçte yöneltilen sorular ders içi performansı belirlemede kullanılmıştır.

Yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin tamamına yakınının süreçte zorlandıkları nokta olmadığını gösterirken, iki katılımcı videoları anlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte yedi grubun uygulamasının değerlendirildiği süreçte zamanı etkili kullanmak adına benim de zorlandığımı

belirtmem gerekir. 17 Aralık 2014 tarihli günlüğümde de bu durumu şöyle ifade ettiğim görülmektedir:

Mikroöğretim videolarını izlerken zamanı etkili kullanma çabası beni gerçekten yordu. Tüm videoların tamamına yakını izleyerek analiz ettik ancak ara geçişleri sağlamak ve önemli noktalarda durdurarak görüşleri almak için videoları öncesinde en az bir kere izledim ama yine de kaçırdığım noktalar oldu mu diye endişelendim. Bununla birlikte bazı videoların kalitesinin düşük olması uygulamayı güçleştirdi (Araştırmacı Günlüğü, 17 Aralık 2014).

4.2.7.2. Yedinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen veriler iki katılımcı dışında öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamaları yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu katılımcılar ses sistemini düzeltmeyle ilgili öneriler getirmiştir. Odak öğrencilerden biri yeterli bulduğu uygulamaya ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Yapılacak başka bir şey olduğunu düşünmüyorum. İyi anladığımı düşünüyorum (YDF, 18 Aralık 2014, O3).

17 Aralık 2014 tarihli günlüğümde yer alan veriler de bu durumu desteklemektedir:

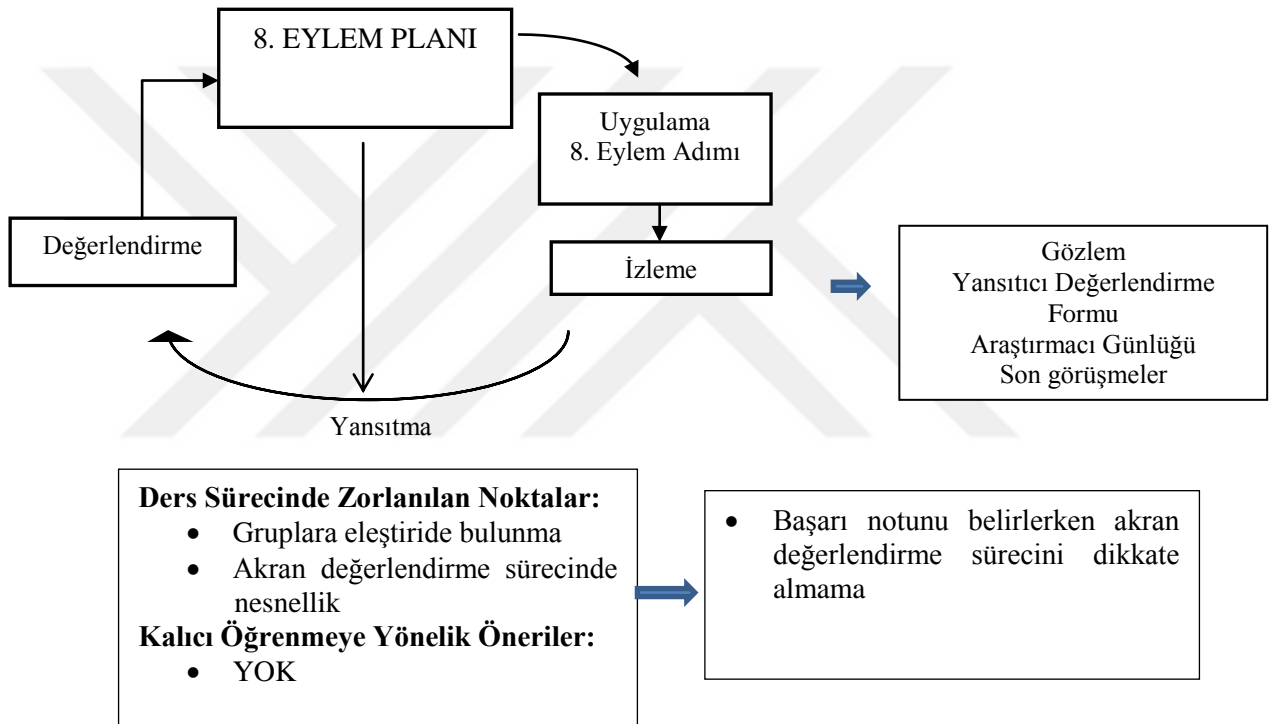
Uygulamaları değerlendirirken, öğrencilerin eksikleri kolaylıkla tespit etmesi ilgi çekiciydi. Öğrencilerin eksik noktaları rahatlıkla belirleyip (uygulamasını izlediğimiz gruplarda bile) öneri getirmeleri güzeldi. Derse gelen öğrencilerin tamamına yakınının katılım gösterdiğini ve dereceli puanlama anahtarlarıyla hem kendilerini hem de diğer grupları değerlendirmeyi keyifli bulduklarını fark ettim (Araştırmacı Günlüğü, 17 Aralık 2014).

Ses sisteminin iyileştirilmesine yönelik önerileri değerlendirmek gerekirse, beşinci döngünün bitiminde alınan kararlar doğrultusunda öğrencilerin hazırladıkları planlardan birini gerçek sınıf ortamında uygulamaları değil, öğretim ilke ve yöntemleri dersi içerisinde sınıf arkadaşlarına sunmaları planlanmıştır. Bu süreçte mikroöğretim

yöntemi kullanılmayacağı için videoların ya da ses sisteminin iyileştirilmesiyle ilgili bir düzenlemeye gereksinim duyulmamış ve sekizinci döngüye geçilmiştir.

4.2.8. Sekizinci Döngü: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme

Sekizinci döngü, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin genel özelliklerini açıklama, etkinlik hazırlama, ders planı hazırlama, öğretimi planlama ve uygulama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanma olarak ifade edilen genel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. Sekizinci döngüde gerçekleştirilen adımlar Şekil 37’de şematize edilmiştir.



Şekil 37. Sekizinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.8.1. Sekizinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme

Sekizinci döngüde gerçekleştirilen adımlar, “örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar, hazırladığı ders planını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir” şeklinde ifade edilen öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eylem süreci 24 Aralık 2014 ve 25 Aralık 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen altı ders saatini kapsamaktadır.

Bu eylem planının uygulanmasında yedi grubun hazırladığı ders planları sınıf ortamında tartışılarak değerlendirilmiştir. Bu sürece ilişkin görsellere Şekil 38’de yer verilmiştir.



Şekil 38. Sekizinci döngüde gerçekleştirilen uygulama örnekleri

Şekil 38’de betimlenen bu süreçte, gruplar kendi ders planlarının aşamalarını hazırladıkları sunumlar aracılığıyla sınıfla paylaşmış, diğer gruplar ise EK-14’te sunulan dereceli puanlama anahtarından yararlanarak sunum yapan grubun ders planını değerlendirmişlerdir. Süreç soru-cevap etkinlikleri ve küçük grup tartışmasıyla desteklenmiştir. Yansıtıcı değerlendirme formları, sınıf içi gözlemler ve açık uçlu sorular öğretimin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Sürecin sonunda öğrencilere final sınavları dağıtılmıştır. Öğrencilere final sınavı için hazırlanan iki soruyu evde cevaplamaları ve dosyalarını teslim etmeleri için 5 Ocak 2014 tarihine kadar zaman tanınmıştır. Final sınavıyla birlikte her bir sorunun değerlendirilmesinde kullanılacak üç adet dereceli puanlama anahtarı (EK 16-EK-17-EK 18) da öğrencilere dağıtılmıştır.

Yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen veriler öğrencilerin gruplara eleştiride bulunmada ve akran değerlendirme sürecinde nesnelliği sağlama konularında zorlandıklarını göstermiştir. Odak öğrencilerden biri akran değerlendirme sürecinde nesnelliği sağlayamayan gruplar yüzünde zorlandığını şu şekilde ifade etmiştir.

Bazı grupların kişisel problemlerini derste bize yansıtması hiç hoş değildi. Profesyonelliği elden bırakmamak lazım (YDF, 25 Aralık 2014, O9).

Bir başka öğrenci ise gruplara eleştiride bulunmada zorlandığını dile getirmiştir:

Bir grubun planını aktarırken onu eleştirmekte zorlandım çünkü eleştiriyi pek kabul etmediler (YDF, 25 Aralık 2014, HA).

Diğer bir odak öğrencinin bu sorunlara yönelik görüşü şöyledir:

Bazı grup üyelerinin sunduğu plana eleştiri yaparken zorlandım. Malum kendilerini Kaf Dağı'nda hissediyorlar. Sadece sunmak için oraya çıktıklarını düşünüyorum (YDF, 25 Aralık, O5).

4.2.8.2. Sekizinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme

Öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik öneriler incelendiğinde 19 katılımcının dersi yeterli bulduğu ve birden fazla katılımcı tarafından tekrarlanan herhangi bir öneri olmadığı belirlenmiştir. 25 Aralık 2014 tarihli günlüğümde de bu durumu şöyle ifade ettiğim görülmektedir:

Derste zorlandığım herhangi bir nokta olmadı... Son derste planlama uygulama ve değerlendirme süreçleri arasındaki bağlantının etkili öğretimin ilkelerinin ve işlevlerinin tam anlamıyla ayırt edildiğini gördüm. Öğrencilerin de şimdi anladık demeleri, planın aşamalarını rahatlıkla analiz etmeleri, eleştirmeleri ve öneride bulunmaları oldukça güzeldi. Elimden geleni yaptığımı ve amaçların ve konunun kazanımına uygun bir öğretim gerçekleştirdiğimi düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 25 Aralık 2014).

Odak öğrencilerden biri sürecin etkililiğine yönelik görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Zorlandığım bir nokta yoktu. Dersin tamamı ilgi çekici ve keyifliydi dersten çok zevk aldım. Daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için yapılacak başka bir şey olduğunu düşünmüyorum (YDF, 25 Aralık 2014, O3).

Araştırma sürecinin ardından odak öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler de sekizinci eylem planıyla birlikte amaçlara büyük ölçüde ulaşıldığını ve bu döngüde herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmadığını göstermektedir:

Önerim yok, benim nezdimde yapılabilecek en iyi uygulamayı yaptınız siz bize. Bire bir aktiftik, uygulama da yaptık, etkinlik de hazırladık. İlk verdiğiniz amaç, izlenim, onların kazanımlarının olduğu kâğıdın hepsine ulaştığımızı düşünüyorum. Final ödevini hazırladık, uygulamaya gittik, dosyamızı tuttuk, hazırladık (Son görüşme, 9 Ocak 2015, O2, s.17).

Bütün olarak hocam iyi anlıyorsam ilk hafta verdiğiniz bir kâğıtta kazanım amacımız vardı stratejii tanımlar yöntemi tanımlar, becerir yani anlama hatırlama ve beceri düzeyince bir sürü kazanım vardı. Ders içeriğine baktığım zamanda bunların hepsini yaptığımızı düşünüyorum (Son görüşme, 9 Ocak 2015, O5, s.9).

Bununla birlikte bazı öğrencilerin gruplara eleştiride bulunmada ve akran değerlendirme sürecinde nesnelliği sağlamada zorlanıldığını belirtmeleri nedeniyle başarıyı değerlendirirken gruplarca doldurulan dereceli puanlama anahtarlarının dikkate alınmamasına ve başarıyı belirlemede akran değerlendirme sürecinden yararlanılmamasına karar verilmiştir. Buna ek olarak değerlendirme sürecinde üyelerin gruba katkısını belirlemeye yönelik grup değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Sekizinci döngünün sona ermesiyle eylem süreci sonlandırılmıştır.

4.2.9. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı

Eylem sürecini kapsayan 14 haftalık zaman diliminde, 42 ders saatini içerecek şekilde 14 ders planı oluşturulmuştur. Bu sürecin başında 38 öğrenme kazanımı ve bu kazanımlara yönelik içerik belirlenmiştir. Ancak uygulama sürecinde gerçekleştirilen yansıtma çalışmaları sonucunda bir öğrenme kazanımı çıkarılarak, gerçek sınıf ortamında yapılması planlanan iki uygulamadan biri gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte altıncı döngüde gerçekleştirilmesi hedeflenen 32. öğrenme kazanımına yönelik uygulama ve değerlendirme çalışmaları son haftaya alınmış, yedinci ve sekizinci döngüde işe koşulan akran değerlendirme süreci öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılmamıştır. Diğer bir boyutta bilgiyi anlamlandırma adına, görsel-işitsel öğelerin arttırılmasını, yetersiz görülen noktaların ayrıntılı açıklanmasını ve bu açıklamaların uygulanan strateji, yöntem ve tekniklerle bütünleştirilmesini içeren düzenlemeler gerçekleştirilmiş, uygulamaya yönelik görevlerin zamanlamasında ve grupta oturma düzeninde değişikliğe gidilmiştir.

Planlama, uygulama, izleme, değerlendirme ve yansıtma aşamaları sonucunda ortaya çıkan öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının öğrenme kazanımları, içeriği ve genellemeleri ile öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan strateji yöntem ve teknikler, araç-gereç, materyaller ve performans belirlemede kullanılan araçlar Tablo 14 ve Tablo 15’te belirtilmiştir.

4.2.9.1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Öğrenme Kazanımları, İçeriği ve Genellemeleri

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğrenme kazanımları, içeriği ve genellemeleri Tablo 14’te sunulmuştur.



Tablo 14

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Öğrenme Kazanımları, İçeriği ve Genellemeleri

Hafta	Öğrenme Kazanımları	İçerik	Genellemeler	Süre
1-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amaç kavramını açıklar 2. Amaç türlerini açıklar 3. Verilen kazanım örneklerini anlama ve beceri düzeylerinin alt basamaklarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor-kavramsal) göre sınıflar 4. İçerik türlerini açıklar 5. Kazanıma uygun içerik türünü belirler 	<p>Amaçlar ve Sınıflandırılması İçerik Türleri</p>	<p>Öğretim amaçlarının belirlenmesi ve organize edilmesi öğretimin diğer boyutlarını doğrudan etkiler</p> <p>Öğretim amaçlarının açık ve net bir şekilde ifade edilmesi için belirlenen öğrenme kazanımları beceri ve anlama boyutlarına göre sınıflandırılmalıdır</p> <p>Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için belirlenen öğrenme kazanımları ve içerik birbiriyle uyumlu olmalıdır</p>	6 Ders Saati
3	<ol style="list-style-type: none"> 6. Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara olan katkısını fark eder 7. Etkili öğretim sürecinin temel aşamalarını açıklar 8. Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri açıklar 9. Sınıf ortamındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir soruna yönelik öğretim ilkelerini dikkate alarak çözüm önerisi geliştirir 	<p>Etkili Öğretimin Aşamaları ve İlkeleri</p>	<p>Etkili bir öğretimin temelini planlama uygulama ve değerlendirme süreçleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü oluşturmaktadır.</p> <p>Öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken öğretim ilkelerinin ve öğretimde bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitsel problemlerin çözümüne katkıda bulunmaktadır.</p>	3 Ders Saati
4	<ol style="list-style-type: none"> 10. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar 11. Anlatım yönteminin genel özelliklerini açıklar 12. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatım yöntemi arasındaki farklılıkları ayırt eder 13. Soru-cevap yönteminin genel özelliklerini açıklar 14. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar 	<p>Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi Anlatım Yöntemi Soru-Cevap Yöntemi</p>	<p>Öğretim strateji ve yöntemlerinin seçiminde amaçlar, konunun yapısı ve sınıf mevcudu dikkate alınmalıdır</p> <p>Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımıyla daha çok hatırlama ve anlama düzeylerinde kazanımlara ulaşılmaktadır</p> <p>Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için birbirini destekler nitelikte strateji ve yöntemler kullanılmalıdır</p>	3 Ders Saati

(Tablo 14 devamı)

5-6	<p>15. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar</p> <p>16. Tartışma yönteminin genel özelliklerini açıklar</p> <p>17. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin üstün ve zayıf yönlerini sınıf ortamında tartışır.</p> <p>18. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini seçerken amaçların, içeriğin, öğrenci düzeyinin ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini fark eder</p> <p>19. Amaçlara, içeriğe, öğrenci düzeyine ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerine uygun strateji yöntem ve teknik kullanmanın gerekliliğine inanır</p> <p>20. Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar</p> <p>21. Amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden kaynaklanan bir sorunu çözmek için beyin fırtınası yapar.</p> <p>22. Amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden bir sorunu çözmek için hangi strateji ve yöntemlerin kullanımının en uygun olduğuna karar verir</p> <p>23. Tartışma ve örnek olaya dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar.</p>	<p>Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi Tartışma Yöntemi Örnek Olay Yöntemi Beyin Fırtınası Tekniği</p>	<p>Öğretim strateji yöntem ve tekniklerini seçerken amaçlar, içerik, öğrencilerin düzeyi ve eğitim ortamının fiziksel özellikleri dikkate alınmalıdır.</p> <p>Öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler birbiriyle uyumlu olmalıdır.</p> <p>Örnek olaya dayalı öğrenme ve beyin fırtınası tekniğinin kullanımıyla daha çok anlama ve beceri düzeylerinde kazanımlara ulaşılmaktadır</p> <p>Buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımıyla daha çok anlama ve beceri düzeylerinde kazanımlara ulaşılmaktadır</p> <p>Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sınıf içi öğrenmeleri desteklemektedir.</p> <p>Öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikler üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.</p>	6 Ders Saati
7-8	<p>24. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar.</p> <p>25. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini ayırt eder.</p> <p>26. Belirtilen kazanıma uygun strateji, yöntem ve teknikleri seçer.</p> <p>27. Eğitsel oyunlar tekniğinin genel özelliklerini açıklar</p> <p>28. Altı şapkalı düşünme tekniğinin genel özelliklerini açıklar</p>	<p>Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Eğitsel Oyunlar Tekniği Altı Şapkalı Düşünme Tekniği</p>	<p>Öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler birbiriyle uyumlu olmalıdır.</p> <p>Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin kullanımıyla beceri düzeyinde kazanımlara ulaşılmaktadır.</p> <p>Öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikler üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.</p>	6 Ders Saati
9	<p>29. İstasyon tekniğinin genel özelliklerini açıklar</p> <p>30. Proje tabanlı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar</p> <p>31. Öğretim stratejilerinin üstün ve</p>	<p>Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi İstasyon Tekniği</p>	<p>Öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikler üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.</p>	3 Ders Saati

(Tablo 14 devamı)

	zayıf yönlerini belirten bir poster tasarlar			
10-11-12	<p>32. Sunuş yoluyla öğretim-stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar</p> <p>33. Hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular</p> <p>34. Uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir</p>	Uygulamayı Yansıtma ve Değerlendirme	Etkili bir öğretimin temelini planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü oluşturmaktadır.	9 Ders Saati
13-14	<p>35. Örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar</p> <p>36. Hazırladığı ders planını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir.</p> <p>37. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar</p>	Öğretimi Planlama ve Değerlendirme	Etkili bir planlamanın temelini; “istenen sonuçların tanımlanması, uygun kanıtların belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının ve öğretimin planlanması” aşamaları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü oluşturmaktadır.	6 Ders Saati

4.2.9.2. Öğrenme Kazanımları ve İçerik Doğrultusunda Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri, Araç-Gereç, Materyaller ve Performans Belirleme Araçları

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan strateji yöntem ve teknikler ile araç-gereç, materyaller ve performans belirlemede kullanılan araçlar Tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler, Araç-Gereç, Materyaller ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Performans Belirleme Araçları

Haftalar	Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri	Yöntem	Araç-Gereç Materyal	Performans Kullanılan Araçlar	Belirlemede	Süre
1-2	Sunuş Yoluyla Stratejisi Soru-Cevap Yöntemi Tartışma Yöntemi	Öğretim	Projeksiyon, Çalışma Yaprağı 1 Çalışma Yaprağı 2	Değerlendirme Yaprağı 1 Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		6 Ders Saati
3	Sunuş Yoluyla Stratejisi Soru-Cevap Yöntemi Örnek Olay Yöntemi Tartışma Yöntemi	Öğretim	Projeksiyon Çalışma Yaprağı 3	Değerlendirme Yaprağı 2 Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		3 Ders Saati
4	Sunuş Yoluyla Stratejisi Anlatım Yöntemi Soru-Cevap Yöntemi	Öğretim	Projeksiyon, Çalışma Yaprağı 4	Ödev 1 Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		3 Ders Saati
5-6	Sunuş Yoluyla Stratejisi Buluş Yoluyla stratejisi, Soru-cevap Yöntemi Tartışma yöntemi Örnek Olay Yöntemi Beyin Fırtınası Tekniği	Öğretim	Projeksiyon, Çalışma Yaprağı 5 Çalışma Yaprağı 6	Değerlendirme Yaprağı 3 Ödev 2 Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		6 Ders Saati
7-8	Sunuş Yoluyla Stratejisi Soru-Cevap Yöntemi İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Tartışma Yöntemi Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	Öğretim	Projeksiyon, Çalışma Yaprağı 7	Değerlendirme Yaprağı 4 Proje Görevi Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		6 Ders Saati
9	Sunuş Yoluyla Stratejisi Soru-Cevap Yöntemi İstasyon Tekniği	Öğretim	Projeksiyon	Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		3 Ders Saati
10-11-12	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Soru-Cevap Yöntemi Tartışma Yöntemi Mikroöğretim Tekniği	Öğrenme	Projeksiyon Dereceli Puanlama Anahtarı	Yansıtıcı Değerlendirme Grup Formu Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu		9 Ders Saati
13-14	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Soru-Cevap Yöntemi Tartışma Yöntemi	Öğrenme	Projeksiyon Dereceli Puanlama Anahtarı	Grup Değerlendirme Formu Açık Uçlu Sorular ve Gözlem Yansıtıcı Değerlendirme Formu Final Sınavı		6 Ders Saati

4.2.9.2.1. Öğrenme Kazanımlarına Yönelik Hazırlanan Performans Değerlendirme Araçları

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğrenme kazanımları ile bu kazanımların ölçümünde kullanılan performans değerlendirme araçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğrenme Kazanımlarının Ölçümünde Kullanılan Performans Değerlendirme Araçları

HAFTALAR	ÖĞRENME KAZANIMLARI	DEĞERLENDİRME ARAÇLARI															
		Gözlem	Çalışma Yaprağı 1	Çalışma Yaprağı 2	Değerlendirme Yaprağı 1	Çalışma Yaprağı 3	Değerlendirme Yaprağı 2	Çalışma Yaprağı 4	Ödev 1	Çalışma Yaprağı 5	Değerlendirme Yaprağı 3	Çalışma Yaprağı 6	Ödev 2	Çalışma Yaprağı 7	Değerlendirme Yaprağı 4	Proje Görevi	Final Sınavı
1	1. Amaç kavramını açıklar		x														
	2. Amaç türlerini açıklar		x														
	3. Verilen kazanım örneklerini anlama ve beceri düzeylerinin alt basamaklarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor-kavramsal) göre sınıflar		x														
2	4. İçerik türlerini açıklar			x													
	5. Kazanıma uygun içerik türünü belirler				x												
3	6. Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara olan katkısını fark eder	x				x											
	7. Etkili öğretim sürecinin temel aşamalarını açıklar					x	x										
	8. Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri açıklar							x									x
	9. Sınıf ortamındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir soruna yönelik öğretim ilkelerini dikkate alarak çözüm önerisi geliştirir						x										
4	10. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar										x						
	11. Anlatım yönteminin genel özelliklerini açıklar										x						
	12. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatım yöntemi arasındaki farklılıkları ayırt eder										x						
	13. Soru-cevap yönteminin genel özelliklerini açıklar										x						
	14. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar											x					

(Tablo 16 devamı)

HAFTALAR	DEĞERLENDİRME ARAÇLARI															
	Gözlem	Çalışma Yaprağı 1	Çalışma Yaprağı 2	Değerlendirme Yaprağı 1	Çalışma Yaprağı 3	Değerlendirme Yaprağı 2	Çalışma Yaprağı 4	Ödev 1	Çalışma Yaprağı 5	Değerlendirme Yaprağı 3	Çalışma Yaprağı 6	Ödev 2	Çalışma Yaprağı 7	Değerlendirme Yaprağı 4	Proje Görevi	Final Sınavı
	ÖĞRENME KAZANIMLARI															
5-6	15. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin genel özelliklerini açıklar								x	x						
	16. Tartışma yönteminin genel özelliklerini açıklar								x							
	17. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin üstün ve zayıf yönlerini sınıf ortamında tartışır	x														
	18. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini seçerken amaçların, içeriğin, öğrenci düzeyinin ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini fark eder							x								
	19. Amaçlara, içeriğe, öğrenci düzeyine ve eğitim ortamının fiziksel özelliklerine uygun strateji yöntem ve teknik kullanmanın gerekliliğine inanır.										x					
	20. Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin genel özelliklerini açıklar											x				
	21. Amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden kaynaklanan bir sorunu çözmek için beyin fırtınası yapar.	x										x				
	22. Amaçlar, içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk ile eğitim ortamının fiziksel özelliklerinden bir sorunu çözmek için hangi strateji ve yöntemlerin kullanımının en uygun olduğuna karar verir	x										x				
	23. Tartışma ve örnek olaya dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanımını gerektiren bir etkinlik hazırlar												x			

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin süreçte doldurdukları çalışma, değerlendirme yapıklarını ve ödevlerini içeren “ürün seçki dosyasından”, işbirliğine dayalı gruplarca iki ders planı hazırlamayı ve bu ders planlarından birini gerçek sınıf ortamında uygulamayı, uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirmeyi, diğer ders planını ise sınıf ortamında sunmayı içeren “proje uygulamasından” ve iki klasik sorudan oluşan “final sınavından”(EK-21) yararlanılmıştır. Tüm ürünlerin değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarları hazırlanmış ve süreç boyunca toplam sekiz (EK 11-18) dereceli puanlama anahtarı, bir grup değerlendirme formu (EK-19) ve bir yansıtıcı değerlendirme grup formu (EK-20) kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması sürecinde, öncelikle bu araçların amaçları ile öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik kuramsal temeller göz önünde bulundurularak taslak formlar oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar, kapsam geçerliğinin belirlenmesi adına eğitim programları ve öğretim alanında uzman ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini yürütmüş/yürüten altı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından gerçekleştirilen düzenlemelerle dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Grup değerlendirme formu ve final sınavı sorularının kapsam geçerliğini sağlamak adına ise geçerlik komitesinin görüşlerine başvurulmuştur. Komite üyeleri araştırmacı-uygulayıcı tarafından hazırlanan soruları ve formları incelemiş ve araçların kapsamını yeterli bulmuştur.

Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan diğer ölçme araçlarını, süreçte gerçekleştirilen gözlemler ve her döngünün sonunda uygulanan yansıtıcı değerlendirme formu oluşturmuştur. Öğrencilerin başarı notunu belirlerken ürün seçki dosyasından aldıkları puanın %20’si, proje uygulamasından aldıkları puanın %20’si ve final sınavından aldıkları puanın %60 ı hesaplanmış ve toplanmıştır. Bağlı değerlendirme sistemi kullanılarak öğrencilerin harf notu belirlenmiştir.

4.3. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu kapsamda öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgulara yer verilmiş, ardından bu bulguların mevcut durum analizinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılaması açısından incelenmesine ve öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.3.1 Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi

Öğretim programının uygulamadaki işleyişini ortaya koymak için gözlem, görüşme, araştırmacı günlükleri ve yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular incelendiğinde öğretim sürecini açıklayan kategorilerin “bilgiyi sunma ve anlamlandırma”, “öğretim hizmetinin niteliğini arttırma”, “öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma”, “artan uygulama boyutu” ve “otantik öğrenme yaşantıları sunma” olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise “süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı ve düzenli geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımları ulaştıkları saptanmıştır. Öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik bu bulgular, kategoriler ve alt kategorileri içerecek şekilde Şekil 39’da betimlenmiştir.

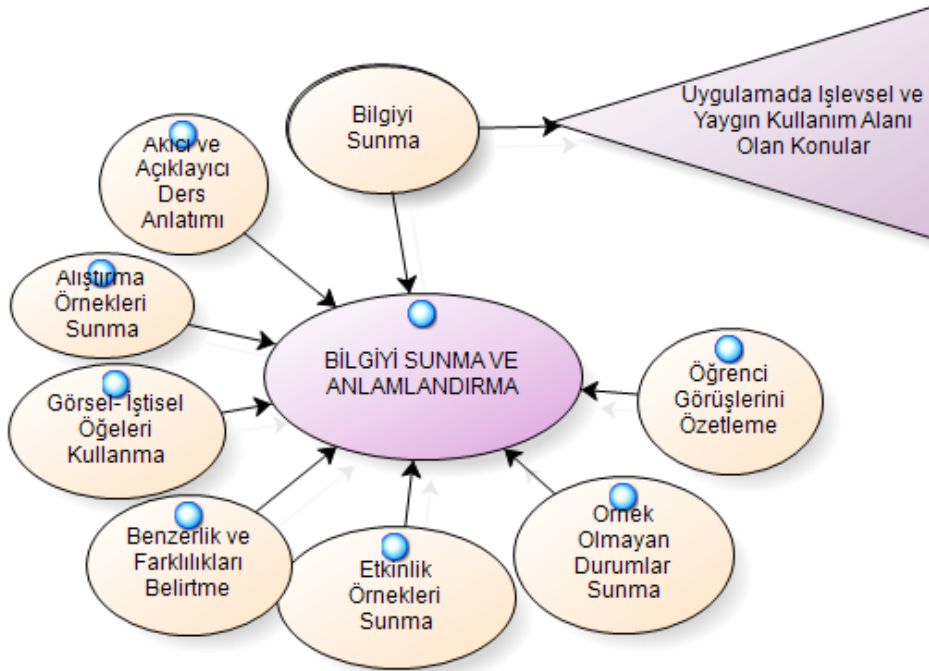
Şekil 39’da belirtilen kategori ve alt kategorilerin, daha ayrıntılı ve bütüncül bir yapıda incelenmesi için bu modelin boyutları alt başlıklar halinde sunulmuş olarak açıklanmıştır. Bu boyutlar kapsamında öğretim süreci, ölçme-değerlendirme süreci ve öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları temaları altında yer alan kategori, alt kategori ve kodlara yer verilmiştir.

4.3.1.1. Öğretim Sürecini Açıklayan Kategoriler

Öğretim sürecini açıklayan kategoriler; bilgiyi sunma ve anlamlandırma, öğretim hizmetinin niteliğini artırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma ve artan uygulama boyutudur. Bu kategoriler aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

4.3.1.1.1. Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma

Öğretim sürecinde ortaya çıkan bu kategorilerden ilki bilgiyi sunma ve anlamlandırmadır. Bu kategori altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan boyutlar Şekil 40’ta gösterilmiştir.



Şekil 40. Bilgiyi sunma ve anlamlandırma kategorisini açıklayan kodlar

Şekil 40’teki kodlar incelendiğinde, araştırmacı uygulayıcının “bilgiyi sunduğu (f:86), görsel işitsel öğeleri kullandığı (f:15), benzerlik ve farklılıkları belirttiği (f:12),

örnek olmayan durumlar (f:3), alıştırma (f:10) ve etkinlik örnekleri (f:6) sunduğu ve öğrenci görüşlerini özetlediği (f:16)” görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacı-uygulayıcının “akıcı ve açıklayıcı bir ders anlatımı” (f:11) gerçekleştirdiği ve uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konulara yer verdiği (f:7)” katılımcılar tarafından ara ve son görüşmelerde dile getirilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcının bilgiyi sunma alt kategorisi altındaki açıklamalarından biri şu şekildedir:

Etkili bir öğretime geçmeden önce öğretimin ne olduğunu tanımlamamız lazım. Çünkü öğrenme, öğretme, öğretim sıklıkla birbirlerine karıştırılan kavramlar... Bu noktada öğretimi tanımlayacak olursak eğer içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi sağlamak adına dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Burada üç boyut karşımıza çıkıyor... Etkili bir öğretimden bahsediyorsak bu üç aşamaya mutlaka yer vermemiz gerekiyor...Peki bunların arasında nasıl bir ilişki var dersek eğer.. Bu üç boyutun her aşamada birbiriyle ilişkili olduğunu görüyoruz... İşte öğretim demek planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak karşımıza çıkıyor (Gözlem, 22 Ekim, 2014).

Öğrenci görüşlerini özetleme alt kategorisi altında ise şu şekilde bir söylemde bulunduğu görülmektedir:

Şimdi buradan yola çıkarak ben söylediğiniz şeyleri özetlemek istiyorum. Öğretmen niçin bu stratejileri etkili bir şekilde kullanamamış olabilir sınıf mevcudu dediler, örnekler tüm öğrencilere dağıtılmadı bu yüzden göremedi dediler, zaman aldı... Oturma düzeni ve sınıf yönetimi... Sağlanmadığı söylendi (Gözlem, 19 Kasım 2014).

Araştırmacı-uygulayıcının, gözlem sürecinde benzerlikleri ve farklılıkları da belirtildiği belirlenmiş ve durum şu şekilde örneklendirilmiştir:

Gözden geçirmeniz gerekiyordu. Çünkü örnek olay ve tartışma neyi gerektirir hazırbulunuşluk düzeyini. Sunuşta siz hiç bilmediği bir konuyu anlatabilirsiniz ama örnek olay ve tartışmayı kullanacaksanız öğrenciyi bilmediği bir konuda hiç fikrinin olmadığı bir konuda tartıştıramazsınız (Gözlem, 24 Aralık 2014).

Görsel öğelerin kullanımına değinen odak öğrencilerden biri bu öğelerin kendisine katkı sağladığını şu şekilde ifade ederken “*Hocam aslında. Mesela, ben altı şapkalı yöntemini daha iyi öğrendim. Mesela, video izlettirdiniz bir de. Ben mavi değerlendirme, nasıl yapacağız derken, o videoda nasıl yapıldığını öğrenmiş oldum... Videolar da çok etkili oluyor, Hocam. Bu şekilde işlememiz de uygulamalı gibi oluyor (Ara Görüşme, O6, s. 5)*”, diğer bir odak öğrenci açıklayıcı ve akıcı ders anlatımına vurgu yapmıştır:

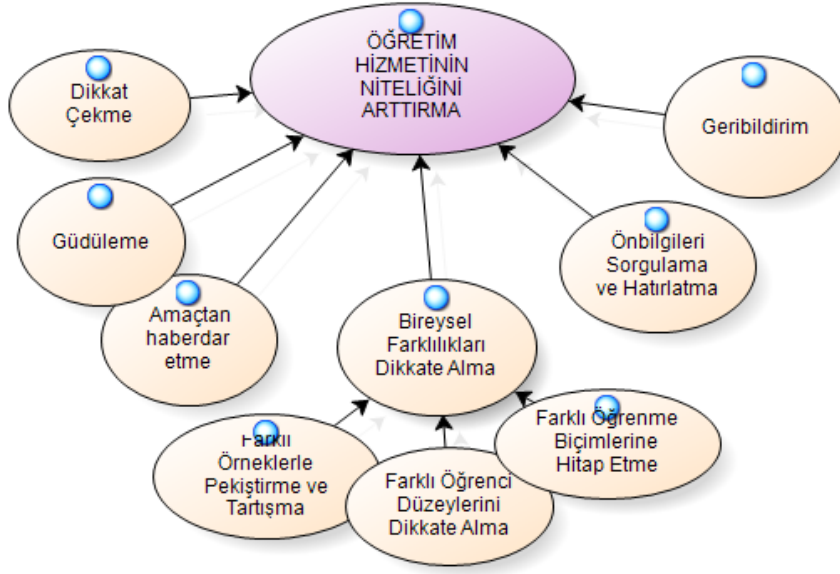
Hocam ben bu derste mesela ben bir coğrafya dersine girdiğim zaman bir Türkçe dersine girdiğim zaman, hoca düz anlatım yöntemini kullanıyor. Böyle sırada otur otur uyku derecesine geliyoruz. Ama sizin dersinizde hocam derste hiç uyuklama yok, sürekli yeni bir şey oluyor değişik bir şey örnek veriliyor işte, sürekli bir şeyler anlatıyorsunuz yani öyle söyleyeyim hocam farklı (Son Görüşme, O14, s.11).

Bir başka odak öğrencinin görüşü ise öğretim sürecinde sunulan bilgilerin uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olduğuna yöneliktir. Bu görüşünü ise şu şekilde dile getirilmiştir:

Dediğim gibi, derste öğrendiklerim, ileride bayağı işime yarayacak. Çünkü bire bir öğretmenlik ile ilgisi olan konuları işledik ve en çok kullanılan yöntemler, teknikler, en etkili onları gördük. Bir sürü strateji, yöntem, teknik var ama biz önemlilerini gördüğümüzü düşünüyorum, en etkili olanları. Mesela, araştırma inceleme, benim bile kullanmadığım bir yöntem çocukluk zamanlarımda, öğrencilik zamanlarımda. Burada onu öğrendim, benim yapmadığımı öğrencilerim yapsın inşallah, öyle söyleyeyim (Son görüşme, O2, s.4).

4.3.1.1.2 Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma

Öğretim sürecinde ortaya çıkan diğer bir kategori öğretim hizmetinin niteliğini arttırmadır (f:103). Bu kategori altında ortaya çıkan ve uygulama sürecine yön veren boyutlar Şekil 41’de gösterilmiştir.



Şekil 41. Öğretim hizmetinin niteliğini arttırma kategorisini açıklayan kodlar

Şekil 41’de de görüldüğü üzere bu kategori altında, dikkat çekme (f:9), güdüleme (f:17), amaçtan haberdar etme (f:9), ön bilgileri sorgulama ve hatırlatma (f:16), geribildirim (f:41) gibi öğretim ilkelerine yönelik davranış ve söylemler gözlenmiştir. Görüşmelerden ve yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen veriler ise süreçte ortaya çıkan diğer bir ilkenin bireysel farklılıkları dikkate alma (f:12) olduğunu göstermektedir. Bu kategori altında görüş belirten katılımcılar, öğretim sürecinde farklı örneklerle pekiştirme ve tartışma (f:2) durumlarına yer verildiğini, farklı öğrenci düzeylerinin dikkate alındığını (f:4) ve araştırmacı-uygulayıcının farklı öğrenme biçimlerine hitap ettiğini (f:6) belirtmişlerdir.

Öğretim hizmetinin niteliğini arttırma kategorisi altında araştırmacı-uygulayıcının öğrencilerin mikroöğretim uygulamalarına verdiği geribildirimlerden biri şu şekildedir:

Örnek olaya dayalı öğrenmede biz hangi düzeyde kazanımlara ulaşmamız gerekiyor... Anlama ya da beceri düzeyinde. O yüzden tanımı verip öğrenciyi çok da hatırlama düzeyine sevk etmemek gerekiyor... Çok uygun bir durum değil... (Gözlem, 24 Aralık 2014).

Yansıtıcı değerlendirme formlarında yer alan dersin ilgi çekici ve keyifli yönleri nelerdir sorusuna verdiği cevapla, öğretim sürecinde farklı öğrenme biçimlerine hitap edildiğini düşündüğü belirlenen öğrencilerden birisi görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Dersin hem görsel hem sözel hem de not alarak bize vermeniz. Yani hangisiyle anlarsak onu bize vermeye çalışmanız (YDF, 22 Ekim 2014, AÇ).

Araştırmacı-uygulayıcının dersin girişinde şu soruyla dikkat çektiği gözlenirken “peki şimdi başka bir şey soracağım size bir lokantaya gittiniz menüde çorbalar, kebablar, makarnalar ve tatlılar var. Seçiminizi neye göre belirlersiniz? (Gözlem, 5 Kasım 2014), Uygulama sürecinde gözlenen güdüleyici açıklamalar ise şu şekilde örneklendirilebilir:

Beyin fırtınası arkadaşlar ilkokullarda sizin de çok rahat uygulayabileceğiniz, örnek olayın yanında kullanabileceğiniz, buluşun yanında kullanılacak güzel bir teknik. Her konuya uyarlanamayabilir ama beyin fırtınası tekniğini kullanabileceğiniz birçok konu bulabilirsiniz (Gözlem, 19 Kasım 2014).

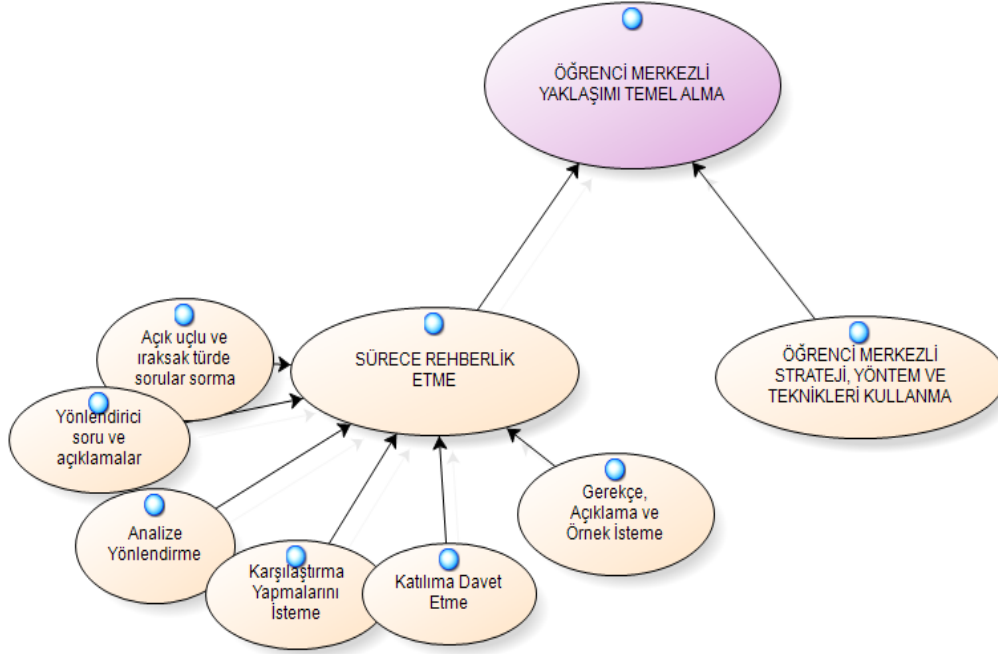
Diğer bir boyutta önbilgileri sorguladığı ve hatırlattığı, öğrencileri amaçtan haberdar ettiği gözlenmiştir.

Genelleme neydi arkadaşlar geçen hafta işledik. Aklına gelen var mı? Bir ülkenin geçim kaynağı o ülkenin yer şekillerine bağlıdır. Ya da... (Gözlem, 22 Ekim 2014, Önbilgileri Sorgulama ve Hatırlatma).

İşte bugünkü dersimizin sonucunda ders izlencenizde de göreceksiniz. Hangi öğrenme kazanımlarına ulaşacaksınız hemen bakalım öncelikle amaçlar konusunda sizi bilgilendirilelim. Bu dersin sonucunda arkadaşlar sizlerden öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın uygulamalarınıza olan katkısını fark etmenizi bekliyorum.. Ve sınıf ortamında bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir soruna yönelik olarak, öğretim ilkelerini dikkate alarak çözüm önerisi geliştirmenizi bekliyorum. Özetle bugün bilişsel ve duyuşsal boyutta çeşitli öğrenme kazanımlarına ulaşmanızı hedefliyorum ... (Gözlem, 22 Ekim 2014, Amaçtan haberdar etme).

4.3.1.1.3. Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma

Bu kategori altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan boyutlar Şekil 42’de gösterilmiştir.



Şekil 42. Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisini açıklayan alt kategori ve kodlar

Şekil 42’de görüldüğü üzere öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisi altında ise araştırmacı-uygulayıcının “öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikleri kullandığı (f:10)” açık uçlu ve ıraksak türde sorular sorarak (f:50), yönlendirici soru ve açıklamaları kullanarak (f:85), öğrencileri analize yönlendirerek (f:48), öğrencilerden karşılaştırma yapmalarını (f:4), gerekçe, açıklama ve örnek sunmalarını isteyerek (f:3) ve öğrencileri katılıma davet ederek (f:48) “sürece rehberlik ettiği” belirlenmiştir. Diğer bir boyutta öğretim sürecinde öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacı-uygulayıcının 17 Aralık 2014 tarihinde öğretim sürecinde kullandığı yönlendirici soru ve açıklamalar ile sorduğu açık uçlu ve ıraksak türde sorular aşağıda belirtilmiştir.

...Arkadaşlarınız bir afiş hazırlamış görüyorsunuz... Ön organize edicilerin sunulması, dikkat çekme, amaçtan haberdar etme, güdüleme. Bir de ne var burada görüyorsunuz derse girişte konuyla bağlantılı olan somut materyaller,

modeller, grafikler ve benzetmeler kullanılması....Burada arkadaşlarınız ne kullanıyor? Dersin girişinde konuyu da özetleyen? (Gözlem, 17 Aralık 2014, Yönlendirici Soru ve Açıklamalar).

...Baktığınızda arkadaşlarınızın bu uygulamalarında giriş-gelişme-sonuç aşamaları arasındaki bütünlüğü nasıl değerlendiriyorsunuz? (Gözlem, 17 Aralık 2014, Açık Uçlu ve Iraksak Türde Sorular).

Bununla birlikte süreçte öğrencileri sıklıkla analize yönlendirdiği: “*Soru-cevap yöntemini sunuş yoluyla öğretim stratejisinin hangi aşamalarında kullanabiliriz?... Analiz edelim bakalım etkinliği içerisinde öğretmenimiz ne zaman soru soruyor?... (Gözlem, 5 Kasım 2014)*”, ve katılıma davet ettiği gözlenmiştir:

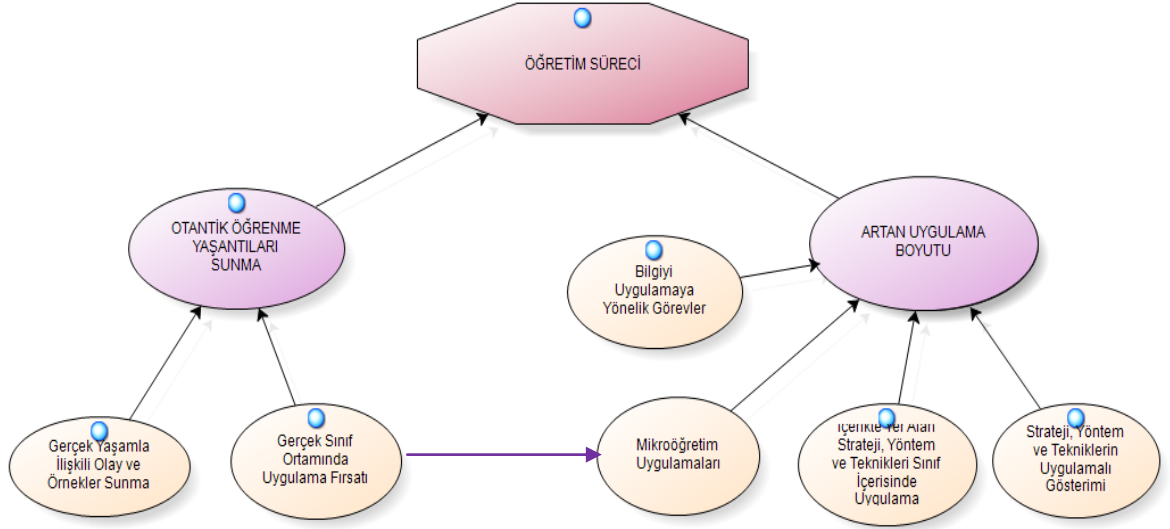
Hiç düşündünüz mü bunun üzerine... Herkesten söz hakkı bekliyorum doğru yanlış fark etmez (Gözlem, 24 Aralık 2014).

Öğrenci merkezli stratejiler kapsamında ise buluş yoluyla öğretim stratejisi, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme, tartışma ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Bununla birlikte altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası ve istasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin örnekler bir önceki bölümde yer verilen döngüler içerisinde açıklanmıştır. Odak öğrencilerden biri de öğrenci merkezli bu strateji yöntem ve tekniklerin kendisine sağladığı katkıları şu şekilde açıklamıştır:

Mesela, tartışma yöntemini üniversite hayatımda ilk defa kullandım burada. Değişik oldu ve diğerleriyle etkileşim oldu. Önceden etkileşim olmadığım kişilerle şu an etkileşime girdim. Çok az konuştuğum kişiler vardı ama şu an ister istemez sohbe giriyorum. Mutlu etti bu aslında beni. Onlarla aramda bir ilişki oldu şu an. Onların fikirlerini artık düşünüyorum. Onların bana ne kattığını bakıyorum, çok şey katıyorlar. Belki ben onlara bir şeyler katıyorum. Bir etkileşim oldu arada ve gayet güzel dersin işlenişi ve yöntem bu şekilde... Burada buluşu gördük, tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemi... Örnek olayı zaten, beni bitirdi. Tamamen güzel bir şeydi. Öğreniyoruz öğrenmesine ama çabuk unuttuyorduk orda. Orada unutmamak gibi bir seçeneğimiz yok (Ara Görüşme, O2, s. 5-14).

4.3.1.1.4. Otantik Öğrenme Yaşantıları ve Artan Uygulama Boyutu

Uygulama sürecini açıklayan diğer kategoriler derste otantik öğrenme yaşantıları sunulduğunu ve derste uygulama boyutunun arttığını göstermektedir. Bu kategoriler altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan boyutlar Şekil 43'te gösterilmiştir.



Şekil 43. Otantik öğrenme yaşantıları sunma ve artan uygulama boyutu kategorilerini açıklayan kodlar

Şekil 43'te yer alan otantik öğrenme yaşantıları sunma (f:53) kategorisi altında öğrencilere gerçek yaşamda uygulama fırsatı sunulduğu (f:13) ve gerçek yaşamla ilişkili olay ve örneklere yer verildiği (f:40) belirlenmiş ve bu uygulamalar öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Bu öğrencilerden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Orada okula gitmemiz çok iyi oldu. Çünkü teknik olarak her şey tamamdı. Ama uygulama olarak da öğrenmemiz lazım ki, oradaki çocuklarla ben karşılaştığımda daha farklı bir sürü problem ile karşılaştım. Çünkü sürekli plana bağlı kalamıyorsunuz tarz şeylerde hani az çok ne yapabiliriz diye ders anlatan kişi olmazsa da, dersi takip edip ben de kendi kafamda, ben olsam şöyle derdim tarzı şeyler geliştirdim. Bu yüzden o ödev oldukça iyi oldu. Sınıfta sunmamız o da iyi oldu ama şeyde okulda öğrencilerle yaptığımız daha iyiydi (O9, Son Görüşme, s.8).

Araştırmacı-uygulayıcının öğretim sürecinde sunduğu gerçek yaşamla ilişkili olay ve örneklerden biri ise şöyle örneklendirilmiştir:

Niye öğrencilerimiz ailelerine yaptırıyor ödevlerini... Bakın gereksiz buluyor dediniz, ilgilenmiyor dediniz, ilgi çekici değil, seviyesinin üzerinde. Bunların hepsini bütünleştirsek... Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini dikkate almadığımız çıkıyor... (Gözlem, 3 Aralık 2014).

Diğer kategori olan artan uygulama boyutu kapsamına strateji, yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimine yer verildiği (f:36), içerikte yer alan strateji yöntem ve tekniklerin sınıf içerisinde uygulandığı (f:16), öğrencilere uygulamaya yönelik görevler verildiği (f:14) ve mikroöğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği (f:7) saptanmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılardan biri strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimine yaptığı vurguyu şu şekilde ifade etmiştir:

... Hocam. Mesela, buluş yolunu bize anlatırken direkt buluş yolu anlatmanız gerçekten çok etkiliydi. Direkt aklımda kaldı. Zaten onu fark ettim, ilk başta sunuş yolu gibi geldi bana. Hatta size söylemişim, Hocam sunuş yolu mu yine. Yok, bekle, demiştiniz, sunuş yoluyla gideceğiz. Mesela o çok etkili oldu. Çünkü anlatılır ama uygulanırsa öğrenci daha iyi anlar. Anlatsaydınız yine anlardık ama bu kadar anlayacağımızı düşünmüyordum (Ara Görüşme, O2, s.5).

Bir başka katılımcı ise içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin sınıf içerisinde uygulandığına değinmiştir:

İstasyon tekniğini anlatırken mesela istasyon tekniğinin uygulanması. Gayet eğlenceli geçti benim için. Hani bazı derslerde de uygulanacak konular var ama hiçbirisi uygulanmadan teorik olarak anlatılıp, geçiliyor (Son Görüşme, O13, s.14).

Şekil 43'te belirtilen bilgiyi uygulamaya yönelik görevler kapsamında eylem döngüleri içerisinde öğrenciler tarafından hazırlanan etkinlik ve ders planları yer almaktadır. Uygulama sürecindeki son derste, dersin değerlendirilmesine yönelik

görüşler de gözlem aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Bu değerlendirme sürecinde, odak öğrencilerden biri uygulamaya yönelik bu görevlerin kendisine katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir

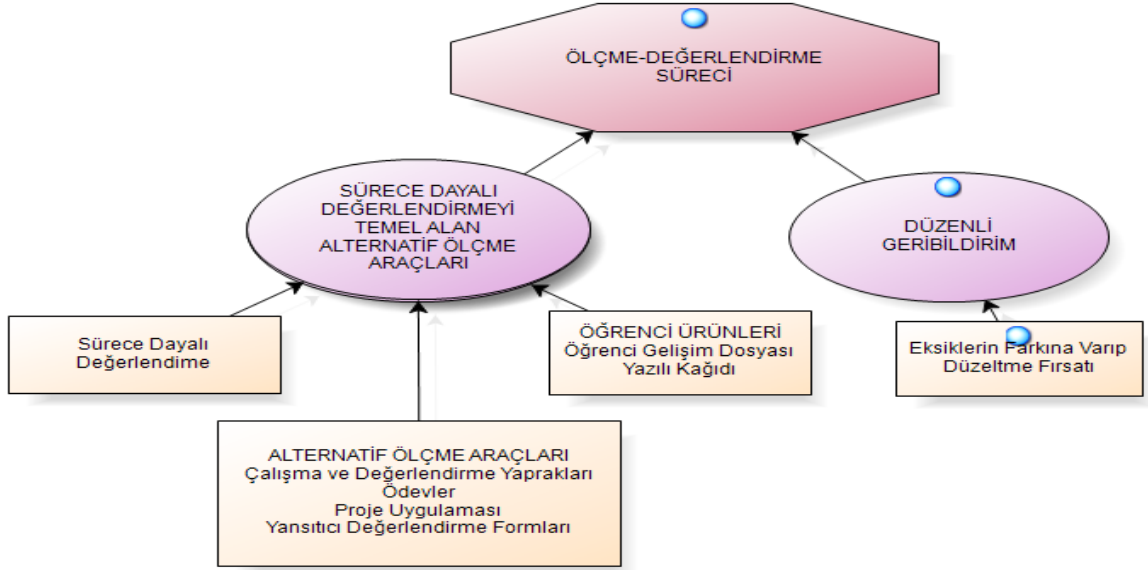
Şimdi hocam diğer şubedeki öğrenciler bu dersi teorik olarak aldı uygulamayı da tek sınıfa gidip çektiler hocaya teslim ettiler. Şimdi biz burada ders planı falan yaptık hala güdülemede sorun yaşıyoruz. Yani başından beri görmemize rağmen. Biz burada teorik olarak görseydik daha ne kadar düşük seviyede olacaktık ben tahmin bile edemiyorum... En azından böyle sürekli etkinlik sürekli ders planı hazırlama falan şeklinde olduğu için neyin ne şekilde olduğunu daha iyi kavradık diye düşünüyorum ben (Gözlem, 25 Aralık 2014, 01).

Diğer bir odak öğrenci ise mikroöğretim uygulamasının kendisine sağladığı, bilişsel ve duyuşsal katkılara değinmiştir:

Video gösterileri iyiydi. Onları izlememiz, geri dönüt almamız... Ben onları hiç öyle düşünmemiştim. Ben rapor yazar gibi düşünüyordum. Ama videoları izleyip geri dönüt almak, benim gerçekten öğretmenlik mesleği içindeki... Ben öğretmenliği istemeyerek yazdım. Rehberlik istiyordum. O dönütü almak, bu meslekte ne kadar ilerleyebilmem ya da bu meslek bana ne kadar uygun diye düşünmeme sebep oldu (Dönem Sonu Görüşmesi, O11, s. 6).

4.3.1.2. Ölçme Değerlendirme Sürecini Açıklayan Kategoriler

Bu tema altında ortaya çıkan ve değerlendirme sürecini açıklayan kategori ve kodlar Şekil 44'te gösterilmiştir.



Şekil 44. Ölçme değerlendirme sürecini açıklayan kategori ve kodlar

Ölçme-değerlendirme sürecini incelediğimizde gözlemlerde ortaya çıkan davranış ve söylemler ile katılımcılardan elde edilen görüşler, ürün ve süreç değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığını (f:43) ve düzenli geribildirim kategorisi” altında ise öğrencilere eksiklerinin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğu (f:31) göstermektedir. Süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanımı kapsamında; çalışma ve değerlendirme yaprakları, ödevler, proje uygulaması ve yansıtıcı değerlendirme formları gibi alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı (f:28), sürece dayalı değerlendirmenin temel alındığı (f:13) ve süreç sonunda ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin (9) yer aldığı gözlemler, görüşmeler ve yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Sürece dayalı değerlendirmeye vurgu yaparken, değerlendirme sürecinde eksiklerin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğunu da belirten öğrencilerden biri bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Yapmaya çalıştık sizin dağıttığınız örneklerden yola çıkarak. Güzeldi. Ben daha önce hiç böyle bir şey duymamıştım. Kendimi zorladım, konuyu zorladım. Farklı bir şeyler yapmaya çalıştım. Baktım çıkmıyor, 2.sine alışmış olursun yaparken, daha iyi olur, dedim. 1 taneyi yaptık. O bizim için başlangıç oldu. Siz onu bize tekrar dönüt yaptınız. Biz onu tekrar iyileştirdik. Onu tekrar düzenledik. Keşke devam etse sonuna kadar, mükemmel olana kadar devam etsek ama mümkün olmuyor tabii, zaman açısından (Son Görüşme, O11, s. 7).

Proje uygulaması kapsamında ekran değerlendirme sürecinin kullanıldığı bir derste araştırmacı-uygulayıcı tarafından yapılan bir açıklama şu şekildedir:

Şimdi ders planını bir inceleyelim buraya kadar herkesin önünde mi dereceli puanlama anahtarı bizim giriş aşamasında yapmamız gereken bazı etkinlikler var... şimdi grup 6 nın planına baktığımızda dersin girişinde, giriş aşamasında yapılması gerekenler açısından... buraya kadar gelen kısmı nasıl değerlendiriyorsunuz (Gözlem, 11 Aralık 2014).

Alternatif ölçme araçlarının kullanımıyla eksiklerin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğuna değinen odak öğrencilerden biri ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Zaten değerlendirme yaprağı vazgeçilmezdi. Çünkü öğrencide ne biriktiğini, öğrencinin ne anladığını görmek için değerlendirme yaprağı şart diyebilirim. En etkilisi diyebilirim en azından. Bence bizim için daha iyi oldu, bize veriyorsunuz, yanlışlarımızı tekrar düzelterip getiriyoruz. Yanlışlarımızı öğreniyorduk orda. İlk kez de hepsini doğru yapman çok nadir çıkıyordu. Geri dönütü, bize geri verdiğinizde, bakıyordum, yanlışım şuymuş, doğrusunu bulabiliyordum. Önemliydi yani benim için (Son Görüşme, O2, s.7).

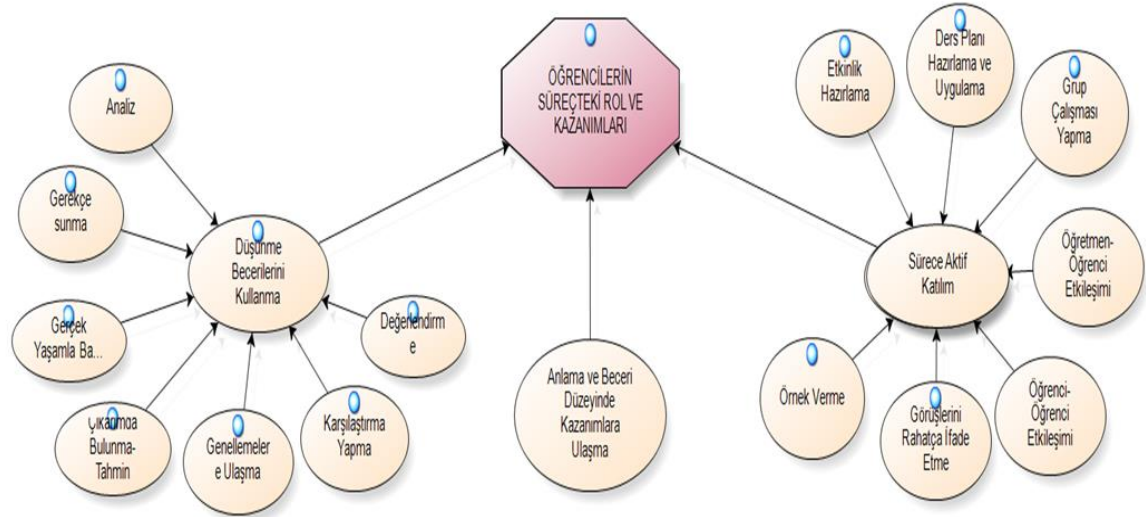
Ölçme-değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkan öğrenci ürünleri kapsamında, öğrencilerin dönem içinde yararlandıkları çalışma ve değerlendirme yapılarını, hazırladıkları ödevleri ve proje uygulamasında hazırladıkları ders planlarını içeren öğrenci gelişim dosyası ve dönem sonunda sorumlu oldukları yazılı kâğıdı yer almaktadır. Odak öğrencilerden biri yazılı kâğıdını hazırlarken yaşadığı süreci ve bu sürecin kendisine olan katkısını şöyle açıklamıştır:

Yorumlar yazdıkça benim kafam karıştı. Artık bakmayayım yorumlara dedim. Çünkü ben bitirdim, millet yorum yazmaya başladı. Ama birinci soruda... Evet, tartışma metni daha önce hiç yazmadık. Lise hayatı olsun, ortaokul hayatı olsun öyle bir metin yazmadık. Biz sürekli kompozisyon şeklinde bir şeyler yazmıştık. Üçünü öyle bir artık açıkladık, örnekler verdik. İyiydi çünkü dönemin başında yaptığımız şeyler onlar. Bir geri dönüş oldu; notları tekrar karıştırdık, bir

hatırlama düzeyi oldu, bir anlama oldu. ikinci soruda da, araştırma inceleme, işbirliğine dayalı öğrenme, istasyon tekniği... Zaten bunların üçü birbirine bağlantılı yöntem ve teknik seçmişsiniz. Güzel oldu o yüzden yaparken, hiç zorlanmadım (Dönem Sonu Görüşmesi, O11, s. 9).

4.3.1.3. Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımları

Bu tema altında ortaya çıkan ve öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını açıklayan kategori ve kodlar Şekil 45'te gösterilmiştir.



Şekil 45. Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını açıklayan kategori ve kodlar

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları incelendiğinde, düşünme becerilerini kullanma (f:198) kategorisi altında analiz (f:103), karşılaştırma (f:17), çıkarımda bulunma (f:3) ve değerlendirme (f:17) becerilerini kullandıkları gözlenmiş, gereğe sundukları (f:30), gerçek yaşamla bağ kurdukları (f:3) ve genellemelere ulaştıkları (f:20) belirlenmiştir.

Bu kategori altında değerlendirme yapan öğrencilerden birinin süreçteki söylemi şu şekildedir:

Hocam kısmen uygundur. Çünkü tek bir problem var öğrenci öfke kontrolünü belirli sınırlar dâhilinde açıklayabilir hani geniş çaplı düşünemez yani (Gözlem, 25 Aralık 2014, ZA).

Bir başka öğrenci ise karşılaştırma yaparken sunduğu gerekçeyi şu şekilde dile getirmiş ve genellemelere ulaştığı gözlenmiştir:

Fatma Öğretmenin yaptığı daha doğru çünkü öğrencileri zihinsel olarak düşünmeye yönlüyor kendi kendine bilgileri keşfetmeye yönlüyor. Bu daha doğru yani daha aktif geçer öğrenciler daha iyi düşündükleri için birçok şeyi kendisi irdeler... Özguveni artar (Gözlem, 6 Kasım 2014, NB).

Süreçte en sık gözlenen analiz becerisi kapsamında ise bir odak öğrencinin mikroöğretim uygulamasını şu şekilde analiz ettiği ve problemi belirlediği görülmektedir:

Ama onlar örnekmişçesine veriyorlar sizde uyarmıyorsunuz arkadaşlar... Siz örnek istediğiniz zaman onlar örnek olarak verdi. Örnek olmayan değil (İsmin hallerine öğrenciler tarafından iyelik ekinin örnek olarak verilmesi ve grubun uyardırması) (Gözlem, 11 Aralık 2014, O5).

Şekil 45'te yer alan kategorilerin diğer bir boyutunda, öğrencilerin grup çalışması yaparak (f:4), etkinlik hazırlayarak (f:2), ders planı hazırlayıp uygulayarak (f:2), sınıfla örnek vererek (f:28), ve görüşlerini rahatça ifade edildiği (f:6) bir ortamda "sürece aktif katılım" (f:56) gösterdikleri belirlenmiştir. Bu kategori altında katılımcılar, öğrenci-öğrenci (f:9) ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin (f:3) de yer aldığına yönelik görüş belirtmişler

Grup çalışmalarına, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimine değinerek sürece aktif katılım gösterdiklerini belirten öğrencilerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Hocam... Sınıf içinde, o haftaya göre yaptığımız grup çalışmaları bizi, birbirimizi etkileşime sürüklüyor zaten. Grup olarak genelde işbirlikli çalışmalarımız oluyor. Bunların öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığını

düşünüyorum...zaten sürekli sınıfa hâkim olmanız, gerektiği yerde jest ve mimiklerini kullanmanız, sunuş yoluyla dersi vermeniz aramızdaki iletişimi sağlıyor....Genelde diğer hocalar sadece sunum verip, anlatıp geçiriyorlar. Ama bu böyle değil. Derste gerektiği yerde biz merkezli oluyoruz, gerektiği yerde siz, gerektiği yerde tartışmayı biz yapıyoruz, soru cevabı siz soruyorsunuz. Bunların içerisinde bizim olmamız daha iyi oluyor. Diğer türlü derslerde belli bir grup çıkıyor, sunumunu yapıp oturuyor. Böyle daha sıradan oluyor. Ama sizinki gerçekten ilginç ve etkileyici ve verimli (Ara Görüşme, O5, s. 3-7).

Öğrencilerden birinin bireysel farklılıklara yönelik yaşamla bağ kurarak verdiği örneği şu şekilde belirttiği görülmektedir:

Mesela hocam arkadaşlarımız ortaokuldayken biri matematiğe daha yatkındı biri sosyal bilgilere daha yatkındı. Ben sosyali bir kere okuyorum anlıyorum o bana diyordu ki sen niye hemen yapabiliyorsun... Ben de matematiği bir kerede yapabilen birisi değilim diyorum. Hepimize hoca aynı şekilde aynı öğretimi sunuyordu ama beraber çalışmaya gelince farklı düzeylerde olduğumuzu hepimiz anlıyorduk (Gözlem, 22 Ekim 2014, HA).

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları temasının diğer bir boyutunda anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşma kategorisi yer almaktadır. Yansıtıcı değerlendirme formlarında yer alan görüşlerde ve odak öğrencilerle gerçekleştirilen ara ve son görüşmelerde katılımcıların çoğunluğu (f:21) öğretim sürecinde anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıklarını belirtmiştir. Odak öğrencilerden biri bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

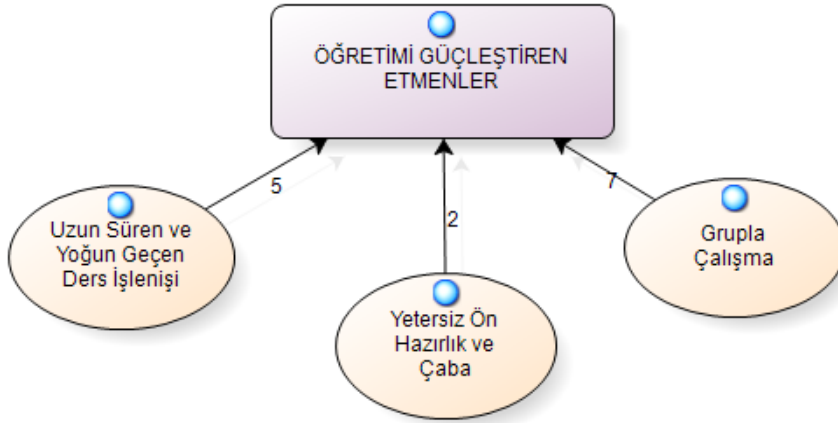
Hocam bu derste bence beceridir. Çünkü ben biraz kavramlarda anlamada sorunlar yaşamıştım ilk geldiğimde. Hani dışardan başka bir yerde de araştırıyordum. Baya bir şey var. Kaynak. Karıştırıyordum yani. Anlamak da zorlanıyordum yani. Daha sonra örnekleri yapabiliyordum uygulamaları yapabiliyordum. Mesele siz diyordunuz işte nasıl örnek verebilirim dersi şu şekilde açıklar falan filan. Böyle gördüğüm zaman işime gidiyordu. Çünkü bu zamana kadar öyle bir şey görmediğimiz için (Son Görüşme, O14, s.2).

Diğer bir odak öğrenci de bu kategori altındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bana etkili öğretimi tamimiyle kazandırdığını düşünüyorum. Yani, bir dersi nasıl anlatmam gerektiğini, nasıl teknikleri uygulayacağımı, öğrencinin nasıl anlayacağını, öğrencinin durumunu benim nasıl anlayacağımı, her şekilde ben çok iyi anlattığımı, öğrettiğini düşünüyorum... Beceri düzeyinde. Çünkü hem anlıyoruz hem onu yansıtmamız için beceri düzeyi fazlaydı, uygulama da yaptık. Bence bu konuda gayet iyi olduğunu düşünüyorum (Son Görüşme, O10, s.1).

4.3.1.4. Öğretimi Güçleştiren Etmenler

Dönem sonu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların öğretimi güçleştiren etmenlere de değindikleri belirlenmiştir. Katılımcıların öğretimi güçleştiren etmenlere yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen kategoriler Şekil 46’da belirtilmiştir.



Şekil 46. Öğretimi güçleştiren etmenler

Şekil 46 incelendiğinde “grupla çalışmanın” ve “uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin” ve “yetersiz ön hazırlık ve çabanın” öğretimi güçleştirdiği görülmektedir. Bu alt kategoriler arasında yer alan grupla çalışma kapsamında katılımcılar, “bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının” (f:6), bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerinin” (f:3) öğretimi güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

Grupla çalışma sürecinde zorlandığını belirten odak öğrencilerden biri

bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerine vurgu yapmıştır:

Grupla çalışmada şöyle söyleyebilirim. Şimdi grupta biraz bireysellik vardı. Mesela benim etkim daha fazla olsun falan diye. Şimdi ben hiçbir zaman bir şeye atılmam. Yani grup karar veriyorsa, lider seçerken bir şey olmaz. Ben lider olacağım diye bir şey yoktu. Sınıf ortamında anlatımı bana bıraktılar. Hani insanlar kendini... Ya ben normalde grup çalışmasına falan karşı olan bir insanım. Çünkü grupta öğrenci bu dersten bir şey almak yerine, öğretmenin gözüne girmek, daha fazla puan almak için çabalıyor. Bende hani buna sinir olduğum için (Son Görüşme, O1, s.8).

Diğer bir odak öğrenci ise uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin öğretimi güçleştirdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

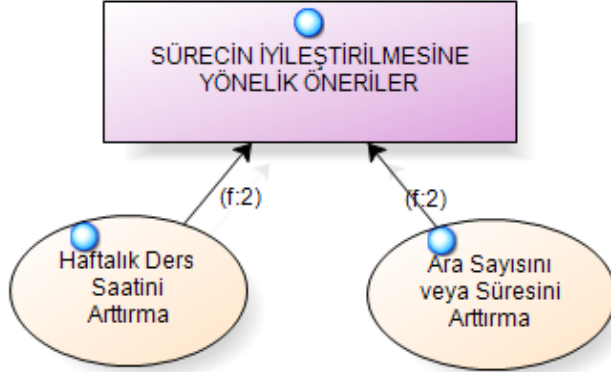
Evet, dersi çok yoğun işledik. Bazen derste şeyi düşündüm; 5 dakika acaba, dedim, farklı bir şeyden bahsedecek miyiz. Olmadı, 5 dakika bile aralıksız işledik derslerimizi, ara vermemizin haricinde. Oralarda biraz sıkıldım, uykum geldi (Son Görüşme, O10, s.10).

Yetersiz ön hazırlık ve çabanın öğretimi güçleştirdiğine değinen odak öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir:

Derse hazırlıksız gelmem benim için gerçekten iyi değildi. Derse hazırlıksız gelince çok etkili olamıyoruz. En çok zorlandığım nokta buydu. Derse hazırlıklı gelmemek. Bize yapıyordunuz ama biz tembellik yapıyorduk orda. Gidip bakmıyorduk, şeylerimize... Konuyu anlamada biraz sıkıntı yaşıyordum. Ama hazırlıklı gelmiş olsam, konuya hâkimim zaten, siz orada benim öğrenmediğim eksikleri tamamlayarak en iyi şekilde öğretebilirdiniz. Ön hazırlık yapmadan gelmek konuya biraz soğuk olmayı gerektiriyor gibi, soğuk olduğumuzu gösteriyor. Konuyla ilgili en ufak bir kelime bile bilsek, bizi o konuya yakınlaştırıyor, ilgimizi arttırıyor. Ön hazırlık yapmak bence gerekli (Dönem Sonu Görüşmesi, O2, s. 14-15).

4.3.1.5. Sürecin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Katılımcıların sürecin iyileştirilmesine yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen kategoriler Şekil 47’de belirtilmiştir.



Şekil 47. Sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler

Şekil 47’de görüldüğü üzere katılımcılar haftalık ders saatini arttırma (f:2) ya da haftalık ders süresinde verilen ara sayısını ve bu araların süresini arttırma (f:2) şeklinde yapısal düzenlemelere yönelik öneriler getirmişlerdir. Haftalık ders saatinin arttırılmasına yönelik görüş belirten odak öğrencilerden biri bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Uzun olması evet. Hani atıyorum 3 saat değilde 4 saat olabilir ama haftada ikişer ikişer. Evet, o şekilde olursa öğrenci daha çok zevk alır bence o dersten. Çünkü yapılan şeyler bence yeterli. Çünkü uygulama var, önce anlatıyorsunuz, o derste ne öğreniyorsak onu uyguluyoruz. Etkinlik veriyorsunuz. Video izletiyorsunuz.... Çünkü 3 saati bir buçuk bir buçuk ayıramıyorsunuz ama dört saat olsa mesela iki saat her türlü ders işleniyor. O şekilde olunca öğrenci de sıkılmaz (Son Görüşme, O1, s.11-12).

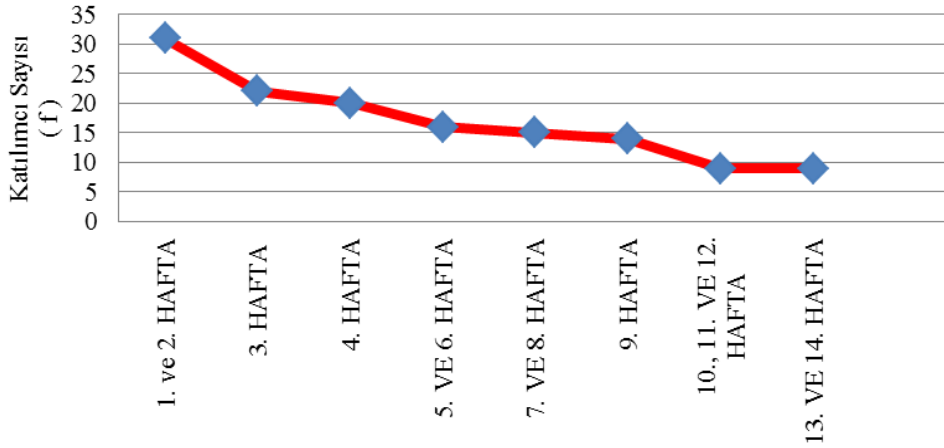
Ara sayısının arttırılmasını öneren bir başka öğrenci ise görüşünü “*Dersi ikiye bölerdim. Arayı uzun tutardım (Son Görüşme, O12, s. 9)*” şeklinde ifade etmiştir.

4.3.2. Öğretim Programının Değerlendirilmesi

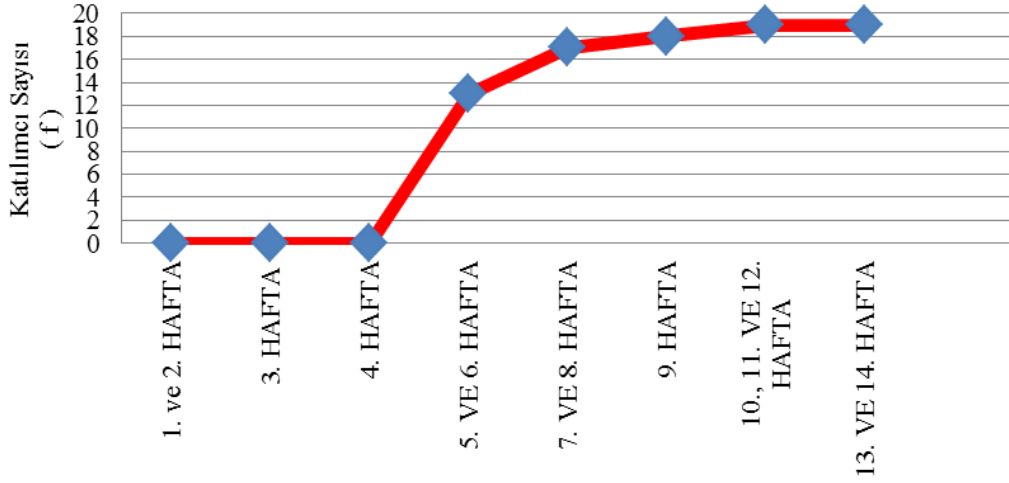
Öğretim programının değerlendirilmesinde katılımcı odaklı değerlendirme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda ihtiyaç analizi çalışmasından başlayarak

programın uygulanması sürecini de kapsayan tüm boyutlarda araştırmacı-uygulayıcı ve öğrencilerden “gözlem, ara görüşme, son görüşme ve araştırmacı günlükleri” aracılığıyla elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda öğretim programı değerlendirilmiştir.

Öğretim programının uygulamadaki işleyişi, Tablo 8’de belirtilen katılımcıların derse yönelik eğitim gereksinimleri ve Tablo 9’da belirtilen dersin geliştirilmesine yönelik önerileri bağlamında değerlendirildiğinde, ihtiyaç analizinde ortaya çıkan eksikliklerin okul temelli bir yapıda geliştirilen bu öğretim programıyla büyük ölçüde giderildiği belirlenmiştir. şekil 39’da yer alan tema, kategori ve alt kategoriler bağlamında “uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konuların seçildiği” bu konuların öğretimi ve değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri, anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları ortaya konmuştur. Süreç içerisindeki gelişimi gösteren yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen verilerin de bu durumu desteklediği belirlenmiştir. şekil 48 ve şekil 49’da süreçteki gelişimi yansıtan tablolara yer verilmiştir.

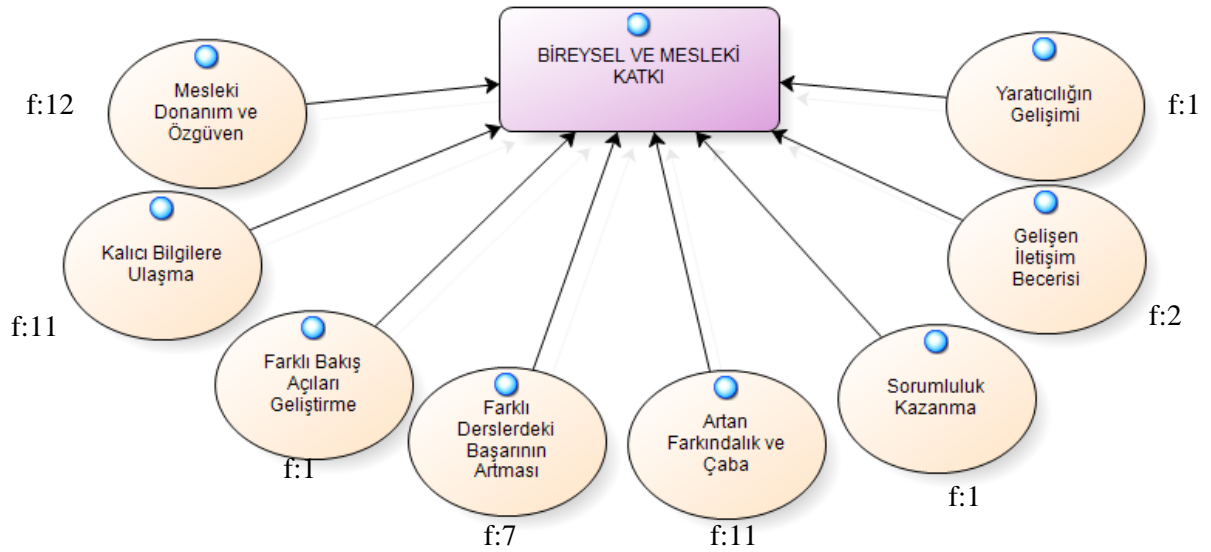


şekil 48. Derste zorlandığı noktalar olduğunu belirten katılımcı sayısının haftalara göre değerimi



Şekil 49. Daha kalıcı öğrenmeler sağlamaya yönelik öneri belirtmeyen ve uygulamayı yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimi

Şekil 48 ve Şekil 49 incelendiğinde, katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı; uygulamayı yeterli bulan katılımcı sayısının dördüncü haftadan itibaren arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı görülmektedir. Öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında ele alınan diğer bulgularda da katılımcılar uygulama sürecinin kendilerine bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığını belirtmişler ve bu görüşlerini Şekil 50’de yer alan alt kategorilerle ilişkilendirerek açıklamışlardır.



Şekil 50. Uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılar

Şekil 50’de görüldüğü üzere katılımcılar uygulama sürecinin “mesleki donanım ve özgüven kazanmada, kalıcı bilgilere ulaşmada, farklı derslerdeki başarıyı artırmada, farkındalık ve çabanın artışında, sorumluluk kazanmada, iletişim becerisi ve yaratıcılığın gelişiminde” kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Mesleki açıdan donanımlı hale geldiğini ve özgüven kazandığını belirten odak öğrencilerden ikisi bu görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Ben bu zaman kadar meslekle pek barışık değildim. Öğretmenlik nereye geldi diyordum. Şimdi dersin işlenişine baktım, bunları nasıl yapacağım, öğrendiğim için kendime biraz güvenim arttı. Uygulamaya çıktığımız zaman rahat olacağımı düşünüyorum. Bu ders böyle anlatılmasaydı belki diğer dersler gibi, eğitim dersleri gibi, üzerinden üstün körü geçildiğini varsaysaydık, şu an epey etki olmayacaktı. Ben yine hala öğretmenliğe soğuk insan olarak devam edecektim (Ara Görüşme, O2, s.10).

...Şu anda sunuşu ben anlatıyorum, diyelim. Bunu 1. sınıfta... Çocuğun anlayacağı bir şey yok. Ben ona kalk da yap diyemem, kalk da göster de diyemem. Onun şu an öğrenme çabası var. Ben ona anlatabilirim, gösterebilirim. 2. sınıfa geldi. Artık alttan bilgisi yavaş yavaş oluşmaya başladı. Belki biraz buluşu kullanabilirim. 3 ve 4'te tamamen istasyon tekniği olsun, araştırma inceleme olsun, kullanabileceğimi düşünüyorum. Bunları kafamda bakın, belirlemişim. O derece yani... Yaparken düşünmedim değil. Sonra yaptıkça kullanılır. Sonuçta düzeyleri belirliyoruz. Sınıfın düzeyini, konusunu, temasını belirliyoruz. Öğrenme alanları; onların arasındaki farkları bile anlamış durumdayım. Her açıdan iyi (Son Görüşme, O11, s.2-3).

Artan farkındalık ve çabaya değinen odak öğrencilerden birinin görüşünü şu şekilde ifade ettiği görülmektedir:

Uygulama, etkinlikler yaparken sıkıldığım oldu ya da of yine mi ödev dediğim zamanlar çok oldu ama aslında şu zamana baktığım zaman, onları anlayabilmem için onlar da gerekliliymiş, diyorum. Çünkü öyle olmasaydı bu kasar üstüne düşmezdim ve anlamazdım (Son Görüşme, O10, s.3).

Diğer bir odak öğrenci ise derste gerçekleştirilen uygulamaların kalıcı bilgilere ulaşmalarına katkı sağladığını belirtmiştir:

Hocam uygulamaya dönük olduğu için ya hani, çocuklar yaparak, yaşayarak öğrenir ya hani biz de, insan yaparak yaşayarak daha çabuk öğrenir daha kalıcı olur. O yüzden uygulamaya dönük olduğu için bizim için baya kalıcı oldu yani. Unutacağımı sanmıyorum (Dönem Sonu Görüşmesi, O13, s. 5).

Bir başka odak öğrenci de bu uygulama sayesinde farklı derslerdeki başarısının arttığını belirtmiş ve görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Evet. Geçen sene yaptığım sunumlarla, bu sene yaptığım sunumlar arasında dağlar kadar fark var. Yaptığım sosyal beceri eğitiminde ben sınıfa veli getirdim, tartışma ortamı yarattım, onunla beraber sunum yaptım. Yapamam tarzında olurken şu an gayet aktifim. Seviyorum bu dersi (Ara Görüşme, O1, s. 8).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların daha çok derse ayrılan sürenin, eylem planlarına yön veren taslak yönergedeki tüm öğrenme kazanımları için yeterli olmamasıyla, akran değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde uygulanmasıyla ve grupla oturma düzeni ile ilişkili olduğu ve bu sorunların çoğunluğunun eylem araştırması sürecinde çözümlendiği görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı, gerçekleştirilen uygulamaları yeterli bulan katılımcı sayısının ise zamanla arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda elde edilen bulgular dördüncü bölümde üç ana başlık altında açıklanmıştır. Bu bölümde ise ortaya çıkan bulgular iki ana başlık altında ele alınarak tartışılmıştır. Bu bölümün birinci kısmında mevcut durumun çözümlenmesine ilişkin tartışmaya yer verilmiş, ikinci kısımda ise öğretim programının uygulamadaki işleyişine ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Mevcut Durumun Çözümlemesine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

İhtiyaç analizi çalışması sonucunda elde edilen bulgular; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde olması gerektiğini ortaya koymuştur. Güncel gelişmeler ışığında belirlenen yüksek eğitimin vizyonunun da sürdürülebilir istihdam için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlik ile donanmış, hayat boyu öğrenme becerilerine sahip, girişimci ve yenilikçi, kendini sürekli yenileyebilen ve geliştiren, kültürel değerlere duyarlı, demokratik toplumun aktif yurttaşları olan bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir. (Günay, 2011). Bu nedenle de öğretmen eğitimi aracılığıyla sosyal, kültürel ve teknolojik gerçeklerle uyumlu, küresel ve yerel farkındalığın, değerlerin, tutumların ve becerilerin kazanımına gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2012). Bu doğrultuda güncel ve yeni hazırlanan öğretmen eğitimi programlarının teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma kaydığı belirtilmektedir (Oddens, 2004 Akt. Kılıç & Acat, 2007). İlgili alanyazında önemle vurgulanan bu noktalar katılımcıların önerileriyle paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularını destekleyen bu açıklamaların yanı sıra ihtiyaç analizi çalışması sonuçlarında dikkate alınan ve dersin öğretim programına yön veren uluslararası raporlar ve standartlar incelendiğinde de dersin amaçlarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine, içerikte yer alan strateji yöntem ve tekniklerinin kullanımına ve mesleki eğilimleri geliştirmeye yönelik olması gerektiği belirlenmiştir (NCATE, 2008; INSTASC, 2011). Yurt dışındaki farklı üniversitelerde ise dersin öğretimine yönelik izlencelerde (Tablo 10) anlamayla birlikte daha çok beceri

düzeyinde öğrenme kazanımlarına yer verildiği görülmekte ve bu örnekler katılımcıların beceri düzeyinde amaçlara yaptığı vurguyu desteklemektedir.

Son dönemde gerçekleştirilen Bologna çalışmaları kapsamında hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi yönetmeliğinde öğrenme kazanımlarının bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları kapsamında sınıflandırıldığı görülmektedir. Üniversitelerin web sitelerinde “Bologna Süreci” köşesinde yayınlanan öğrenme kazanımlarının ise çoğunlukla bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği belirlenmiştir (Güneş, 2012). Araştırmanın bağlamını oluşturan Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğrenme kazanımlarına bakıldığında ise bilişsel anlama ve beceri düzeyinde amaçların yer aldığı görülmektedir (Çukurova Üniversitesi, 2015). İhtiyaç analizi çalışmasında katılımcıların tekrar bu amaçlara vurgu yapması dikkat çekmektedir. Ancak bu benzerlik amaçların gerçekleştirilmesine dönük diğer boyutlar olan içeriğin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapısındaki eksikliklere işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle bu durum belirlenen amaçların kâğıt üzerinde kaldığı ve tam anlamıyla gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu anlamda katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarına yönelik görüşlerinin; hem güncel gelişmelerin ışığında öne çıkan kuramsal bilgiler ve dersin öğretimine yön veren uluslararası raporlar ve standartlarla, hem de programın diğer öğelerine yönelik gereksinimleriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Çünkü katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu amaçlara ulaşmada **içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması** gerektiği ortaya çıkmıştır. Güneş’in (2012) de belirttiği gibi günümüzde bilgi hızla çoğalmakta ve sürekli yenilenmektedir. Mevcut eğitim sistemlerinde bütün bilgileri öğretmenin süre açısından yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında verilen bilgilerin çoğunun yüzeysel, çabuk eskiyen ve ezbere dayalı bilgiler olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin öğrendikleri bu bilgileri nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri için günlük yaşamlarında gerekli olan anahtar becerileri kazanamadıkları belirtilmektedir (Güneş, 2012).

Şahin ve Kartal’ın (2013) sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında ders içeriklerinin mesleğe yönelik olmamasının derslerin etkililiğini düşüren etmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Toy ve Ok’un (2012) araştırmalarında da öğretmen adaylarının programı oluşturan içeriğin gerçek yaşamla ve mesleki yaşamla ilişkili olması gerektiğini

belirtmeleri elde edilen araştırma bulgularını desteklemektedir. Yeşilyurt'un (2013) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntemin anlatım yöntemi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konuların belirlenmesi, diğer bir ifadeyle öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğini oluşturacak strateji yöntem ve tekniklerin seçilmesi açısından önemli görülmektedir. Çünkü anlatım yöntemi önbilgilerin yetersiz olduğu ya da öğretilecek konunun karmaşık olduğu durumlarda kullanılabilmekte (T. Tok,2009) ancak öğretmenlerin sıklıkla aynı strateji yöntem ve tekniği kullanmaları etkili öğretimin genel ilkelerine paralellik göstermemektedir (Ş. Tok, 2009). Bu anlamda öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemin anlatım olması farklı strateji, yöntem ve tekniklere yönelik bilgi ve beceri eksikliğine işaret etmektedir. Akçadağ'ın (2010) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmada ve zekâ alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama konularında eğitim ihtiyacı içinde olduklarının belirlenmesi bu görüşü desteklemektedir.

Özer (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerinin büyük çoğunluğunu bildikleri belirlenmiş ancak ileride en sık olarak anlatım ve soru-cevap gibi yöntemleri kullanacakları ortaya çıkmıştır. Son olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik bir başka araştırmanın sonuçları da (Soylu, 2009) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulama semineri dersini almadan önce matematik derslerinin öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini göstermektedir. Araştırmacı ulaştığı bu sonucu sınıf eğitimi ana bilim dalında uygulanan ders programlarının öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi ve beceri kazandırmada yetersiz olmasıyla açıklamıştır.

Hizmet içi ve öncesi öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen bu araştırmaların sonuçları, öğretim ilke ve yöntemleri ders içeriğini oluşturacak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konular kapsamında, öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere değil, etkili öğretim sürecinde kullanmaları gereken strateji yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda incelenen ilkokul programlarındaki öğretim etkinliklerinde öğrenci düzeyi, eğitim ortamı ve çevre etkenleri göz önünde bulundurularak öğrencileri aktif kılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımı önerilmektedir (MEB, 2009). Öğretim programlarına indirildiğinde ise etkinlikler içerisinde sunuş, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, problem

çözme, örnek olaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, istasyon ve eğitsel oyunlar gibi strateji yöntem ve tekniklerin farklı derslerde kullanımının önerildiği görülmektedir.

Bu anlamda uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konuların ilkokul programlarında önerilen öğretmen merkezli stratejilerle birlikte öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikleri de kapsadığı görülmekte ve katılımcıların içeriğin yapısına ilişkin değindikleri noktaların öğretmen adaylarının bu yöntemlere yönelik bilgi ve beceri kazanmaları adına oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde ise öğretim ilke ve yöntemleri dersinde **bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan** bir öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Bu anlamda elde edilen bulgular; öğretim ilke ve yöntemleri dersinde bilgiyi sunarken öğretim ilkelerinin dikkate alınması gerektiğini, bu bilginin beceriye dönüşmesinde ise daha çok uygulama temelli ve öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini ve değerlendirilmesini konu alan farklı araştırmalarda da ders içeriklerinin teorik yapısının uygulamaya dönüştürülmediği, öğretim elemanlarının çoğunlukla anlatım yöntemini kullandığı, süreçte öğrenci katılımının yetersiz olduğu, amaca uygun olmayan strateji yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, gerçek yaşamda gerekli becerilerin tam anlamıyla kazandırılmadığı ve öğretim elemanları tarafından yeterli geribildirim verilmediği yönünde sorunların olduğu belirlenmiştir (Ceylan & Demirkaya, 2006; Demir, 2012; Çalışkan, 2014; Eret, 2013; Kumral, 2010; Kurt & Ekici, 2013; Mehdinezhad, 2008; Öztürk, 2012; Ruys, Van Keer & Aelterman, 2010; Şahin & Kartal, 2013; Toy & Ok, 2012; Yaşar & Şeremet, 2010). Kumral'ın (2010) sınıf öğretmenliği öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında öğretmen adayları, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin teorik krediden oluşmasının kendilerini mesleğe hazırlamada en büyük engeli oluşturduğunu ve diğer derslerde gerekli olan yöntem ve teknikleri de uyuymadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun dersin anlatım yöntemiyle işlenmesinden ve ders içerisinde etkinliklere yer verilmemesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenliği programı içerisinde uygulama beklentisinin en çok belirtildiği dersin öğretim ilke ve yöntemleri olması da dikkati çekmektedir.

Araştırma bulgularıyla paralellik gösteren Toy ve Ok'un (2012) araştırma sonuçları da öğretmen adaylarının derste daha çok örnek olay, tartışma, beyin fırtınası, simülasyon, bireysel ya da grup projeleri ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi öğrenenin aktif olduğu, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine gereksinim duyduğunu göstermektedir. Çalışkan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise fen öğretimi dersine yönelik ortaya çıkan temel gereksinimin uygulama temelli ve öğrenci merkezli uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada katılımcıların sınıf ortamının, materyal tasarımı ve kullanımının belirli aralıklarla gerçekleştirilen durum belirlemenin, teori ve günlük yaşam durumları arasında bağlantı kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamanın ve ihtiyaç değerlendirme çalışmalarına katılımın önemini vurguladıkları görülmekte ve ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularında katılımcıların görüşlerinin yoğunlaştığı “uygulama boyutunu artırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma ve otantik öğrenme yaşantıları sunma” kategorilerinde ise daha çok aktif öğrenme sürecine vurgu yapıldığı düşünülmektedir. Çünkü aktif öğrenme öğrencilerin süreçte sorumluluk aldığı, öğrenene karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatının tanındığı, karmaşık öğretimsel etkinlikleri kapsayan bir süreç olarak açıklanmakta; aktif katılımın aktif öğrenme için gerekli ancak yeterli olmadığı belirtilmektedir. Bu sürecin soru-sorma, açıklama yapma, vb. davranışların yanı sıra öğrenme sürecini planlama, öğrendiklerini gözden geçirme gibi etkinlikleri de içerdiği ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2011). Bu anlamda aktif öğrenmenin, öğrencilerin işittiklerini özümsemelerine yardımcı olan dinleme alıştırmalarından başlayarak, öğrencilerin ders materyalini gerçek yaşama durumlarına ve yeni problemlerde uyguladıkları karmaşık grup etkinliklerine kadar her şeyi kapsadığı belirtilmektedir (Faust & Paulson, 1998). Alanyazındaki çalışmalarda da aktif öğrenme yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarısını (Yalçın & Bayrakçeken, 2010) mesleki yeterliklerini (Niemi & Nevgi, 2014), üst düzey düşünme becerilerini (Brown, 2014) ve derse yönelik tutumlarını (Johnston, 2003) olumlu yönde geliştirdiğinin ortaya konması katılımcıların aktif öğrenme sürecine yaptıkları vurguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada öne çıkan bu kategorilerin altında ise tüm katılımcı gruplarından (öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve maarif müfettişlerinin) dersin işlenişinde mikroöğretimi de içeren sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yönelik öneri geldiği belirlenmiştir. Alanyazındaki farklı araştırmalarda öğretmen eğitimi

programlarında uygulama yapılan derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyinin daha yüksek olduğunun belirlenmesi (Kılıç & Acat, 2007), öğretmen adaylarının öğrenci merkezli mikroöğretim uygulamaları sonucunda öğretimi planlama ve uygulama konularında gelişim gösterdiklerinin ortaya konması ve öğretmen adaylarının ulaştıkları kazanımlara mikroöğretim yoluyla geri bildirim verilmesinin önerilmesi (Bacevich, 2010; Yeşilyurt, 2013) katılımcıların mikroöğretimi de içeren sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yönelik önerilerini desteklemektedir. Ünver ve Demirel'in (2004) de belirttiği gibi öğretmen adaylarına öğrenci merkezli bir eğitim sağlandığında öğretmenlik yaşamlarında öğrenci merkezli bir öğretimi planlayıp uygulayabileceklerdir. Bu anlamda öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin de içerisinde olduğu içeriğin kazanımında öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan ve sınıf içi -sınıf dışı uygulamalarla desteklenen bir öğretim sürecine duyulan gereksinimin hem öğretmen adaylarının bilgiyi anlamlandırma ve uygulamaları adına, hem de mesleki anlamda farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanmalarında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki başarının değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Alanyazındaki farklı araştırmalarda da öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin ölçme-değerlendirme sürecinde düzenli geribildirime gereksinim duyduğunun ortaya konması elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Baştürk, 2011; Çalışkan, 2014; Ceylan & Demirkaya, 2006; Darling-Hammond, 2006; Gerdy, 2002; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012). Bununla birlikte eğitim öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı bir öğretimin temel alınmasıyla performans görevleri, görüşmeler, yapılandırılmış grit, poster, proje, bireysel, grup ve akran değerlendirmesi ile portfolyo gibi çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımının ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Çardak & Özönay-Böçük, 2015). Katılımcıların bu alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına değindikleri bunun yanı sıra da anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılmasını önerdikleri görülmektedir. Bu durum çoktan seçmeli testlerle üst düzey zihinsel beceriyi ölçmenin çok da mümkün olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü öğretim sürecine yönelik becerileri geleneksel kâğıt-kalem testleri ile ölçmenin güvenilir ve geçerli sonuçlar vermediği, bu tür testlerin bilgi düzeyinde kazanımları ölçmeye yönelik olduğu belirtilmektedir (Cruickshank &

Metcalf, 1993). Bu nedenle de öğretmen eğitimi sürecinde yeterliklerin belirlenmesinin performans temelli (Kılıç, 2010) ve daha otantik araçlar kullanılarak (Wei & Pecheone, 2010) gerçekleştirilmesi gerektiği, öğrencilere gerçek ortamlarda uygulama olanağı verilmesi ve performansları konusunda sürekli ve nitelikli geribildirim alma fırsatı sağlanması gerektiği belirtilmektedir (YÖK, 1999). Bu anlamda değerlendirme sürecinde öğrencilere ve öğrencilerin ne öğrendiğine odaklanması gerektiği, öğrenci merkezli bu sürecin temel amacının öğrenmeyi daha ileri düzeye çıkarmak olması gerektiği vurgulanmaktadır (Gerdy, 2002). Tablo 10'da özetlenen ders izlenceleri incelendiğinde de öğretmen eğitimi programlarında yer alan farklı derslerdeki başarının değerlendirilmesinde, sürece dayalı değerlendirmeyi ve yansıtmayı temel alan farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

Yurtdışı örneklere paralel olarak, alanyazında yer alan farklı araştırmaların sonuçları da öğretim ilke ve yöntemleri dersinin ölçme-değerlendirme sürecinde; düşünme becerilerinin gelişimine yönelik açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlardan ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından yararlanılması gerektiğini göstermekte (Bay, 2008; Demir, 2012) ve bu kapsamda sürece dayalı değerlendirmenin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Çelik & Önal, 2005). Katılımcıların sürece dayalı değerlendirmeyi önermelerinin mantıksal açıdan tutarlı olduğunu ortaya koyan diğer bir çalışma Myers ve Myers (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da iki haftada bir yapılan değerlendirmeden elde edilen test puanlarının dönem ortasında gerçekleştirilen bir saatlik sınava dayalı puanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu anlamda alanyazında belirtilen noktaların ve konuya ilişkin çalışmaların, katılımcıların sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanımına, anlama ve beceri düzeyini ölçen sorulara ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesine yönelik önerilerini desteklediği görülmektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik eğitim gereksinimleri ve dersin geliştirilmesine yönelik öneriler bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, katılımcıların programın her bir ögesine yönelik önerilerinin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü katılımcılar anlama ve beceri düzeyinde amaçların olması gerektiğini ve bu nedenle içerik yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine öğretimi adına da daha çok uygulama temelli, otantik ve öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini

ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli öğretimin değerlendirilmesinde ise yine öğrenci merkezli bir süreci betimledikleri görülmektedir.

Elde edilen bulguların son boyutunda dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri arasında öğretmen adaylarının yetersiz ilgi ve motivasyonlarının ve fiziksel olanakların yetersizliğinin de olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimini konu alan farklı araştırma sonuçlarında da fiziksel olanakların yetersizliğinin öğretim sürecini güçleştiren etmenler arasında olduğu, bu olanakların iyileştirilmesine yönelik önerilere yer verildiği görülmekte ve bu sonuçlar öğretmen adaylarının görüşlerini desteklemektedir (Çalışkan, 2014, Çoban, 2014; Eret, 2013; Yaşar & Seremet, 2010). Bununla birlikte yetersiz ilgi ve motivasyon kategorisi altında öğretmen adaylarının dersi bitirme talepleri, yetersiz ön hazırlık ve katılım, derse odaklanma güçlüğü ve öğrenmeye yönelik yetersiz çaba ve istek gibi bireysel etmenlere vurgu yapmaları dikkati çekmektedir. Bu görüşün dersin içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve ölçme-değerlendirme sürecine dayalı eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü katılımcılar bu kategoriler altında yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konulara, teori ağırlıklı ders işlenişine ve bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik sorulardan oluşan, sürece dayalı olmayan, yetersiz geribildirim ve sınav süresinin olduğu bir ölçme-değerlendirme sürecine değinmişlerdir. Bu noktaların öğretmen adaylarının ilgi ve motivasyonlarını dolayısıyla da derse katılımlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Kumral'ın (2010) araştırmasında da meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde öğrenci direnciyle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının ezberci bir sistemden gelmeleriyle ve aynı sistemin (öğretim elemanı dersi anlatsın, ezberleyeyim, sınava girip işaretleyeyim, dersi geçip mezun olayım) fakültede de devam etmesini beklemeleriyle ilişkilendirilmiştir. 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 elemanlarının ise bu direncin kırılmasını sağladığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki içeriğe, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik eğitim gereksinimlerinin karşılanması durumunda öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının da artacağı görüşünü desteklemektedir.

5.2. Öğretim Programının Uygulama Sürecindeki İşleyişi ve Değerlendirilmesine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

Öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik bulgular incelendiğinde öğretim sürecini açıklayan kategorilerin “bilgiyi sunma ve anlamlandırma”, “öğretim hizmetinin niteliğini arttırma”, “öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma”, “artan uygulama boyutu” ve “otantik öğrenme yaşantıları sunma” olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise “süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı ve düzenli geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları saptanmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığı, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığı ve uygulanabilir olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarında artan uygulama boyutunun ve öğrencilere otantik öğrenme yaşantıları (gerçek sınıf ortamında uygulama) sunmanın en etkili boyutu oluşturduğu düşünülmektedir. Bu görüş farklı araştırmalarca da desteklenmektedir. Bu araştırma sonuçları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin, otantik sınıf bağlamında uygulamayı içeren ve video temelli uygulamalar olarak da nitelendirilen mikroöğretim uygulamalarının düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Bacevich, 2010; Bay, 2008; Güney & Semerci, 2009; Santagata & Guarino, 2011; Stürmer, Könings & Seidel, 2013). Taşkın ve Hacıömeroğlu da (2009) sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki uygulamalarının profesyonel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulama sürecinde mesleğe yönelik kazandıkları deneyimin, teori ve uygulama arasında bağ kurmalarına yardımcı olduğu, kurdukları bu bağın anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarının yanı sıra, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına da önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Uygulamalı çalışmaların diğer bir boyutunda içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerden altı şapkalı düşünme tekniği, örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi, beyin fırtınası tekniği, eğitsel oyunlar tekniği, istasyon tekniği ve işbirliğine dayalı öğrenme

yöntemi kapsamında ayrılıp-birleşme (Jigsaw) tekniğinin öğrenci gruplarıyla uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların bilgiyi anlamlandırma ve uygulama adına oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Kılıç (2008) tarafından öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleştirilen araştırmada da Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunun akademik başarısının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olması bu görüşü destekler niteliktedir. Tan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretim ilke ve yöntemleri dersi final sınavındaki başarıyı yordayan önemli değişkenlerden birinin de sınıf içi uygulama puanları olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların programın başarısındaki rolünü destekleyen yurt dışı alanyazındaki çalışmalarda da öğretmen eğitimine yönelik derslerde yer verilen öğrencinin aktif katılım gösterdiği, mikroöğretimi içeren ve uygulamalı olan alıştırmaların öğretmen adaylarının derse yönelik bilgi, beceri, tutum ve yeterliklerinin gelişiminde katkı sağladığı belirlenmiştir. (Aremu & Salami, 2013; Caires & Almeida, 2005; Gibson & Van Strat, 2000; Minger & Simpson, 2006; Molina, Fernandez & Nisbet, 2013; Ralph, 2014; Strawitz & Malone, 1984; Talsma, 1996).

Araştırma sürecinde uygulama boyutunu arttırmaya dönük çalışmaların diğer boyutunu sınıf içerisinde öğretilen strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimi oluşturmuştur. Strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimi sürecinde araştırmacı-uygulayıcı kazanım, konu ve sürenin el verdiği ölçüde ilgili strateji, yöntem ya da tekniğe yönelik bilgi sunumunu o strateji yöntem ve tekniği kullanarak gerçekleştirmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesine de katkıda bulunan bu durumun aynı zamanda öğrencilere somut yaşantılar sunduğu ve bilgiyi anlamlandırmalarında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. İlter (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretim elemanları derslerde farklı yöntemlere yer verdiğinde öğrencilerde, üstdil kullanımı, metabilşsel düşünme becerilerin geliştiği, bağımsız ve öz düzenleyici tutumlar meydana geldiği, problem çözme, yansıtıcı gözlem ve yaratıcı düşünme becerilerin geliştiği dolayısıyla aktif uygulama ve somut yaşantılar edindiği ortaya çıkmıştır. Fakat yöntem konusunda çeşitliliğe gidilmediğinde öğrencilerde ancak bilgi ve kavrama düzeyinde kazanımların gerçekleştiği ve ezber öğrenmelerin meydana geldiği saptanmıştır. Baştürk'ün (2011) de belirttiği üzere öğrenciler ileride hangi yöntem ve teknikleri kullanarak öğretimi gerçekleştireceklerse bu yöntem tekniklerin kullanılacağı bir öğrenme süreci geçirmelidir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin teorik anlatımının ve öğretmen

adaylarını bu yöntem teknikleri kullanmaya alıştırmının yeterli olmayacağı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretilen öğretim yöntem ve tekniklerinin aynı zamanda öğretim sürecinde kullanımının gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, **sınıf içi ve sınıf dışı uygulama çalışmalarının** öğretmen adaylarının anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarına, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına diğer bir ifadeyle programın etkili ve uygulanabilir olmasına büyük ölçüde katkı sağladığını destekler niteliktedir. Bununla birlikte grupla çalışma ile uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin öğretim sürecini güçleştirdiği belirlenmiştir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında, “bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının” ve “bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerinin” öğretmen adaylarından kaynaklı birer etmen olarak tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Yüksek eğitim düzeyinde ve bu kapsamda öğretmen eğitiminde grup çalışmalarını temel alan farklı araştırmalarda da “grup üyeleri arasındaki anlaşmazlık, grup üyelerinin sınıf dışında bir araya gelememesi, grup liderlerinin diğer üyelerin etkin rol almasını engellemesi, sorumluluklarını yerine getirmeyen grup üyeleri, bu kapsamda grup üyelerinin hazır konma isteği ve bu tür öğrencilerin istekli öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz yönde etkilemesi, eşit olmayan iş bölümü, grup büyüklüğü, yetersiz iletişim becerisi, çekingen öğrencilerin geri planda kalması” gibi etmenlerin uygulamaları güçleştirdiği belirlenmiştir (Erdamar & Demirel, 2010; Main, 2010; Nyikos & Hashimoto, 1997; Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie & Street, 2008; Ruys, Van Keer & Aelterman, 2010; White, Lloyd, Kennedy & Stewart, 2005; Wolfe, 2012). Farklı çalışmalardan elde edilen bu sonuçların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Erdamar ve Demirel (2010) bazı öğrencilerin grup çalışması sırasında zorlandığı için bu tür çalışmalara direnç gösterdiğini ve bireysel çalışmak istediğini belirlemiştir. Bu durumda öğretim elemanın görev dağılımına yardımcı olup süreci izlemesi ve öğrencileri desteklemesi gerektiğini önermişlerdir.

Gerek öneriler gerekse ortaya çıkabilecek bu olası sorunlar kapsamında araştırma sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin özellikleri dikkate alınmış, grup dağılımına rehberlik edilmiş, tüm süreç izlenmiş, gruplarla haftalık değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiş, birey ve grup değerlendirmesine bir arada yer verilerek bu doğrultuda her bir öğrencinin gruba katkısı ölçüsünde başarı puanı alması sağlanmıştır. Öğrenciler grup çalışmalarının içerisinde yer alan etkinliklerini bireysel olarak dönem sonuna kadar hazırlamış ve gerçek sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulamada grup

üyelerinden birinin etkinliğini temel alarak ders planına entegre etmişlerdir. Alınan bu önlemlere ve gruplarla gerçekleştirilen haftalık değerlendirme toplantılarına rağmen yine de bazı grup üyelerinin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının ve bireyseliği ön plana çıkarmasının nedenlerinin grupla çalışma sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü grupla çalışma becerilerinin gruba bağlılık, sorumluluk, problem çözme, kendine güven, kişilerarası ve öze dönük iletişim, çatışma çözme ve öz-değerlendirme gibi bireysel becerileri kapsadığı belirtilmektedir (Main, 2007). Bu anlamda öğretmen adaylarının grupla çalışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara gereksinim duyduğu ve öğretmen eğitimi programlarında yer alan farklı derslerde grup çalışmalarının gerçekleştirilmesi nedeniyle bu tür uygulamaların ve derslerin birinci yılı içeren bir zaman diliminde verilmesi gerektiği söylenebilir. Main (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da grupla çalışma sürecinde ortaya çıkan problemlerin nedenleri arasında araştırmaya katılan hiçbir öğretmen adayının öğretmen eğitimi sürecinde doğrudan grupla çalışma becerilerinin gelişimine dönük bir ders almamasının gösterilmesi bu görüşü desteklemektedir.

Grupla çalışma sürecinde katılımcıların bireyseliği ön plana çıkarmasına yönelik daha genel bir değerlendirme yapıldığında ise bu durumun sosyal beceri düzeyiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal beceri çok yönlü bir yapı olarak ele alınmakta ve başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğretilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 1997, s. 38). Grupla çalışma sürecinin araştırıldığı farklı araştırmalarda da sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik iletişim ve insan psikolojisini içeren ya da doğrudan sosyal beceri eğitimine yönelik derslerin gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Dilekmen, Başçı & Bektaş, 2008; Gillies & Boyle, 2010; Girgin, Çetingöz & Vural, 2011; Wolfe, 2012).

Alanyazındaki farklı araştırma sonuçları ve geliştirilen öneriler doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin öğretmen eğitimi programlarının ilk yıllarında yer alan zorunlu dersler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak sosyal beceri, programlarda yer alan tüm derslerde ortak temel beceri olarak ele alınabilir. Araştırmanın bağlamını oluşturan sınıf eğitimi ana bilim dalı derslerine bakıldığında da ikinci yarıyıl ikinci dönemde yer alan insan ilişkileri ve iletişim dersinin

seçmeli bir ders olduğu, sosyal beceri eğitimi dersinin ise yine bir seçmeli ders olarak dördüncü sınıfta yer aldığı görülmekte bu durumun öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunlarda da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan diğer bir sorunun ise grupla oturma düzeninden kaynaklandığı belirlenmiştir. Okul temelli program geliştirme sürecinin temel alındığı araştırmada mevcut koşullar belirlenmiş ve koşulların iyileştirilmesine yönelik düzenlemeler süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeler kapsamında öğrencilerin ve araştırmacı-uygulayıcının daha rahat hareket edebileceği, birbiriyle daha rahat iletişim kurabileceği bir oturma düzenine geçilmiştir. Ancak elde edilen bulgular bu soruna yönelik çözümlerin sorunu tam anlamıyla kaldırmada yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durum eğitim fakültesinin alt yapı eksikliği ve fiziksel koşullarıyla ilişkilidir. Dersin gerçekleştirildiği sınıf ve ek derslerin gerçekleştirildiği farklı sınıf ortamları ile sınıf mevcudu düşünüldüğünde yedi grubun yüksek verimde çalışacağı bir dersliğin olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma paralel olarak Çelik ve Önal'ın (2005) öğretimde planlama ve değerlendirme dersini değerlendirdikleri araştırmalarında, öğretim elemanlarının görüşlerinin sınıftaki öğrenci sayısının 20 ile sınırlandırılması yönünde ve öğretim teknolojileriyle donanık çağdaş öğretim uygulamalarına uygun dersliklerin düzenlenmesi konularında yoğunlaştığı görülmekte ve bu durum öğretimi güçleştiren etmenlere yönelik görüşleri desteklemektedir. Okul temelli program geliştirme uygulamalarını konu alan farklı araştırmalarda da zaman ve kaynak eksikliği gibi nedenler altında fiziksel olanakların yetersizliğinin okul temelli yenilikleri engellediğinin ortaya konması da (Akrom, 2015; Maphosa & Mutopa, 2012; Özyurt, 2015; Zeegers; 2012) araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Yaşar ve Şeremet'in (2010) belirttiği gibi öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesine olanak tanıyan fiziki ortamların (sınıf, laboratuvar) oluşturulmasının önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar okul temelli uygulamaları konu alan araştırmalar bağlamında değerlendirildiğinde, bu araştırmalarda okul temelli program geliştirme sürecini olumsuz etkileyen en önemli sorunlardan birinin program geliştirme sorumluluğunu alan öğretmenlerin sürece ilişkin bilgi, beceri, deneyim ve isteklilik düzeylerinin eksikliği olduğu belirlenmiş (Akrom, 2015; Li, 2006; Maphosa & Mutopa; 2012; Zeegers, 2012) ancak okul temelli yaklaşımın yüksek eğitim düzeyinde uygulandığı bu araştırmada benzer sorunlarla karşılaşmadığı ortaya konmuştur. Araştırmada belirtilen sorunla karşılaşılmasının nedenleri; araştırmacının eğitim

programları ve öğretim alanında uzmanlık derecesine sahip olmasından, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gözlemlerinden ve öğretmen eğitimine yönelik çalışmaları sonucunda elde ettiği bilgi, beceri ve deneyimden kaynaklanmış olabilir. Diğer bir boyutta eylem araştırmasıyla bütünleştirilen program geliştirme sürecinde, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olmasının, kazandığı bu bilgi, beceri ve deneyimi uygulama ve değerlendirme sürecine yansıtmasına fırsat tanıdığı düşünülmektedir. Çünkü eylem araştırmalarının öğretim sürecinde kullanılmasında öğretmen rolüyle araştırmacı bakış açısının bütünleştirilmesi ve bu doğrultuda karşılaşılan problemlere çözüm aranması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Belirtilen durumla ilişkili olarak, eylem araştırması sürecinde karşılaşılan sorunlardan birini akran değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde uygulanamaması oluşturmuştur. Bu süreçte gerçekleştirilen makro analizler, grupların eleştiride bulunmada ve nesneliği sağlamada zorlandıklarını göstermiştir. Analiz sonuçlarına dayalı olarak üretilen çözüm önerileri doğrultusunda, öğrencilerin akran değerlendirme konusunda bilgi, beceri ve deneyim eksikliğine sahip olabileceği göz önünde bulundurulmuş ve öğretimin değerlendirilmesinde akran değerlendirme sürecinden yararlanılmamasına karar verilmiştir. Verilen bu kararın bilimsel temellere dayalı olduğu ve farklı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği görülmektedir. Akran değerlendirme sürecinin yüksek eğitim düzeyinde incelendiği bu araştırmalarda; akran değerlendirme sürecinden elde edilen puanların ortalamalarının, öğretmen tarafından verilen puanlara oranla daha düşük ya da yüksek olduğu (Şahin, 2008; Orsmond et al., 1996; Stefani, 1992; Lin, Liu & Yuan, 2001), öğrencilerin akranlarını eleştirmede isteksiz oldukları (Lin, Liu & Yuan, 2001), öğrencilerin dürüst olmayan geribildirimlerde buldukları (Macleod, 1999) ve not verme sürecinin amacının eleştirel yargıda bulunmayı ve öz-değerlendirme becerilerindeki gelişimi sağlamak olduğunu kavrayamadıkları (Davies, 2002) belirlenmiştir. Ölçütler dahilinde yapılan bu değerlendirmelerin sonuçlarının, yüksek eğitim öğrencilerinde akran değerlendirme sürecine yönelik bilgi, beceri, tutum ve deneyim eksikliğine işaret ettiği belirtilmektedir (Lin, Liu & Yuan, 2001; Stefani, 1992; Cheng & Warren, 2005). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının akran değerlendirme sürecine yönelik tutumlarının, bilgi, beceri ve deneyimlerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamındaki farklı dersler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada uygulayıcının program geliştirme ve öğretim alanında uzman olmasının, uygulama sürecinde karşılaşılan öğretime dayalı sorunların bilimsel yollarla çözümüne katkı sağladığı görülmektedir. Bu anlamda yüksek eğitim düzeyinde

gerçekleştirilen ve eylem araştırmasıyla bütünleştirilmiş okul temelli program geliştirme çalışmalarının yaygınlaşmasıyla, program geliştirme ve değerlendirmeye yönelik sorunların uygulama sürecinde çözülebileceği, bu süreçte öğretmen kaynaklı sorunların daha aza indirgenebileceği ve bu durumun program geliştirme sürecini etkileyen diğer değişkenlerin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine fırsat tanıyacağı düşünülmektedir.

Sürecin iyileştirilmesine yönelik bulgular kapsamında ise haftalık ders saatinin, haftalık ders süresinde verilen ara sayısının ve bu araların süresinin arttırılmasına yönelik yapısal düzenlemelere gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda dört öğrencinin görüş belirttiği, diğer katılımcıların ise uygulama sürecini yeterli buldukları görülmektedir. Sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerin yapısal düzenlemelerle sınırlı olmasının, okula özgü özellikleri dikkate alan kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü programa yönelik gereksinimlerin okul temelli bir yaklaşımla belirlenmesiyle, bireysel ve yapısal özelliklerin dikkate alınması, öğrenci gereksinimlerinin daha özel ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Ancak önerilere yansımada da program yapısına yönelik görüş belirtilen bazı noktaların tartışılması gerektiği, bu noktaların öğretim programının gelecekteki uygulamaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretimi güçleştiren etmenler arasında yer alan ve bu kapsamda ele alınan önemli bir etmen uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişidir. Katılımcıların sürece yönelik önerileri de bu etmenle doğrudan ilişkilidir.

Çelik ve Önal'ın (2005) öğretimde planlama ve değerlendirme dersini değerlendikleri araştırmalarında da öğretim elemanlarının ve öğrencilerin ders içeriğinin çok kapsamlı olduğunu, sürenin yeterli olmadığını, dersin birden fazla dönemde farklı dersler biçiminde düzenlenmesi gerektiğini belirttikleri ve bu bulguların araştırma sürecinde elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte ihtiyaç analizi çalışmasında içerik yoğunluğu azaltılmış, bu kapsamda eğitimde temel kavramlar, öğrenme-öğretme strateji model ve yaklaşımları içerikten çıkarılarak, amaçlar ve sınıflandırılması, etkili öğretimin aşamaları ve ilkeleri ile uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan strateji, yöntem ve teknikler içeriğe dâhil edilmiş ve öğretim süreci sınıf içi sınıf dışı uygulamalarla desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişine, bu doğrultuda ders süresinin arttırılmasına yönelik önerilerinin öğretim sürecinde yer verilen uygulamalı görevlerle ve bu görevlerin meydan okuyucu etkisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretim sürecinde sunulan meydan okuyucu soru ve etkinlikler düşünmeyi desteklemektedir (Newmann, 1990). Bununla birlikte zihinsel meydan okumanın

yenilikçi öğretim tekniklerinin benimsenmesi ya da öğrenmeye yönelik yeni ortamlar aranması kadar basit bir sürece dayalı olmadığı ifade edilmektedir (Newmann & Wehlage, 1994).

Zihinsel meydan okumanın gerçekleşmesi için öğrencilerden öğretim amaçlarına ulaşmalarında bireysel ve grupla çalışmalarının beklenmesi, öğrencilerin kazanımları sergilemesine yönelik uygun öğretim stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin düşünmelerine önem verilmesi ve saygı duyulması ve öğrencilerin bilgiye ve akıl yürütmeye dayalı görüşler oluşturmaya özendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (NCSS, 1992). Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular incelendiğinde bireysel ve grup çalışmalarına yer verildiğini, öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren kategorilere ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum zihinsel meydan okumayı destekleyici bir öğretim sürecinin gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişine yönelik görüşlerinin meydan okuyucu görevlerden kaynaklandığı görüşünü desteklemektedir.

Bununla birlikte eylem araştırması sürecinin başında 38 öğrenme kazanımı ve bu kazanımlara yönelik içerik belirlenmiştir. Ancak uygulama sürecinde gerçekleştirilen yansıtma çalışmaları sonucunda bir öğrenme kazanımı çıkarılarak, gerçek sınıf ortamında yapılması planlanan iki uygulamadan biri gerçekleştirilememiştir. Bu anlamda öğrencilerin ders süresinin arttırılmasına yönelik önerilerinin uygulama çalışmalarının arttırılması adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Eylem araştırması sürecinde karşılaşılan, ders notu dağıtma ve düzenli geribildirim gibi uygulamaların sonunda büyük oranda çözüme kavuşturulan ancak tartışılması gerektiği düşünülen diğer bir nokta ise içerik türlerini belirleme konusuna ilişkindir. Belirlenen bu sorunun da ders süresinin arttırılmasına yönelik bir gösterge olduğu söylenebilir. Bu konuya yönelik olarak kavramsal düzeyde bilgi kazanımı gerçekleştirildiği ancak beceri düzeyinde kazanımlara ulaşamadığı belirlenmiştir. Dersin öğrenme kazanımlarında da anlama düzeyinde kazanımlar hedeflendiği için öğrencilerin kavramsal düzeyde bilgi kazanımı yeterli bulunmuştur. Ancak öğrencilerin bu düzeye ulaşmalarında yaşadıkları sorunların, konunun öğrenciler için soyut olmasından ve önbilgilerinin bu konunun öğretimi için yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sorunun çözümü için öğrenciler öğretim ilke ve yöntemleri dersini almadan önce amaçlar ve içerik türlerine ilişkin anlama düzeyinde öğrenme kazanımlarına ulaşmalı, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ise bu bilgilerini

etkinlik ve ders planı hazırlarken kullanılmalıdır. Daha açık bir yorumla eğitimde program geliştirme dersinin öğretim ilke ve yöntemleri dersinden önce alınması gerektiği düşünölmekte ya da katılımcıların da belirttiği gibi öğretim ilke ve yöntemleri dersinin haftalık ders süresinin arttırılması gerekmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan ve tartışılan sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak sunulmuş, daha sonrasında ise ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve benzer konularda yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, bulgular ve tartışılması doğrultusunda ulaşılan sonuçlar üç alt başlıkta sunulmuştur. Birinci kısımda mevcut durumun çözümlenmesi-ihhtiyaç analizi çalışmasında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonraki kısımda öğretim programının uygulama sürecinde geliştirilmesine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Üçüncü kısımda ise öğretim programının uygulamadaki işleyişi ve değerlendirilmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1. Mevcut Durumun Çözümlenmesi-İhtiyaç Analizine İlişkin Sonuçlar

- İhtiyaç analizi çalışması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde olması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.
- Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

6.1.2. Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar

- Eylem araştırması sürecinde, uygulama sürecinin gözlenmesinden, bu süreçte toplanan öğrenci görüşlerinden, yansıtıcı düşünme formlarından ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların daha çok derse ayrılan sürenin, eylem planlarına yön veren taslak yönergedeki tüm öğrenme kazanımları için yeterli olmamasıyla, akran değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde uygulanmasıyla ve grupla oturma düzeni ile ilişkili olduğu ve bu sorunların çoğunluğunun yapılan değişiklikler sonucunda eylem araştırması sürecinde çözümlendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı, gerçekleştirilen uygulamaları yeterli bulan katılımcı sayısının da zamanla arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı belirlenmiştir.
- Uygulama sürecinin sonunda öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik belirlenen 37 öğrenme kazanımına yönelik öğretim ve planlama etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır.
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğini “Amaçlar ve sınıflandırılması, içerik türleri, öğretim sürecinin aşamaları ve ilkeleri konuları ile öğretim strateji yöntem ve teknikleri kapsamında “sunuş, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi”, “anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemi”, “beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, istasyon ve eğitsel oyunlar tekniği” oluşturmuştur. Bunun yanı sıra öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme konusuna yer verilmiştir.
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğrenme-öğretme sürecinde araştırmacı-uygulayıcı tarafından hazırlanan sunumlardan, çalışma yapraklarında yer alan etkinliklerden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri kapsamında sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri ile beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, istasyon ve mikroöğretim teknikleri kullanılmıştır.
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin süreçte doldurdıkları çalışma-değerlendirme yapraklarını ve

ödevlerini içeren “ürün seçki dosyasından”, işbirliğine dayalı gruplarca iki ders planı hazırlamayı ve bu ders planlarından birini gerçek sınıf ortamında uygulamayı, uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirmeyi, diğer ders planını ise sınıf ortamında sunmayı içeren “proje uygulamasından” ve iki klasik sorudan oluşan “final sınavından” yararlanılmıştır. Öğrencilerin başarı notunu belirlerken ürün seçki dosyasından aldıkları puanın %20’si, proje uygulamasından aldıkları puanın %20’si ve final sınavından aldıkları puanın %60 ı hesaplanmış ve toplanmıştır. Bağlı değerlendirme sistemi kullanılarak öğrencilerin harf notu belirlenmiştir.

6.1.3. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişine ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

- Gözlem, görüşme, araştırmacı günlükleri ve yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgularda öğretim sürecini açıklayan kategorilerin “bilgiyi sunma ve anlamlandırma”, “öğretim hizmetinin niteliğini artırma”, “öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma”, “artan uygulama boyutu” ve “otantik öğrenme yaşantıları sunma” olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise “süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı ve düzenli geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır.
- Gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra uygulama sürecinin öğrencilere “mesleki donanım ve özgüven kazanımı, kalıcı bilgilere ulaşılması, farklı derslerdeki başarının artması, farkındalık ve çabanın artışı, sorumluluk kazanımı, iletişim becerisinin ve yaratıcılığın gelişimi” gibi alanlarda bireysel ve mesleki katkılar sağladığı belirlenmiştir.
- Öğrenme-öğretme süreci kapsamında, grupla çalışmanın, uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin ve yetersiz ön hazırlık ve çabanın öğretim sürecini güçleştirdiği ortaya konmuştur. Katılımcıların sürecin iyileştirilmesine yönelik olarak haftalık ders saatini artırma ya da haftalık

ders süresinde verilen ara sayısını ve bu araların süresini arttırma şeklinde yapısal düzenlemeleri önerdikleri belirlenmiştir.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Uygulama sürecinde grupla çalışma kapsamında oturma düzenine yönelik sorunların öğretimi güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın bağlamını oluşturan Çukurova Üniversitesi'nde dersliklerin grup çalışmasına uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.
- Uygulama sürecinde grupla çalışma kapsamında yaşanan diğer sorunların bireyselliği ön plana çıkaran grup üyeleri ile bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarındaki mevcut derslerde grupla çalışma uygulamalarına yer verilmesi ya da programa yeni eklenecek zorunlu dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının grupla çalışma becerilerinin ve sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Uygulama sürecinde uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin öğretimi güçleştiren etmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle hem öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların arttırılması hem de dersin daha etkili öğretimi adına haftalık ders süresinin arttırılması gerektiği düşünülmektedir.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin içerik türlerini belirleme konusunda zorlandıkları uygulama sonunda bu konuya yönelik kavramsal düzeyde bilgi kazanımı gerçekleştirildiği ancak beceri düzeyinde kazanımlara ulaşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretim ilke ve yöntemleri dersinde eğitim programının öğelerine ilişkin ön bilgi ve beceri düzeyinin önemli

olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitimde program geliştirme dersi öğretim ilke ve yöntemleri dersinden önce alınan zorunlu bir ders haline getirilebilir.

- Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların anlama ve özellikle de beceri düzeyinde kazanımlara ulaşılmasında önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında yer alan diğer meslek bilgisi derslerinde de uygulamalı çalışmalara yer verilmesi gerektiği, bu kapsamda öğrencilere gerçek sınıf ortamında gözlem ve uygulama fırsatı sunulması gerektiği düşünülmektedir.
- Bu çalışmada, araştırmacı-uygulayıcı tarafından öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik ihtiyaçlar belirlenmiş ve bu ihtiyaçların giderilmesi amacıyla dersin öğretim programı uygulama sürecinde desenlenerek geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğretmen eğitimi programlarındaki mevcut sorunların çözümü adına bu tür uygulamaların tüm öğretim elemanlarınca gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Grupla çalışma sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerinin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi adına, olgubilim ve durum çalışmasına göre desenlenen nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Grupla çalışma sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü adına, öğretmen adaylarının grupla çalışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Nitel araştırma yönteminin temel alındığı bu araştırma, hem nitel hem nicel desenlerin kullanıldığı karma yönteme göre tekrarlanabilir.
- Bu çalışmada temel alınan okul temelli program geliştirme sürecinin katılımcılarını öğrenciler, araştırmacı ve geçerlik komitesi oluşturmuştur. Öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin öğretim programlarının düzenlenmesi ya da yeni baştan geliştirilmesi adına öğretim elemanları arasında işbirliğine dayanan ve paydaş katılımının arttığı daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Okul temelli program geliştirmeyi temel alan ve yüksek eēitim düzeyinde gerçekleştirilen durum çalışmalarıyla, bu yaklaşımın uygulanması sürecinde yaşanan sorunların daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi saēlanabilir.
- Araştırma sürecinde geliştirilen programın deēerlendirilmesinde katılımcı deēerlendirme modelinden yararlanılmış bu kapsamda oēretim programının uygulamadaki işleyişi oērenci ve araştırmacı-uygulayıcıdan elde edilen veriler doērultusunda deēerlendirilmiřtir. Bu doērultuda oēretmen eēitimi programlarında yer alan derslerin etkililiēini deēerlendirmeye yönelik araştırmalar oēretim elemanlarını da içerecek daha geniş bir paydaş kitleyle gerçekleştirilebilir ya da farklı deēerlendirme modellerden yararlanarak tekrarlanabilir.
- Program geliştirmenin döngüsel bir süreç olması nedeniyle oēretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik oluşturulan program deseni mevcut baēlam üzerinde yeniden uygulanarak, programın daha da etkili olmasına yönelik geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Yüksek eēitim düzeyinde gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları doērultusunda, farklı fakültelerde yer alan derslerin programlarının uygulama sürecinde geliştirilmesine ve deēerlendirilmesine yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Uygulama boyutunun arttıēı oēretmen eēitimi programlarının oēretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarına etkisini doērudan ortaya koyan deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme* (12. bs.). İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 11-17.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 53, 29-50.
- Akrom, M. A. (2015). *The mirage of curriculum decentralization: A case study of local stakeholders' involvement in school-based curriculum development (SBCD) policy implementation in Indonesia*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, USA.
- Altrichter, H., & Gstettner, P. (1997). Action research: A closed chapter in the history of German social science? In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International context and consequences* (pp. 45-78). Albany: State University of New York Press.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2001 yılında yayımlanmıştır)
- Aremu, A., & Salami, I. A. (2013). Preparation of primary teachers in pupil-centred activity-based mathematics instructions and its model. *European Scientific Journal*, 9 (19). 356-371.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251 -274.
- Association for Childhood Education International Elementary Education Standards and Supporting Explanation. (ACEI). (2007). *ACEI Standards for elementary level teacher preparation*. Retrieved November 1, 2014, from <http://acei.org/programs-events/acei-standards-for-elementary-level-teacher-preparation>.

- Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles and practice of action research: The tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2 (3), 383-401.
- Bacevich, A. E. (2010). *Building curriculum for teacher education: A study of video records of practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, USA.
- Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 58-94.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ben-Peretz, M., & Dor, B. Z. (1986). *Thirty years of school-based curriculum development: a case study*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (ERIC Document Reproduction Service No. ED 274 096).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bloomsburg University (n.d.). *Principles of teaching course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from <http://teacherworld.com/pot.html>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bolstad, R. (2004). *School-based curriculum development: Principles, processes, and practices: Annotated bibliography*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Brantlinger, E., Jimenez, R.,Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Brooker, R., & Macdonald, D. (1999). Did we hear you?: Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 83-97.
- Brown, A. L. (2014). Implementing active learning in an online teacher education course. *American Journal of Distance Education*, 28 (3), 170-182.
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.

- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 118-127.
- Burke, B. (1998). Evaluating for a change: Reflections on participatory methodology. *New Directions for Evaluation*, 80, 43-56.
- Bümen, N. T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 615-667.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), 111-120.
- Cerych, L. (1997). Educational reforms in central and Eastern Europe: Processes and outcomes. *European Journal of Education*, 32 (1), 75-96.
- Ceylan, S., & Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dâhilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 146-160.
- Chen, D. T., Wang, Y. L., & Neo, W.L. (2015). School-based curriculum development towards a culture of learning: Nonlinearity in practice. *British Journal of Educational Studies*, 63 (2), 213-228.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22 (1), 93-121.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Washington: American Association for Higher Education. Retrieved November 1, 2014, from <http://www.uwo.ca/tsc/resources/pdf/SevenPrinciples.pdf>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014 yılında yayımlanmıştır)
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 133-155). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chuaprapaisilp, A. (1997). Action research: Improving learning from experience in nurse education in Thailand. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action*

- research: International context and consequences* (pp. 247-262). Albany: State University of New York Press.
- Chun, L. Y. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong experience, *The Curriculum Journal*, 10 (3), 419-442.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 17-32.
- Coffman, A. L. N. (2010). *The development and implementation of alternative teacher preparation programs in Maryland: A cross-case study of montgomery and prince George's county public schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, USA.
- Colby, M., Hecht, M. L., Miller-Day, M., Krieger, J. L., Syvertsen, A. K., Graham, J.W., & Pettigrew, J. (2013). Adapting school-based substance use prevention curriculum through cultural grounding: A review and exemplar of adaptation processes for rural schools. *Community Psychol*, 51, 190-205.
- Colet, N. R., & Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting intergrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal for Academic Development*, 9 (2), 167-179.
- Corey, S. M. (1954). Action research in education. *The Journal of Educational Research*, 47 (5), 375-380.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Cruickshank, D. R. & Metcalf, K. K. (1993). Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. *Theory Into Practice*, 32 (2), 86-92.
- Çalışkan, İ. (2014). Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2 (2), 138-148.
- Çardak, Ç. S., & Özonay-Böçük, İ. Z. (2015). Learning through portfolio comprising of worksheets in measurement and assessment course. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6 (2), 131-142.

- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, F., & Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 31-49.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çoban, A. (2014). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 219-231.
- Çukurova Üniversitesi (t.y.). *Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim ilke ve yöntemleri dersi bilgileri*, <http://eobs.cu.edu.tr/>. Erişim Tarihi: 10. 07. 2014.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57 (3), 300-314.
- Davidson, A. O. (2009). *Observing action research process in practice*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina University, USA.
- Davies, P. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), 307-319.
- Day, C. (1990). United Kingdom: Managing curriculum development at Branston School and Community College. In C. Marsh, C. Day, L. Hannay & G. McCutcheon (Eds.). *Reconceptualising school-based curriculum development* (pp. 140-172). London: The Falmer Press.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dentith, A. M., Miller, A.C., Jackson, G., & Root, D. (2011). Developing globalized teacher education curriculum through interdisciplinary. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13 (1&2), 77-92.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Methods of collecting and analyzing empirical materials. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 632-643). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2009). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. İçinde A.Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 37-80). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (Ed.). (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B. (Ed.). (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, G., & Eren, A. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve derslere katılımları: Bir arabuluculuk analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1047-1064.
- Duru, E. G. & Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (3), 235-245.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. <http://siteresources.worldbank.org>. Erişim Tarihi: 10.09.2015.
- Education Information Network in the European Community. (Eurydice). (2006). *Avrupa’da öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi*. <http://www.eurydice.org>. Erişim Tarihi: 10. 01. 2014.
- Ekici, G., & Güven, M. (Eds.). (2013). *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekici, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli (collaborative) öğrenme yöntemlerinin erişim düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ekici, T. (2008). *Müzik öğretmeni yetiştirmede bireysel ses eğitimi dersine yönelik bir program geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). What we learned from action research in school-based evaluation. *Educational Action Research*, 1 (1),175-186.

- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (3), 137-141.
- Erdamar, G. K., & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 205-223.
- Erdem, A. R. (2004). Türkiye’de yükseköğretim ve değişimi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4 (2).
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme* (21. bs.). Ankara: Pegem Personel Geliştirme Merkezi.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Erikson, H. L. (1995). *Stirring the head, heard and soul: Redefining curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Erkuş, L., & Özdemir, S.M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (38),118-133.
- Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), 3-24.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J, R., & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6 th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Geijsel, F., Slegers, P., Berg, R. V., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers’ perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 130-166.
- Gerdy, K. B. (2002). Cheerleader, and judge: Promoting learning through learner-centered assessment. *Law Library Journal*, 94 (1), 59-88.
- Gibson, H. L., & Van Strat, G. A. (2000, April). The impact of instructional methods on preservice teachers' attitudes toward teaching and learning, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.

- Girgin, G., Çetingöz, D., & Vural, D. E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 38-49.
- Gitlin, A., & Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21 st century. In A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S.B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (4 th ed.) (pp. 262-272). Pearson/Allyn and Bacon.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y: Aldine Publishing Company.
- Gopinathan, S., & Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37 (1&2), 93–110.
- Gough, R. G. (1977) Curriculum development and teacher education. *British Journal of In-Service Education*, 3 (3), 217-219.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 147-156.
- Gronlund, N. E. (1995). *How to write and use intruactional objectives*. (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Develpoment*, 28 (2008), 70-80.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29 (2),75-91.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3), 113-121.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (1), 1-9.
- Güney, K., & Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 77-83.
- Gürkan, T. (2001). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s.15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gürüz, K. (2008). *Yirmi birinci yüzyılın başında Türk milli eğitim sistemi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 234- 240.
- Hansen, H. F. (2005). Choosing evaluation models: A discussion on evaluation design. Evaluation. *The International Journal of Theory, Research and Practice*, 11 (4), 447-462.
- Hansen, S. E. (1998). Preparing students teachers for curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (2),165-179.
- Hegender, H. (2010). The Assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2), 151-171.
- Horizon College (n.d.). *Principles of teaching course syllabus* Retrieved August 10, 2014,fromhttps://celectcdn.s3.amazonaws.com/files/0032/8243/principles_of_teaching2012-2013.pdf.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi?. *Kuramsal Egitimbilim*, 4 (1), 126-136.
- Hui, M. F., & Grossman, D. L. (Eds.). (2008). *Improving teacher education through action research*. New York: Routledge.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715–732.
- International Bureau of Education. (IBE). (1998). Curriculum development. *Educational Innovation and Information*, 97.
- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35), 562-575.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çeviri Ed. Y. Uzuner & M. Özten-Anay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2005 yılında yayımlanmıştır)
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.

- Johnson, P. (2009). *The 21. Century skill movement*. Retrieved November 9, 2014 from learnmap.ipgkti.edu.my/resource/dpli_r/index_htm_files/21ST%20CENTURY%20SKILLS.pdf.
- Johnston, J. D. (2003, November). Active learning and preservice teacher attitudinal change, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Juang, Y. R., Liu, T. C., & Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society, 11*(2), 149-170.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education, 31* (1), 1-16.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim, 37* (163), 239-253.
- Kansas State University (n.d.). *Principles of college teaching course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from <http://www.k-state.edu/tlc/edci943/syllabus.html#s2>.
- Kara, D. A., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2* (3), 28-86.
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' Professional development. *Educational Action Research, 1* (1), 65-93.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Kennedy, K. J. (1992). School based curriculum development as a policy option for the 1990s: An Australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision, 7* (2), 180.195.
- Kılıç, A., & Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 21-37.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction, 3* (1). 77-100.

- Kılıç, D. (2008). The effect of the jigsaw technique on learning the concepts of the principles and methods of teaching. *World Applied Sciences Journal*, 4 (1), 109-114.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Korkmaz, İ. (2009). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A.Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 1-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Sage Publications Inc.
- Kösterlioğlu, İ. (2008). Eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-74.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12 (4), 1157-1172.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Law, E. (2001). *Impacts of a school based curriculum project on teachers and students: A Hong Kong case study*. Retrieved November 9, 2014 from http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curriculum.pdf.
- Lewy, A. (1991). *National and school-based curriculum development*. Unesco: International institute for educational planning.
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 223-229.
- Lin, S. S., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17 (4), 420-432.

- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluations today: Trends and implications* (pp. 125-136). Schools Council Research Studies. London: Macmillan.
- MacDonald, B. (1993). A political classification of evaluation studies in education. In M. Hammersley (Ed.), *Social research: Philosophy, politics and practice* (pp. 105-108). London: Sage Publications.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-149.
- MacLeod, L. (1999). Computer-aided peer review of writing. *Business Communication Quarterly*, 62 (3), 87-94.
- Main, K. (2007). *A year long study of the formation and development of middle years' teaching teams*. Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.
- Main, K. (2010). Teamwork—teach me, teach me not: A case study of three Australian preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, 37 (3), 77-93.
- Mangali, Z., & Hamdan, A. R. B. (2016). The barriers to implementing English school based curriculum in Indonesia: Teachers perspective. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3 (4), 102-110.
- Maphosa, C., & Mutopa, S. (2012). Teachers' awareness of their role in planning and implementing school-based curriculum innovation. *Anthropologist*, 14 (2), 99-106.
- Marsh, C., Christopher, D., Lynne, G., & Gail, M. (1990). *Reconceptualizm school-based curriculum development*. London: The Palmer Press.
- Marsh, C. L., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2009). *Öğrenci başarısını arttıran öğretim stratejileri*. (Çev. S. Sakacı). İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları. (2001).
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Newyork: Routledge.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. (2nd ed.). London: Routledge.
- McTaggart, R. (1997a). Reading the collections. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International context and consequences* (pp. 25-44). Albany: State University of New York Press.
- McTaggart, R. (1997b). Guiding principles for participatory action research. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International context and consequences* (pp. 1-24). Albany: State University of New York Press.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (1999). *The understanding by design handbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mehdinezhad, V. (2008). *Evaluation of teacher education programs by students and graduates*. Unpublished doctoral dissertation, University of Turku, Finland.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J. R., Rickards, W., & Diez, M. (2002). Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond. *The Journal of Higher Education*, 73 (5), 660-666.
- Merriam, S. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp.18-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in Education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php>. Erişim Tarihi: 9.12.2007.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. <http://iogm.meb.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 23. 01. 2010.
- Minger, M. A., & Simpson, P. (2006). The impact of a standards-based science course for preservice elementary teachers on teacher attitudes toward science teaching. *Journal of Elementary Science Education*, 18 (2), 49-60.
- Molina, R., Fernandez, M. L., & Nisbet, L. (2013). *Analyzing elementary preservice teachers' development of content and pedagogical content knowledge in mathematics through microteaching lesson study*. Paper presented the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference, Florida International University, Miami.

- Montecinos, C., Walker, H., Rittershausen, S., Nuñez, C., Contreras, I., & Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education, 27*, 278-288.
- Moon, B. (2007). School based teacher development in Sub-Saharan Africa: Building a new research agenda. *The Curriculum Journal, 18* (3), 355-371.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). Wiley International Edition.
- Myers, C. B., & Myers, S. M. (2007). Assessing assessment: The effects of two exam formats on course achievement and evaluation. *Innovative Higher Education, 31* (4), 227-236.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (NCATE). (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington: NCATE.
- National Council for the Social Studies. (NCSS). (1992). *A vision of powerful teaching and learning in the social studies. Building social understanding and civic efficacy*. Position statement. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1994). Five standards of authentic instruction. *Annual editions: Educational psychology, 94*, 95.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies, 22* (1), 41-56.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education, 43*, 131-142.
- Nova Southeastern University (n.d.). *Principles and practices of instruction and assessment II course syllabus*. Retrieved August 10, 2014, from <https://www.fcas.nova.edu/coursewizard/>.
- Nutravong, R. (2002). *School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *Modern Language Journal*, 506-517.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2014). *Initial teacher education inspection handbook*. Retrieved November 1, 2014, from www.ofsted.gov.uk.
- Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed). Pearson Education, Inc.
- Orman, A. (2012). *Polonya ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Kitabevi. (Orijinal baskı 1998 yılında yayımlanmıştır)
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F., & Ornstein, S.B. (2007). *Contemporary issues in curriculum*. (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- Özberk, E. H., & Özberk, E. B. (2012). Yükseköğretimde ihtiyaç analizi tekniğine dayalı program geliştirme çalışması: Ölçme ve değerlendirme dersi modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 216-225.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilimsel sorunu üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özer, B. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretim kuram, strateji yöntem ve tekniklerinin farkında olma ve kullanma düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 197-211.
- Öztürk, İ. H. (2012). Wikipedia as a teaching tool for technological pedagogical content knowledge (TPCK) development in pre-service history teacher education. *Educational Research and Review*, 7 (7), 182-191.
- Özyurt, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). Curriculum development process. Retrieved August 15, 2015, from https://education.alberta.ca/media/6809242/d_chapter1.pdf.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology, 28* (1), 47-58.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3th ed). New York: McGraw-Hill Inc.
- Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7 th ed.). Pearson Education, Inc.
- Power, T., Shaheen, R. Solly, M., Woodward, C., & Burton, S. (2012). English in Action: School based teacher development in Bangladesh. *The Curriculum Journal, 23* (4), 503-529.
- Priestley, M. (2011) Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, *Pedagogy, Culture & Society, 19* (2), 221-237.
- Priestly, M., Minty, S., & Eager, M. (2013). School based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society, 37*-41.
- Ralph, E. G. (2014). The effectiveness of microteaching: Five years' findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), 1*, 17-28.
- Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research, 1* (1).1-6.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Vincus, A., & Simons-Rudolph, A. (2004). Students' special needs and problems as reasons for the adaptation of substance abuse prevention curricula in the nation's middle schools. *Prevention Science, 5*, 197-206.
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment: Concepts and applications* (7 th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies, 36* (5), 537-553.

- Ryve, A., Hemmi, K., & Börjesson, M. (2013). Discourses about school-based mathematics teacher education in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (2), 132-147.
- Sagor, R. D. (2005). *The action research guidebook: A four-stage process for educators and school teams*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 87-109.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43 (1), 133-145.
- Shapiro, D. F. (2003). Facilitating holistic curriculum development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 424-434.
- Shawer, S. F. (2009). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010), 173-184.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Skerritt, O. Z. (1992). *Action research in higher education: Examples and reflections*. London: Kogan Page.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London, Harper and Row.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1). 1-16.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1975). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. Paper presented at a conference on New Trends in Evaluation. Goteborg, Sweden.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stefani, L. (2009). Planning teaching and learning: Curriculum design and development. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 40-57). New York: Routledge.
- Stefani, L. A. (1992). Comparison of collaborative self, peer and tutor assessment in a biochemistry practical. *Biochemical education*, 20 (3), 148-151.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strawitz, B. M., & Malone, M. R. (1984, April). The influence of field experiences on stages of concern and attitudes of preservice teachers toward science and science teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 467-483.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 (12), 164-190.
- Şahin, S. (2008). An application of peer assessment in higher education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (2), 5-10.
- T.C. Resmi Gazete. (14.03.2014). *Milli Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*. Sayı: 28941. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314.pdf>. Erişim Tarihi: 17.03.2014.
- Talsma, V. L. (1996, April). *Science autobiographies: What so they tell us about preservice elementary teachers' attitudes towards science and science teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis.
- Tan, Ş. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 239-266.
- Taşkın, Ş. Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2009, Mayıs). *Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açıları*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Thijs, A., & Akker, J. V. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Tok, Ş. (2009). Öğrenme-öğretme strateji ve modelleri. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 130-157). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tok, T. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 162-230). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toy, B. Y., & Ok, A. (2012). A Qualitative Inquiry in the evaluation of a pedagogical course from the prospective teachers' points of view. *The Qualitative Report*, 17 (1), 143-174.
- Tutkun, Ö. F., & Aksaoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *The Journal of SAU Education Faculty*, 157-169.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.
- TÜSİAD. (2008). *Türkiye'de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar* (T/2008-10/473). European University Association.
- Unesco Türkiye Milli Komisyonu. (2013). *Herkes için eğitim (EFA) küresel izleme raporu*. <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2013-2014.pdf>. Erişim Tarihi: 06.06.2015.
- University of Michigan (n.d.). *Facilitating classroom discussions course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from http://syllabusrate.com/syllabii/20140410072316_EDUC406phillippiW.pdf.
- Uşun, S. (2009). *Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller*. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/349.pdf>. Erişim Tarihi: 02.03.2012.
- Uzun, E. (2012). *An action research on design, delivery and evaluation of a distance course in a vocational higher education institution*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel araştırma yaklaşımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünver, G., & Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2004), 188-195.
- Wei, R. C., & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education: Performance-based assessments. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality* (pp. 69-132). San Francisco CA: Jossey Bass.

- Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475-485.
- White, F., Lloyd, H., Kennedy, G., & Stewart, C. (2005). *An investigation of undergraduate students' feelings and attitudes towards group work and group assessment*. Retrieved November 1, 2015 from [Http://Conference.Herdsa.Org.Au/2005/Pdf/Refereed/Paper_250.Pdf](http://Conference.Herdsa.Org.Au/2005/Pdf/Refereed/Paper_250.Pdf).
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. John Wiley & Sons, Inc.
- Willow Run Community Schools (2005). *Concept-based curriculum*. Retrieved November 9, 2014 from <https://daretodifferentiate.wikispaces.com/file/view/WRCS+Curriculum+Overview.pdf>.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 15-20.
- Wolfe, A. (2012). Implementing collaborative learning methods in the political science classroom. *Journal of Political Science Education*, 8 (4), 420-432.
- Wright, C. R., & Johnson, J. T. (2000). *Curriculum practice*. Canada: Grant MacEwan College.
- Xu, Y. (2009). School-based teacher development through a school-university collaborative project: A case study of a recent initiative in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (1), 49-66.
- Yalçın, F. A., & Bayrakçeken, S. (2010). The effect of 5E learning model on pre-service science teachers' achievement of acids-bases subject. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 508-531.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yaşar, O., & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 675-702.

- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2012). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 188-210.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1).163-188.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1 (1). 1-17.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007a). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm.
Erişim Tarihi: 27.12.2009.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri: Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010a). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ)*.
<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>. Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010b). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*.
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf. Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37-47.

- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, S. (1998a). Okula dayalı program geliştirme. *Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 513-525.
- Yüksel, S. (1998b). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Eğitim Yönetimi*, 4 (13), 99-106.
- Zeegers, Y. (2012). Curriculum development for teacher education in the Southern Philippines: A simultaneous process of professional learning and syllabus enhancement. *International Journal of Educational Development*, 32, 207-213.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.



EKLER

EK -1	Öğretmen Adayı Görüşme Formu
EK-2	Öğretim Elemanı Görüşme Formu
EK-3	Öğretmen Görüşme Formu
EK-4	Maarif Müfettişi Görüşme Formu
EK-5	Kişisel Bilgi Formu
EK-6	Ara Görüşme Soruları
EK-7	Dönem Sonu Görüşme Soruları
EK-8	Yansıtıcı Değerlendirme Formu
EK-9	Örnek Araştırmacı Günlüğü Metni
EK-10	Örnek Ders Planı
EK-11	Ödev 1'i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-12	Ödev 2'yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-13	Ders Planı 1'i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-14	Ders Planı 2'yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-15	Uygulama Sürecini Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-16	Final Sınavı Soru 1'in Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-17	Final Sınavında Hazırlanan Etkinliğin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-18	Final Sınavında Hazırlanan Ders Planının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-19	Grup Değerlendirme Formu
EK-20	Yansıtıcı Değerlendirme Grup Formu
EK-21	Final Sınavı Soruları
EK-22	Çalışma Yaprağı 2
EK-23	Değerlendirme Yaprağı 2
EK-24	Geçerlik Toplantısında Alınan Karar Örnekleri
EK-25	İhtiyaç Analizi Çalışmasından Elde Edilen Görüşme Metninin Örnek Analizi
EK-26	Örnek Öğrenci Ürünü

EK-1 . Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik bir öğretim program geliştirmek amacıyla araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

.....tarihinde ,..... ile öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri konusunda bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığın için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgi Soruları**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

1. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu:

- Genel Lise
 Anadolu Öğretmen Lisesi
 Anadolu/Fen Lisesi
 Diğer (Belirtiniz).....

2. Sınıf Düzeyiniz: 3 4**3. Fakülteadaki genel not ortalamanız:**

0- 2.00 2.01- 2.50 2.51- 3.00 3.01- 3.50 3.51- 4.00

Görüşme Soruları

1. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sizlere kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri ve değerlerin neler olduğunu biliyor musunuz?

- Yanıtınız evet ise, bu hedefler konusunda nereden bilgi edindiniz? (Öğretim elemanı, ders kitapları, ders izlencesi, üniversite web sayfası)
- Bu derste, belirtilen genel amaç ve öğrenme kazanımlarının size kazandırıldığını düşünüyor musunuz? Kazandırılmadıysa nedenleri neler olabilir?
- Bu ders kapsamında size nelerin öğretilmesini bekliyordunuz?
- Bu dersin size kazandırdığı bilgi-beceriler, ihtiyaç ve beklentilerinizi karşıladı mı? Niçin?

Sonda 1: Bu derste kazandığınız bilgi, beceri ve değerlerin mesleki yaşamınıza olan katkısı konusunda neler söylemek istersiniz?

- Bu bilgi, beceri ve değerlerin neleri içermesini istersiniz?

2.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde işlenen konular nelerdi?
- Bu derste işlenen konuların gerekli ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

Sonda 1: İçerikte yer alan konuları ders ayrılan zaman açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda 2: Dersin işlenişinde ve derse hazırlık sürecinde KPSS'yi mi yoksa öğretmenlik beceri ve yetkinliklerini mi ön plana alıyorsunuz? Niçin?

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğinde hangi konulara yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Sonda 1: Ders kitaplarını incelediğinizde önemli gördüğünüz, bireysel ve mesleki açıdan ihtiyaç duyduğunuzu düşündüğünüz konular nelerdir?

Sonda 2: Ders kitaplarını incelediğinizde önemli gördüğünüz, bireysel ve mesleki açıdan ihtiyaç duyduğunuzu düşündüğünüz öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

3.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişi nasıl gerçekleştirildi?

Sonda 1: İçeriğin sunumunda kullanılan yaklaşımlar nelerdi?

Sonda 2: Süreçte kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdi?

Sonda 3: Eğitim ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri nasıldı?

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişi ihtiyaç ve beklentilerinizi karşıladı mı? Niçin?

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin işlenişini engelleyen etmenler ve süreçte karşılaştığınız problemler nelerdi?

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişinin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Sonda 1: Öğretim sürecinde içeriğin nasıl bir yaklaşımla kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Sonda 2: Öğretim sürecinde kullanılması gereken yöntem ve teknikler neler olmalıdır? Niçin?

4.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdi?

- Bu derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin derste başarıyı belirleme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntemleri neler olmalıdır?

5. Eklemek istediğiniz başka görüş ve öneriniz varsa belirtirseniz sevinirim.

EK-2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirmek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

.....tarihinde ,..... ile öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Görev Yaptığınız Anabilim Dalı:

3. Meslekteki Görev Süreniz:

4. Yüksek lisans ve Doktora Yaptığınız Alanlar:

Görüşme Soruları

1. Öğretim ilke ve yöntemleri dersini lisans düzeyinde hangi anabilim dallarında yürüttünüz?

- () Almanca Öğretmenliği () Fransızca Öğretmenliği
 () İngilizce Öğretmenliği () Okul Öncesi Öğretmenliği
 () Resim İş Öğretmenliği () Türkçe Öğretmenliği
 () Felsefe Grubu Öğretmenliği () Fen Bilgisi Öğretmenliği
 () Sınıf Öğretmenliği () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
 () Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

2. Sizce öğretim ilke ve yöntemleri dersinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki işlevi nedir?

- Sizce öğretim ilke ve yöntemleri dersinin Sınıf Öğretmenliği programındaki işlevi nedir?

3. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında yürüttüğünüz öğretim ilke ve yöntemleri dersini öğretmen adaylarının,

- Ön bilgi ve beceri düzeyleri,
- Derse katılımları
- Dersteki başarıları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

4.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin genel amaç ve öğrenme kazanımlarını nasıl belirliyorsunuz?

Sonda 1: Bu genel amaç ve öğrenme kazanımlarını belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?

- Belirlediğiniz genel amaç ve öğrenme kazanımlarının, bu derste kazandırılması gereken temel bilgi, beceri ve değerleri içerdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?
- Sizce öğretim ilke ve yöntemleri dersinin genel amaçları ve öğrenme kazanımları neler olmalıdır?

5.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin genel amaç ve öğrenme kazanımlarını gerçekleştirmek için uygun içeriği nasıl belirleyip düzenliyorsunuz?

Sonda 1: Bu içeriği belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?

Sonda 2: İçeriği düzenlerken herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımını temel alıyor musunuz?

- Ders içeriğinizi oluşturan konuların, genel amaçlar ve öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi açısından gerekli ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

Sonda 1: İçerikte yer alan konuları derse ayrılan zaman açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda 2: Ders izlencesinde belirtilen tüm öğrenme kazanımlarını ve içeriği tamamlayabiliyor musunuz?

Sonda 3: Ders içeriğini oluşturan konuları, öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamalarına olan katkısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Sizce, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğinde hangi konulara yer verilmelidir? Niçin?

Sonda 1: Bu konular içerisinde yer alan öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasında hangilerinin önemli olduğunu ve içerikte yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?

- Ders içeriğinin düzenlenmesinde nasıl bir yaklaşımın temel alınması gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?

Sonda 1: İçeriği oluşturan konuların sırası nasıl olmalıdır?

Sonda 2: Bu sıralamayı neye göre belirliyorsunuz?

6.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

Sonda 1: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ve sizin rol ve sorumluluklarınız nelerdir?

Sonda 2: Bu dersin öğretiminde hangi strateji yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

Sonda 3: Bu dersin öğretiminde kullandığınız materyaller nelerdir?

- Dersin işlenişinin ve bu süreçte kullandığınız strateji, yöntem ve tekniklerin belirlediğiniz genel amaç ve kazanımları gerçekleştirmede ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin işlenişini olumsuz etkileyen etmenler ve süreçte karşılaştığınız problemler nelerdir?
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişini nasıl olmalıdır?

Sonda 1: Dersin öğretiminde öğrenci ve öğretim elemanının rol ve sorumlulukları neler olmalıdır?

Sonda 2: Öğretim sürecinde sınıf ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri nasıl olmalıdır?

Sonda 3: Öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?

7.

- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullandığınız ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdir?
- Bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, belirlediğiniz genel amaç ve kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- Sizce öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntemleri neler olmalıdır?

8. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için yeni bir öğretim programına ihtiyaç duyuyor musunuz? Niçin?

9. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa belirtirseniz sevinirim.



EK-3. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Sınıf Öğretmeni,

Lisans düzeyinde verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirmek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğimiz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

.....tarihinde ,..... ile öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

5. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

6. Görev Yaptığınız Okul:

7. Görev Yaptığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi:

8. Mesleki Kıdeminiz:

9. Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi:

10. Lisans Mezuniyet Yılımız:

11. Öğrenim Düzeyiniz:

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

Görüşme Soruları

1. Lisansta almış olduğunuz öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersini hatırlıyor musunuz?

- Bu dersin verilme amacı neydi?
- Bu ders kapsamında dikkatinizi en çok çeken noktalar nelerdi?

2. Bu dersin mesleki uygulamalarınıza olan katkısı konusunda neler söylemek istersiniz?

Sonda 1: Bu derste kazandığınız bilgi ve becerilerden hangi alanlarda yararlandınız?

Sonda 2: Öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersinin öğretim sürecinde uygun yöntem ve teknikleri seçip etkili bir şekilde kullanabilmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Niçin?

Sonda 3: Öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersinin programda önerilen etkinlikleri uygulamanızdaki katkısına yönelik görüşleriniz nelerdir?

İpucu: Önerilen etkinlikler içerisinde seçim yapma, yeni bir etkinlik hazırlama

3.

- Öğrenme-öğretme sürecinizdeki rol ve uygulamalarını düşündüğünüzde, lisans düzeyinde verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarına hangi bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırması gerektiğini düşünüyorsunuz?

İpucu: Öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etme, ders planı hazırlama, etkinlikleri seçme ve düzenleme, önerilen yöntem-teknikleri kullanma, öğrenci başarısını değerlendirme

- Lisansta almış olduğunuz öğretim ilke ve yöntemleri dersi size bu bilgi ve becerileri kazandırdı mı? Niçin?

4.

- Sınıfta gerçekleştirdiğiniz uygulamalarda hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

- Öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersinin içeriğinde yer alması gereken ve uygulama süreci açısından önemli gördüğünüz konular nelerdir?
- Lisansta almış olduğunuz öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersinde bu konulara yer verildi mi?

5.

- Lisansta almış olduğunuz öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersinin sunumu ve işlenişi nasıldı?
- Bu dersin öğretiminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

6.

- Lisansta almış olduğunuz öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim yöntemleri/ öğretimde planlama ve değerlendirme) dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdi?
- Bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin mesleki bilgi ve becerilerinizi belirlemede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

7. Ekleme istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa belirtirseniz sevinirim.

EK-4. Maarif Müfettişi Görüşme Formu

Değerli Maarif Müfettişi,

Lisans düzeyinde verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirmek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, gözlemlerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik gereksinimlerin belirlenerek giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

.....tarihinde ,..... ile öğretim ilke ve yöntemleri dersinin geliştirilmesine yönelik gereksinimleri ve önerileri konusunda bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

Mesleki Kıdeminiz:

Lisans Mezuniyet Yılıınız:

Öğretmenlikten müfettişliğe geçiş süreciniz nasıl gerçekleşti?

Mezun olduğunuz fakülte/bölüm:

Öğrenim Düzeyiniz:

- () Lisans
 () Yüksek Lisans
 () Doktora

Görüşme Soruları

1. Sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını teftiş ederken, hangi özellikleri daha çok ön plana alıyorsunuz?
2. Sınıf öğretmenlerinin rol ve uygulamaları açısından sınıf ortamında sıklıkla gözlemlediğiniz problemler nelerdir?

İpucu: Öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etme, ders planı hazırlama, etkinlikleri seçme ve düzenleme, önerilen yöntem-teknikleri kullanma, öğrenci başarısını değerlendirme

3.
 - Sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını göz önünde bulundurduğunuzda, öğretmenlerin uygun öğretim ilke ve yöntemlerini seçip kullanabilme konusundaki bilgi ve becerileri hakkında neler söylemek istersiniz?
 - Lisans düzeyinde verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarına hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandırması gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
4. Lisans düzeyinde verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğinde yer alması gereken ve uygulama süreci açısından önemli gördüğünüz konular nelerdir? Niçin?
5. Öğretmen adaylarının bu derste öğrendiklerini mesleki yaşamlarında kullanabilmeleri için dersin işlenişinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
6. Öğretmen adaylarının dersin gerektirdiği mesleki bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıklarını belirlemek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır? Niçin?
7. Ekleme istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa, belirtirseniz sevinirim.

EK-5. Kişisel Bilgi Formu**1. Adı –Soyadı:****2. Öğrenci No:****3. Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek**4. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu**

() Genel Lise

() Anadolu Öğretmen Lisesi

() Anadolu/Fen Lisesi

() Diğer (Belirtiniz).....

5. Fakültedeki genel not ortalamanız:**6. Anne Eğitim Durumu:**

() Okur-yazar değil () Okur-yazar

() İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite

() Diğer (Belirtiniz).....

7. Baba Eğitim Durumu:

() Okur-yazar değil () Okur-yazar

() İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite

() Diğer (Belirtiniz).....

8. Ailenizin Aylık Gelir Durumu:

() 500-1000 TL

() 1001-2000 TL

() 2001- 3000 TL

() 3001-4000 TL

() 4000 TL'den fazla

9. Ailenizin Yaşadığı Yer:

() Şehir () İlçe

() Kasaba () Köy

EK-6. Ara Görüşme Soruları

.....tarihinde ,..... ile öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik görüşleri konusunda bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

1. Şu ana kadar işlediğimiz öğretim ilke ve yöntemleri derslerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin şu ana kadar size hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığını düşünüyorsunuz?

Sonda 2: Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde hangi konuları işledik? Bu konular içerisinde sizin için önemli olanlar nelerdi? Niçin?

Sonda 3: Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin işlenişi konusunda neler söylemek istersiniz?

Sonda 4: Derste sizlere dağıtılan çalışma ve değerlendirme yapırları ile sorumlu olduğunuz ödevler ve proje uygulaması konusunda neler söylemek istersiniz?

2. Bu dersin sizin için en keyifli ve ilgi çekici yönü nedir?
3. Bu derste en çok zorlandığınız noktalar nelerdir?
4. Bu derste daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapılmasını önerirsiniz?
5. Bu dersin, akademik ve bireysel anlamdaki katkısına yönelik neler söylemek istersiniz?

EK-7. Dönem Sonu Görüşme Soruları

.....tarihinde ,..... ile öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik görüşleri konusunda bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Görüşme Soruları

1. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin size hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığını düşünüyorsunuz? (İpucu: Hatırlama, anlama ve beceri düzeyleri açısından)
2. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde hangi konuları işledik?
 - Bu konular içerisinde sizin için önemli olanlar nelerdi? Niçin?
 - Derste işlediğimiz konuların mesleki uygulamalarınıza katkısı konusunda neler söylemek istersiniz?
3. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde işe koşulan uygulamalar hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Derste kullanılan strateji, yöntem ve teknikler konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - Bu strateji, yöntem ve tekniklerin dersin amaçlarının kazanımında ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
 - Süreçte işe koşulan hangi uygulama ya da uygulamaların amaçların kazanımına daha çok katkı sağlandığını düşünüyorsunuz? Niçin?
4. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde işe koşulan ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Derste sizlere dağıtılan çalışma yapraklarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Derste sizlere dağıtılan değerlendirme yapraklarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Sorumlu olduğunuz ödevlere (etkinlik hazırlama) yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Proje uygulamasına yönelik görüşleriniz nelerdir?

- Final sınavına yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Çalışma ve değerlendirme yapıları ile sorumlu olduğunuz ödevler, proje uygulaması ve final sınavınızın öğrenme kazanımlarına ulaşım ulaşamadığımızı belirlemede ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
5. Bu dersin sizin için en keyifli ve ilgi çekici yönü nedir? Niçin?
 6. Bu derste en çok zorlandığınız noktalar nelerdir? Niçin?
 7. Bu derste daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapılmasını önerirsiniz?
Sonda: Bu derse giren bir öğretim elemanı olsaydınız daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapardınız?
 8. Bu dersin, sizlere akademik ve bireysel anlamdaki katkısı nelerdir?
 9. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa belirtirseniz sevinirim

EK-8. Yansıtıcı Değerlendirme Formu**ADI-SOYADI:****ÖĞRENCİ NO:****TARİH:**

1. Bu ders sürecinde neler öğrendim?

.....

.....

.....

- Bu öğrendiklerim içerisinde benim için önemli olanlar nelerdi?

.....

.....

2. Ders sürecinde en çok zorlandığım noktalar nelerdi? Niçin?

.....

.....

.....

3. Dersin ilgi çekici ve keyifli bulduğum noktaları nelerdir? Niçin?

.....

.....

.....

4. Ben olsaydım daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapardım?

.....

.....

.....

5. Bu dersi tekrar dinlemek zorunda kalsam, daha iyi anlamak için neler yapardım?

(Ön hazırlık, etkin dinleme ve katılım, not alma vb...)

.....

.....

.....

EK-9. Örnek Araştırmacı Günlüğü Metni**15.10.2014**

İki hafta ara verdiğimiz için amaç türlerini tekrar ettim ve öğrencilerin bu konuyu iyi anladıklarını düşünüyorum. İçerik türleri ile amaç türleri arasında bağlantı kurmaları oldukça güzeldi. Kendi eğitim yaşantılarıyla bağ kurarak anlattığımda derse daha aktif katıldıklarını görüyorum.

Bu hafta beni en çok zorlayan bir hafta ara vermemiz, bu nedenle derse yeni katılan öğrenciler için önceki konuları, ders izlencesini vb. tekrar etmem ve bu nedenle zamanı etkili kullanma çabasıydı. Bununla birlikte içerik türlerini anlatmam beni süreçte daha aktif kıldı ama amaç türlerindeki başarıyı sağlayamadığımı düşünüyorum. Öğrencilerin içerik türlerini ayırt etmeleri için verdiğim örnekler, tekrarlar ne derece etkili oldu emin değilim.

Ancak üstbilişsel bilgi türü öğrencilerin dikkatini çekti ve bu türü daha iyi anladılar. Tüm sınıf katılımının konunun yapısı nedeniyle sağlanmadığını ve bazı öğrencilerin katılımlarının daha fazla olduğunu görüyorum. Konunun yapısı elverişli olsaydı öğrencileri daha aktif kılan uygulamalar yaptırabilirdim. Bununla birlikte içerik türleriyle ilgili örnekleri arttırmak daha güzel ve ilgi çekici olabilirdi diye düşünüyorum. Ancak bu konunun öğrenciler için soyut kaldığını söyleyebilirim. Özellikle kavramsal bilgiyi ayırt etmede oldukça zorlandılar. Düzeyleri açısından ağır geldi. Konuyu ya başka bir dersin içerisine entegre etmeli ya da farklı bir biçimde ele almalıydım. Öğretim ilke yöntemleri dersi içerisinde sadece farkındalık kazandıklarını ve bazı içerik türlerini ayırt ettiklerini söyleyebilirim. Bu da yeterli olabilir tabi.

EK-10. Örnek Ders Planı

3. HAFTA (22 Ekim 2014)		
Konu:	Etkili Öğretimin Aşamaları ve İlkeleri	
Süre:	3 Ders Saati	
1.AŞAMA İSTENEN SONUÇLARIN TANIMLANMASI	Genellemeler	
	Etkili bir öğretimin temelini planlama uygulama ve değerlendirme süreçleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken öğretim ilkelerinin ve öğretimde bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitsel problemlerin çözümüne katkıda bulunmaktadır.	
	Yönlendirici Sorular	
	Öğretim sürecinin temel aşamaları nelerdir? Öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken ilkeler nelerdir? Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara katkısı nelerdir?	
	İçerik (Bilgi)	Öğrenme Kazanımları
	Öğretim Aşamaları Öğretim İlkeleri Öğrenme Stilleri Çoklu zekâ kuramı Etkinlik Örnekleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara olan katkısını fark eder • Etkili öğretim sürecinin temel aşamalarını açıklar • Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri açıklar • Sınıf ortamındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir soruna yönelik öğretim ilkelerini dikkate alarak çözüm önerisi geliştirir
2.AŞAMA UYGUN KANITLARI BELİRLEME	Performans Göstergeleri ve Performansı Belirlemede Kullanılacak Araçlar	
	Araçlar	Performans Göstergeleri
	Değerlendirme Yapağı 2	İçeriği: Öğretim ilkelerini belirleme Verilen örnek olayı inceleyerek, dikkate alınan ilkeleri belirleme ve kullanımı örnekleyen uygulamaları açıklama
	Açık uçlu sorular	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı bir öğretim sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaşırız? • Sınıf ortamındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bir sorunu çözmek için neler yapabiliriz? Sorularına verilen cevaplar
	Sınıf içi gözlemler	
	Yansıtıcı Değerlendirme Formu	
Bu dersin sonunda sizlere sunulan yansıtıcı değerlendirme formunu doldurmanız beklenmektedir. Bu çalışmanın ardından, dağıtılacak değerlendirme yapağındaki alıştırmayı tamamlayarak bir sonraki hafta teslim etmeniz gerekmektedir. Bununla birlikte sınıf içi gözlemler ve süreçte		

	yöneltilen sorular ders içi performansınızı belirlemede kullanılacaktır.	
<p style="text-align: center;">3.AŞAMA</p> <p style="text-align: center;">ÖĞRENME</p> <p style="text-align: center;">YAŞANTILARI VE</p> <p style="text-align: center;">ÖĞRETİMİN</p> <p style="text-align: center;">PLANLANMASI</p>	Dersin ilk boyutunda öğretim elemanı konuyu (öğretim sürecinin aşamaları, öğretim ilkeleri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka kuramı) sunacak ve bu süreçte soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Dersin ikinci yarısında işbirlikli gruplara ayrılan öğrencilere öğretim elemanı tarafından bir örnek olay sunulacaktır. Gruplar öncelikle bu örnek olayı inceleyerek analiz edecek ve örnek olaydaki problem ya da problemleri belirleyeceklerdir. Sonraki aşamada gruplar olası çözüm önerilerini sunacak ve sınıf tartışması gerçekleştirilecektir. Öğrenme yaşantılarının planlanmasındaki adımlar ve süreçte kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile gerekli olan araç-gereçler aşağıda açıklanmıştır.	
	Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Soru-Cevap, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi
	Araç-Gereç, Materyal	Projeksiyon, Çalışma Yaprağı 3
	Derse Giriş	
	Dikkat çekme	Soru: Geçmiş eğitim yaşantılarınızı düşündüğünüzde, size göre etkili bir öğretim için gerekli öğretmen davranışları nelerdir?
	Güdüleme	✓
	Amaçtan Haberdar Etme	✓
	Derse Geçiş	
	Bilgiyi sunma	Sunu Etkili öğretimin aşamaları Etkili öğretimin genel ilkeleri ✓ Dikkat çekme, ✓ Bireysel farklılıkları dikkate alma
	Soru-cevap etkinlikleri	Sorular Bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı bir öğretim sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaşırız? Bireylerin zihinsel yeterlik açısından benzer özelliklere sahip olmaları aynı oldukları anlamına mı gelir?
Bilgiyi sunma	Sunu Etkili öğretimin genel ilkeleri ✓ Güdüleme, ✓ Amaçtan haberdar etme, ✓ Önbilgilerin uyarılması, ✓ Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılması ✓ Dönüt ✓ Başarının değerlendirilmesi Etkinlik Örnekleri	
Grup Etkinliği 1	Örnek olayın incelenerek analiz edilmesi • Grupların örnek olaydaki problemi tanımlaması • Problemin çözümüne yönelik önerilerin sınıf ortamında tartışılması	
Özet	Soru: Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim ilkelerini ve bireysel farklılıkları dikkate almanın mesleki uygulamalara katkısı nelerdir?	

EK-11. Ödev 1'i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ödev 1'i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ve Soru-Cevap Yöntemi)						
Ölçütler		Başarı Düzeyleri				Başarı Puanı
Temel ölçütler	Alt ölçütler	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Çoğunlukla Yeterli)	4 (Yeterli)	
ETKİNLİĞİN TANIMLANMASI	Kazanımların belirlenmesi	Etkinliğin hangi kazanım ya da kazanımlara yönelik olduğu belirtilmemiştir.	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara uygundur	
	Konunun belirlenmesi	Etkinliğin hangi konuya yönelik olduğu belirtilmemiştir.	Etkinlik, girişte belirtilen konuya kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen konuya çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen konuya uygundur	
	Sınıf düzeyi ve dersin adının belirlenmesi	Etkinliğin hangi ders ve sınıf düzeyine yönelik hazırlandığı belirtilmemiştir	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine uygundur	
	Etkinliğin ismi	Etkinliğin ismi belirtilmemiştir.	Etkinlik için belirlenen isim etkinliğin yapısına uygun değildir	Etkinlik için belirlenen isim etkinliğin yapısına uygun ancak yaratıcı değildir.	Etkinliğin yapısına uygun ve yaratıcı bir isim belirlenmiştir.	
STRATEJİ İLKE VE ADIMLARINA UYUM	Ön organize edicilerin sunulması	Etkinliğin giriş aşamasında ön organize ediciler kullanılmamıştır	Etkinliğin giriş aşamasında kullanılan ön organize ediciler kısmen uygundur	Etkinliğin giriş aşamasında kullanılan ön organize ediciler çoğunlukla uygundur	Etkinliğin giriş aşamasında kullanılan ön organize ediciler yeterli ve uygun sayıdadır	
	Bilgi biriminin sunulması	Kavram tanımlanmamış ve alt kavramlarla açıklanmamıştır.	Kavramı tanımlamaya yönelik açıklamalar kısmen yeterlidir	Kavramı tanımlamaya yönelik açıklamalar çoğunlukla yeterlidir	Kavram tanımlanmış, kavramın özellikleri ve alt kavramlar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.	
		Kavrama ilişkin örnek olan ve olmayan durumlar ile ek örnekler	Kavrama ilişkin sunulan örneklerin yapısı ve sayısı kısmen	Kavrama ilişkin sunulan örneklerin yapısı ve sayısı çoğunlukla	Kavrama ilişkin sunulan örneklerin yapısı ve sayısı	Kavrama yönelik sunulan örnekler uygun ve sayıca

		sunulmamıştır	uygundur	uygundur	yeterlidir	
	Bilişsel yapının güçlendirilmesi	Öğrencilerden kavrama ilişkin örnek olan, örnek olmayan durumlar ve ek örnekler istenmemiştir.	Öğrencilerden istenen örneklerin sayısı ve zamanlaması kısmen uygundur	Öğrencilerden istenen örneklerin sayısı ve zamanlaması çoğunlukla uygundur	Öğrencilerden uygun zamanda ve yeterli sayıda örnek, örnek olmayan durum ve ek örnek istenmiştir	
	Yönlendirici sorular	Yönlendirmede kullanılacak sorular belirlenmemiştir.	Yönlendirmede kullanılacak soruların sayısı, yapısı ve zamanlaması kısmen uygundur	Yönlendirmede kullanılacak soruların sayısı, yapısı ve zamanlaması çoğunlukla uygundur	Yönlendirmede kullanılacak soruların sayısı, yapısı ve zamanlaması uygundur	
					Toplam:	

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
4	30 ve üstü	Öğretim etkinliği, ilgili strateji-yöntemin ilke ve adımlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır
3	23-29	Hazırlanan etkinlikte ilgili strateji-yönteme yönelik ilke ve adımların çoğunluğu dikkate alınmıştır.
2	16-22	Hazırlanan etkinlikte ilgili strateji-yönteme yönelik ilke ve adımların bir kısmı dikkate alınmıştır.
1	9-15	Hazırlanan etkinlikte ilgili strateji-yönteme yönelik ilke ve adımların çok azı dikkate alınmıştır

EK-12. Ödev 2'yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ödev 2'yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi)						
Ölçütler		Başarı Düzeyleri				Başarı Puanı
Temel ölçütler	Alt ölçütler	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Çoğunlukla Yeterli)	4 (Yeterli)	
ETKİNLİĞİN PLANLANMASI	Kazanımlara uygunluk	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara uygun değildir.	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara uygundur	
	Konuya uygunluk	Etkinlik, girişte belirtilen konuya uygun değildir	Etkinlik, girişte belirtilen konuya kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen konuya çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen konuya uygundur	
	Sınıf düzeyi ve derse uygunluk	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine uygun değildir	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine uygundur	
YÖNTEM İLKE VE ADIMLARINA UYUM	Örnek olayın içeriği	Örnek olay gerçeğe uygun değildir	Örnek olay gerçeğe kısmen uygundur	Örnek olayın çoğunluğu gerçeğe uygundur	Örnek olay gerçekçidir	
		Örnek olay ilgi çekici ve anlaşılır değildir.	Örnek olay kısmen ilgi çekici ve anlaşılırdır.	Örnek olay çoğunlukla ilgi çekici ve anlaşılırdır	Örnek olay ilgi çekici ve anlaşılırdır	
		Örnek olay mantıklı ve bütüncül değildir	Örnek olayın bir kısmı mantıklı ve bütüncüldür	Örnek olayın çoğunluğu mantıklı ve bütüncüldür	Örnek olay mantıklı ve bütüncüldür	
	Örnek olayı açıklama	Örnek olay açıklanmamıştır	Örnek olaya yönelik yapılan açıklama kısmen uygundur	Örnek olaya yönelik yapılan açıklama çoğunlukla uygundur	Örnek olaya yönelik yapılan açıklama uygundur	
	Anahtar Sorular	Problemin tanımlanmasına yönelik anahtar sorulara yer verilmemiştir.	Problemin tanımlanmasına yönelik anahtar soruların yapısı, sayısı ve zamanlaması kısmen uygundur	Problemin tanımlanmasına yönelik anahtar soruların yapısı, sayısı ve zamanlaması çoğunlukla uygundur	Problemin tanımlanmasına yönelik anahtar soruların yapısı, sayısı ve zamanlaması uygundur	
	Yönlendirici Sorular	Yönlendirmede kullanılacak sorular	Yönlendirmede kullanılacak soruların yapısı	Yönlendirmede kullanılacak soruların yapısı	Yönlendirmede kullanılacak soruların yapısı	

		belirlenmemiştir.	ve sayısı kısmen uygundur	ve sayısı çoğunlukla uygundur	ve sayısı uygundur	
	Tartışma yöntemiyle bütünleştirme	Örnek olayın içerisinde tartışma yöntemine yer verilmemiştir	Tartışma yönteminin zamanlaması kısmen uygundur	Tartışma yönteminin zamanlaması çoğunlukla uygundur	Tartışma yöntemi uygun zaman dilimlerinde kullanılmıştır.	
	Tartışma türü ve sınıf içi organizasyon	Tartışma yönteminin kullanımına dönük planlama yapılmamıştır	Tartışma yönteminin türü ve sınıf içi organizasyonu kısmen uygundur	Tartışma yönteminin türü ve sınıf içi organizasyonu çoğunlukla uygundur	Tartışma yönteminin türü ve sınıf içi organizasyonu uygundur	
	Süre	Tartışmaya ayrılan süre yetersizdir	Tartışmaya ayrılan süre kısmen yeterlidir	Tartışmaya ayrılan süre çoğunlukla yeterlidir	Tartışmaya ayrılan süre yeterlidir	

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
4	39 ve üstü	Öğretim etkinliği, ilgili yöntemlerin ilke ve adımlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır
3	30-38	Hazırlanan etkinlikte ilgili yöntemlere yönelik ilke ve adımların çoğunluğu dikkate alınmıştır.
2	21-29	Hazırlanan etkinlikte ilgili yöntemlere yönelik ilke ve adımların bir kısmı dikkate alınmıştır.
1	12-20	Hazırlanan etkinlikte ilgili yöntemlere yönelik ilke ve adımların çok azı dikkate alınmıştır

EK-13. Ders Planı 1'i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ders Planı 1'i Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ve Soru-Cevap Yöntemi)					
Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
Temel Ölçütler	Alt Ölçütler	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	
İSTENEN SONUÇLARIN TANIMLANMASI	Dersin adı ve sınıf düzeyinin belirtilmesi	Ders planının giriş kısmında dersin adı ve sınıf düzeyi belirtilmemiştir.	Giriş kısmında bu ders planının ilişkili olduğu ders ya da sınıf düzeyi belirtilmiştir	Ders planının giriş kısmında dersin adı ve sınıf düzeyi belirtilmiştir.	
	Kazanımların ve konunun belirlenmesi	Ders planının giriş kısmında bu planın hangi kazanım ve konuya yönelik olduğu belirtilmemiştir	Giriş kısmında bu planın ilişkili olduğu kazanım ya da etkinlik konusu belirtilmiştir	Ders planının giriş kısmında bu planın hangi kazanım ve konuya yönelik olduğu belirtilmiştir.	
	Önerilen süre	Ders planının tamamlanması için gereken süre uygun değildir	Ders planı için önerilen süre kısmen uygundur	Ders planının tamamlanması için önerilen süre uygundur	
	Yönlendirici sorular	Yönlendirmede kullanılacak sorular uygun değildir	Yönlendirmede kullanılacak sorular kısmen uygundur	Yönlendirmede kullanılacak sorular uygundur	
	Temel Kavramlar	Belirlenen temel kavramlar konuyla ilişkili değildir	Belirlenen temel kavramlar konuyla kısmen ilişkilidir	Konuyla ilişkili temel kavramlar belirlenmiştir	
	Kazanımlara uygunluk	Hazırlanan ders planı kazanımlara uygun değildir	Hazırlanan ders planı kazanımlara kısmen uygundur	Hazırlanan ders planı kazanımlara uygundur	
	UYGUN KANITLARI BELİRLEME	Değerlendirme sorularının sayısı	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların sayısı yetersizdir	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların sayısı kısmen yeterlidir	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların sayısı yeterlidir
Değerlendirme sorularının yapısı		Kazanımlara ölçmeye yönelik soruların yapısı kazanımlara uygun değildir	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların yapısı kazanımlara kısmen uygundur	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların yapısı kazanımlara uygundur	
ÖĞRENME YAŞANTILARI VE ÖĞRETİMİ PLANLAMA	Dikkat çekme	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler uygun değildir	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler kısmen uygundur	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler uygundur	
	Güdüleme	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyen	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyen	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyen	

		açıklamalar uygun değildir	açıklamalar kısmen uygundur.	açıklamalar uygundur	
Gözden geçirme		Öğrencilerin önbilgilerini gözden geçirmeye yönelik sorular uygun değildir.	Önbilgilerin gözden geçirilmesi için planlanan sorular kısmen uygundur	Önbilgilerin gözden geçirilmesi için planlanan sorular uygundur	
Amaçtan haberdar etme		Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar uygun değildir	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar kısmen uygundur	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar uygundur	
Etkinliğin yapısı		Hazırlanan etkinlik sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin özelliklerine uygun değildir	Hazırlanan etkinlik sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin özelliklerine kısmen uygundur	Hazırlanan etkinlik sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap yönteminin özelliklerine uygundur	
		Uygulanacak etkinliğin aşamalarına yönelik açıklamalar yetersizdir	Uygulanacak etkinliğin aşamalarına yönelik açıklamalar kısmen yeterlidir	Uygulanacak etkinliğin aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır	
Ders planının aşamaları arasındaki uygunluk		Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye uygun değildir	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye kısmen uygundur	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye uygundur	
		Öğrenme yaşantılarını planlarken istenen sonuçlar dikkate alınmamıştır	Öğrenme yaşantılarını planlarken istenen sonuçlar kısmen dikkate alınmıştır	Öğrenme yaşantıları, istenen sonuçlara uygun şekilde planlanmıştır	
				Toplam:	

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	34-42	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara uygundur
2	25-33	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara kısmen uygundur
1	16-24	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara uygun değildir

EK-14. Ders Planı 2'yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ders Planı 2'yi Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Örnek Olaya Dayalı Öğrenme ve Tartışma Yöntemi)					
Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
Temel Ölçütler	Alt Ölçütler	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	
İSTENEN SONUÇLARIN TANIMLANMASI	Dersin adı ve sınıf düzeyinin belirtilmesi	Ders planının giriş kısmında dersin adı ve sınıf düzeyi belirtilmemiştir.	Giriş kısmında bu ders planının ilişkili olduğu ders ya da sınıf düzeyi belirtilmiştir	Ders planının giriş kısmında dersin adı ve sınıf düzeyi belirtilmiştir.	
	Kazanımların ve konunun belirlenmesi	Ders planının giriş kısmında bu planın hangi kazanım ve konuya yönelik olduğu belirtilmemiştir	Giriş kısmında bu planın ilişkili olduğu kazanım ya da etkinlik konusu belirtilmiştir	Ders planının giriş kısmında bu planın hangi kazanım ve konuya yönelik olduğu belirtilmiştir.	
	Önerilen süre	Ders planının tamamlanması için gereken süre uygun değildir	Ders planı için önerilen süre kısmen uygundur	Ders planının tamamlanması için önerilen süre uygundur	
	Yönlendirici sorular	Yönlendirmede kullanılacak sorular uygun değildir	Yönlendirmede kullanılacak sorular kısmen uygundur	Yönlendirmede kullanılacak sorular uygundur	
	Temel Kavramlar	Belirlenen temel kavramlar konuyla ilişkili değildir	Belirlenen temel kavramlar konuyla kısmen ilişkilidir	Konuyla ilişkili temel kavramlar belirlenmiştir	
	Kazanımlara uygunluk	Hazırlanan ders planı kazanımlara uygun değildir	Hazırlanan ders planı kazanımlara kısmen uygundur	Hazırlanan ders planı kazanımlara uygundur	
UYGUN KANITLARI BELİRLEME	Değerlendirme sorularının sayısı	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların sayısı yetersizdir	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların sayısı kısmen yeterlidir	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların sayısı yeterlidir	
	Değerlendirme sorularının yapısı	Kazanımlara ölçmeye yönelik soruların yapısı kazanımlara uygun değildir	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların yapısı kazanımlara kısmen uygundur	Kazanımları ölçmeye yönelik soruların yapısı kazanımlara uygundur	
ÖĞRENME YAŞANTILARI VE ÖĞRETİMİ PLANLAMA	Dikkat çekme	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler uygun değildir	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler kısmen uygundur	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler uygundur	
	Güdüleme	Öğrencileri dersin konusuna	Öğrencileri dersin konusuna	Öğrencileri dersin konusuna	

		güdüleyen açıklamalar uygun değildir	güdüleyen açıklamalar kısmen uygundur.	güdüleyen açıklamalar uygundur	
	Gözden geçirme	Öğrencilerin önbilgilerini gözden geçirmeye yönelik sorular uygun değildir.	Önbilgilerin gözden geçirilmesi için planlanan sorular kısmen uygundur	Önbilgilerin gözden geçirilmesi için planlanan sorular uygundur	
	Amaçtan haberdar etme	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar uygun değildir	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar kısmen uygundur	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar uygundur	
	Etkinliğin yapısı	Hazırlanan etkinlik örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin özelliklerine uygun değildir	Hazırlanan etkinlik örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin özelliklerine kısmen uygundur	Hazırlanan etkinlik örnek olaya dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerinin özelliklerine uygundur	
		Uygulanacak etkinliğin aşamalarına yönelik açıklamalar yetersizdir	Uygulanacak etkinliğin aşamalarına yönelik açıklamalar kısmen yeterlidir	Uygulanacak etkinliğin aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır	
	Ders planının aşamaları arasındaki uygunluk	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye uygun değildir	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye kısmen uygundur	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye uygundur	
		Öğrenme yaşantılarını planlarken istenen sonuçlar dikkate alınmamıştır	Öğrenme yaşantılarını planlarken istenen sonuçlar kısmen dikkate alınmıştır	Öğrenme yaşantıları, istenen sonuçlara uygun şekilde planlanmıştır	
		Toplam:			

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	34-42	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara uygundur
2	25-33	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara kısmen uygundur
1	16-24	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara uygun değildir

EK-15. Uygulama Sürecini Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Uygulama Sürecini Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı					
Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
Temel Ölçütler	Alt Ölçütler	1 (Yok)	2 (Kısmen Var)	3 (Var)	
GİRİŞ	Ön organize edicilerin sunulması	Dersin girişinde konuya dikkat çekilmemiştir.	Dikkat çekici öğeler öğrencinin dikkatini çekmede kısmen yeterlidir	Dersin girişinde konuya uygun şekilde dikkat çekilmiştir	
		Öğrencileri dersin konusuna güdüleyici açıklama ya da uygulamalar yapılmamıştır	Öğrencileri dersin konusuna güdülemek amacıyla yapılan açıklama ya da uygulamalar kısmen uygundur.	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyici açıklama ya da uygulamalar yapılmıştır	
		Öğrenciler amaçtan haberdar edilmemiştir	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar kısmen uygundur	Öğrenciler amaçtan haberdar edilmiştir	
		Derse girişte konuyla ilişkili şemalar, somut modeller, grafikler, benzetimler vb. kullanılmamıştır	Derse girişte konuyla ilişkili kullanılan şemalar, somut modeller, grafikler, benzetimler vb. kısmen uygundur	Derse girişte konuyla ilişkili uygun şemalar, somut modeller, grafikler, benzetimler vb. kullanılmıştır	
GELİŞME	Bilgi biriminin sunulması	Konuya ilişkin temel kavram tanımlanmamıştır	Temel kavramı tanımlamaya yönelik açıklamalar kısmen uygundur	Konuya ilişkin temel kavram uygun bir biçimde tanımlanmıştır	
		Konunun alt boyutları açıklanmamıştır	Konunun alt boyutlarına yönelik açıklamalar kısmen uygundur	Konunun alt boyutları uygun bir biçimde açıklanmıştır	
		Konuya ilişkin örnekler sunulmamıştır	Konuya ilişkin sunulan örnekler kısmen yeterlidir	Konuya ilişkin sunulan örnekler yeterlidir	
		Konuya ilişkin örnek olmayan durumlar sunulmamıştır	Konuya ilişkin sunulan örnek olmayan durumlar kısmen yeterlidir	Konuya ilişkin sunulan örnek olmayan durumlar yeterlidir	
		Konuya ilişkin ek örnekler sunulmamıştır	Konuya ilişkin sunulan ek örnekler kısmen yeterlidir	Konuya ilişkin sunulan ek örnekler yeterlidir	
		Öğrencilerden konuya ilişkin	Öğrencilerin konuya ilişkin	Öğrencilerden konuya ilişkin	

	Bilişsel yapının güçlendirilmesi	örnekler istenmemiştir	örneklerine verilen geri bildirimler kısmen uygundur	örnekler istenmiş ve bu örneklere uygun geribildirim verilmiştir	
		Öğrencilerden konuya ilişkin örnek olmayan durumlar istenmemiştir	Öğrencilerin örnek olmayan durumlara yönelik örneklerine verilen geri bildirimler kısmen uygundur	Öğrencilerden konuya ilişkin örnek olmayan durumlar istenmiş ve bu örneklere uygun geribildirim verilmiştir	
	Yönlendirici soruların zamanlaması	Yönlendirici sorular kullanılmamıştır	Yönlendirici soruların kullanıldığı aşamalar kısmen uygundur	Yönlendirici sorular uygun zaman dilimlerinde kullanılmıştır	
	Yönlendirici soruların yapısı	Yönlendirici sorular kazanımlara ve konuya uygun değildir	Yönlendirici sorular kazanımlara ve konuya kısmen uygundur	Yönlendirici sorular kazanımlara ve konuya uygundur	
SONUÇ	Özet	İşlenen konular özetlenmemiştir	Özetleyici açıklamalar kısmen yeterlidir	İşlenen konular uygun şekilde özetlenmiştir	
	Kazanımları ölçme	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilmemiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar kısmen yeterlidir	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar yeterlidir	
BÜTÜNLÜK VE SÜRE	Aşamalar arasındaki bütünlük	Giriş-gelişme ve sonuç aşamaları arasında bütünlük yoktur	Giriş-gelişme ve sonuç aşamaları birbiriyle kısmen uyumludur	Giriş-gelişme ve sonuç aşamaları birbiriyle uyumludur	
	Süre	Konuya ayrılan süre yetersizdir	Konuya ayrılan süre kısmen yeterlidir	Konuya ayrılan süre yeterlidir	
Toplam:					

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	39-51	Uygulama sürecinde ders planının aşamaları dikkate alınmıştır
2	28-38	Uygulama sürecinde ders planının aşamaları kısmen dikkate alınmıştır
1	17-27	Uygulama sürecinde ders planının aşamaları dikkate alınmamıştır.

EK-16. Final Sınavı Soru 1'in Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

FİNAL SINAVI				
Soru 1'in Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı				
Ölçütler	Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (3)	Yeterli (5)	
İçerik	Tartışma metninde strateji, yöntem-teknik arasında ilişki kurulmamıştır	Tartışma metninde strateji, yöntem teknik arasında kurulan ilişki kısmen uygundur	Tartışma metninde strateji, yöntem-teknik arasında ilişki kurulmuştur	
	Tartışma metninde etkili öğretimin temel ilkeleri dikkate alınmamıştır	Tartışma metninde etkili öğretimin temel ilkeleri kısmen dikkate alınmıştır	Tartışma metninde etkili öğretimin temel ilkeleri dikkate alınmıştır	
	Tartışma metni uygulama örnekleri ile desteklenmemiştir.	Tartışma metninde yer verilen uygulama örnekleri kısmen uygundur	Tartışma metni uygulama örnekleriyle desteklenmiştir.	
Dil ve anlatım	Tartışma metni olumlu ve olumsuz örneklerle desteklenmemiştir	Tartışma metninde yer verilen olumlu ve olumsuz örnekler kısmen uygundur	Tartışma metni olumlu ve olumsuz örneklerle desteklenmiştir	
	Tartışma metni açık ve anlaşılır değildir	Tartışma metni kısmen açık ve anlaşılırdır	Tartışma metni açık ve anlaşılırdır	
Toplam Puan				

Başarı Düzeyleri	Hesaplama	Puan
Alınabilecek En Yüksek Puan	$(5 \times 5) \times 2$	50
Alınabilecek En Düşük Puan	$(1 \times 5) \times 2$	10

EK-17. Final Sınavında Hazırlanan Etkinliğin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

FİNAL SINAVI						
Etkinliğin Değerlendirilmesinde Kullanılan Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi-İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi-İstasyon Tekniği)						
Ölçütler		Başarı Düzeyleri				Başarı Puanı
Temel ölçütler	Alt ölçütler	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Çoğunlukla Yeterli)	4 (Yeterli)	
ETKİNLİĞİN PLANLANMASI	Kazanımlara uygunluk	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara uygun değildir.	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen kazanım ya da kazanımlara uygundur	
	Konuya uygunluk	Etkinlik, girişte belirtilen konuya uygun değildir	Etkinlik, girişte belirtilen konuya kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen konuya çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen konuya uygundur	
	Sınıf düzeyi ve derse uygunluk	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine uygun değildir	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine kısmen uygundur	Etkinlik, girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine çoğunlukla uygundur	Etkinlik girişte belirtilen ders ve sınıf düzeyine uygundur	
STRATEJİ, YÖNTEM-TEKNİK İLKE VE ADIMLARINA UYUM	Grupların oluşturulması	Oluşturulacak grup yapısı ve gruplara verilen yönerge işbirliğine dayalı öğrenmenin özelliklerine uygun değildir.	Oluşturulacak grup yapısı ve gruplara verilen yönerge işbirliğine dayalı öğrenmenin özelliklerine kısmen uygundur	Oluşturulacak grup yapısı ve gruplara verilen yönergenin özelliklerinin çoğunluğu işbirliğine dayalı öğrenmeye uygundur	Oluşturulacak grup yapısının ve gruplara verilen yönergenin tüm özellikleri işbirliğine dayalı öğrenmeye uygundur	
	Problem durumları sunma	İstasyonlara ayrılan gruplara ayrı problem durumları sunulmamıştır	Gruplara sunulan problem durumları kazanım ve konuya kısmen uygundur	Gruplara sunulan problem durumları kazanım ve konuya çoğunlukla uygundur	İstasyonlara ayrılan her bir gruba kazanım ve konuya uygun problem durumu sunulmuştur	
	Bilimsel araştırma yönteminin	Gruplara verilen yönergede bilimsel araştırma sürecinin	Gruplara verilen yönergede bilimsel araştırma sürecinin	Gruplara verilen yönergede bilimsel araştırma sürecinin	Gruplara verilen yönergede bilimsel araştırma sürecinin	

	basamaklarına uygunluk	basamakları dikkate alınmamıştır	basamakları kısmen dikkate alınmıştır	basamakları çoğunlukla dikkate alınmıştır	basamakları dikkate alınmıştır	
	Görev paylaşımı	Grupların farklı istasyonlara geçişi sağlanmamıştır	Grupların istasyonlar arası geçişleri için planlanan süre kısmen uygundur	Grupların istasyonlar arası geçişleri için planlanan süre büyük oranda uygundur	Grupların uygun zaman dilimlerinde farklı istasyonlarda yer almaları sağlanmıştır	
	Sunum	İstasyonlarda gerçekleştirilen çalışmaların sunumuna yer verilmemiştir.	İstasyonlarda gerçekleştirilen çalışmaların sunumu için verilen süre kısmen yeterlidir	İstasyonlarda gerçekleştirilen çalışmaların sunumu için verilen süre büyük oranda yeterlidir	İstasyonlarda gerçekleştirilen çalışmalar uygun zaman aralığında sınıfa sunulacak biçimde düzenlenmiştir.	

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
4	26 ve üstü	Öğretim etkinliği, ilgili strateji, yöntem ve tekniğin ilke ve adımlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır
3	20-25	Hazırlanan etkinlikte ilgili strateji, yöntem ve tekniğe yönelik ilke ve adımların çoğunluğu dikkate alınmıştır.
2	14-19	Hazırlanan etkinlikte ilgili strateji, yöntem ve tekniğe yönelik ilke ve adımların bir kısmı dikkate alınmıştır.
1	8-13	Hazırlanan etkinlikte ilgili strateji, yöntem ve tekniğe yönelik ilke ve adımların çok azı dikkate alınmıştır

EK-18. Final Sınavında Hazırlanan Ders Planının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

FİNAL SINAVI					
Ders Planını Değerlendirmede Kullanılan Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı					
Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
Temel Ölçütler	Alt Ölçütler	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	
İSTENEN SONUÇLARIN TANIMLANMASI	Dersin adı ve sınıf düzeyinin belirtilmesi	Ders planının giriş kısmında dersin adı ve sınıf düzeyi belirtilmemiştir.	Giriş kısmında bu ders planının ilişkili olduğu ders ya da sınıf düzeyi belirtilmiştir	Ders planının giriş kısmında dersin adı ve sınıf düzeyi belirtilmiştir.	
	Kazanımların ve konunun belirlenmesi	Ders planının giriş kısmında bu planın hangi kazanım ve konuya yönelik olduğu belirtilmemiştir	Giriş kısmında bu planın ilişkili olduğu kazanım ya da etkinlik konusu belirtilmiştir	Ders planının giriş kısmında bu planın hangi kazanım ve konuya yönelik olduğu belirtilmiştir.	
	Önerilen süre	Ders planının tamamlanması için gereken süre uygun değildir	Ders planı için önerilen süre kısmen uygundur	Ders planının tamamlanması için önerilen süre uygundur	
	Yönlendirici sorular	Yönlendirmede kullanılacak sorular uygun değildir	Yönlendirmede kullanılacak sorular kısmen uygundur	Yönlendirmede kullanılacak sorular uygundur	
	Temel Kavramlar	Belirlenen temel kavramlar konuyla ilişkili değildir	Belirlenen temel kavramlar konuyla kısmen ilişkilidir	Konuyla ilişkili temel kavramlar belirlenmiştir	
	Kazanımlara uygunluk	Hazırlanan ders planı kazanımlara uygun değildir	Hazırlanan ders planı kazanımlara kısmen uygundur	Hazırlanan ders planı kazanımlara uygundur	
UYGUN KANITLARI BELİRLEME	Ölçme-değerlendirme araçlarının sayısı	Kazanımları ölçmeye yönelik araçların sayısı yetersizdir	Kazanımları ölçmeye yönelik araçların sayısı kısmen yeterlidir	Kazanımları ölçmeye yönelik araçların sayısı yeterlidir	
	Ölçme-değerlendirme araçlarının yapısı	Kazanımlara ölçmeye yönelik araçlar kazanımlara uygun değildir	Kazanımları ölçmeye yönelik araçlar kazanımlara kısmen uygundur	Kazanımları ölçmeye yönelik araçlar kazanımlara uygundur	
ÖĞRENME YAŞANTILARI VE ÖĞRETİMİ PLANLAMA	Dikkat çekme	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler uygun değildir	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler kısmen uygundur	Konuya dikkati çekmede kullanılacak öğeler uygundur	
	Güdüleme	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyen	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyen	Öğrencileri dersin konusuna güdüleyen	

		açıklamalar uygun değildir	açıklamalar kısmen uygundur.	açıklamalar uygundur	
	Gözden geçirme	Öğrencilerin önbilgilerini gözden geçirmeye yönelik sorular uygun değildir.	Önbilgilerin gözden geçirilmesi için planlanan sorular kısmen uygundur	Önbilgilerin gözden geçirilmesi için planlanan sorular uygundur	
	Amaçtan haberdar etme	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar uygun değildir	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar kısmen uygundur	Öğrencilerin amaçtan haberdar edilmesine yönelik açıklamalar uygundur	
	Etkinliğin yapısı	Hazırlanan etkinlik araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin özelliklerine uygun değildir	Hazırlanan etkinlik araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin özelliklerine kısmen uygundur	Hazırlanan etkinlik araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin özelliklerine uygundur	
		Uygulanacak etkinliğin aşamalarına yönelik açıklamalar yetersizdir	Uygulanacak etkinliğin aşamalarına yönelik açıklamalar kısmen yeterlidir	Uygulanacak etkinliğin aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır	
	Ders planının aşamaları arasındaki uygunluk	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye uygun değildir	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye kısmen uygundur	Değerlendirme süreci öğrenme kazanımlarını ölçmeye uygundur	
		Öğrenme yaşantılarını planlarken istenen sonuçlar dikkate alınmamıştır	Öğrenme yaşantılarını planlarken istenen sonuçlar kısmen dikkate alınmıştır	Öğrenme yaşantıları, istenen sonuçlara uygun şekilde planlanmıştır	
				Toplam:	

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	34-42	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara uygundur
2	25-33	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara kısmen uygundur
1	16-24	Hazırlanan plan, ders planında yer alması gereken aşamalara uygun değildir

EK-19. Grup Değerlendirme Formu**Grup Numarası:****Tarih:****Adı soyadı** :

1. Aşağıdaki bölümü doldururken kategorilere birden fazla grup üyesinin ismini yazabilirsiniz.

Grubun ders planını hazırlama sürecinde;

..... Fazlasıyla aktifti

..... Yeterince aktifti

..... Kısmen aktifti

..... Çok aktif değildi

..... Hiç aktif değildi

2. Değerlendirdiğiniz grup üyelerinin isimlerini belirtiniz ve aşağıdaki formu grup üyelerinin çalışma sürecindeki performansını dikkate alarak doldurunuz.

1. arkadaşının adı soyadı:

2. arkadaşının adı soyadı:

3. arkadaşının adı soyadı:

4. arkadaşının adı soyadı:

EK-20. Yansıtıcı Değerlendirme Grup Formu**GRUP****NO:****TARİH:****GRUP ÜYELERİ:**

1. Bu uygulamaya hazırlanırken neler öğrendik?

.....
.....
.....

- Bu öğrendiklerimiz içerisinde bizim için önemli olanlar nelerdi? Niçin?

.....
.....

2. Planlama ve uygulama sürecinde en çok zorlandığımız noktalar nelerdi? Niçin?

.....
.....
.....

3. Planlama ve uygulama sürecinin ilgi çekici ve keyifli bulduğumuz noktaları nelerdi?
Niçin?

.....
.....
.....

4. Bu uygulamayı tekrar gerçekleştiresek, daha iyi olması için neler yapardık?

.....
.....
.....

EK-21. Final Sınavı Soruları**Tarih: 25.12.2014****MB 201 ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ (3-0-3)****FİNAL SINAVI**

*Aşağıda yer alan sorular bir dönem boyunca işlediğimiz konuları kapsamaktadır. Soruların her biri 50 puan değerindedir. Soruları evde yanıtalamanız ve sınav kâğıtlarınızı **5 Ocak 2014** tarihinde imza karşılığında teslim etmeniz gerekmektedir. Soruların yanıtlarını elle A4 kâğıdına yazabilir ya da bilgisayar ortamında hazırlayabilirsiniz. Soruları yanıtlarken, ekte yer alan dereceli puanlama anahtarlarından yararlanmanız sizlere katkı sağlayacaktır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersine katılımınız, katkınız ve çalışmalarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.*

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

SORULAR

- 1. Strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişkiyi, etkili öğretimin temel ilkelerini dikkate alarak ve uygulamaya yönelik örneklerle destekleyerek tartışınız**
- 2. Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin kullanımını gerektiren bir etkinliğin kullanıldığı ders planı hazırlayınız**

EK-22. Çalışma Yaprağı 2**ADI-SOYADI:**
ÖĞRENCİ NO:**Tarih:**

Aşağıda belirtilen öğrenme kazanımlarına uygun içerik türünü belirleyiniz

KAZANIM**İÇERİK TÜRÜ**

Mikroskopun işlevini tanımlar.

GEREKÇESİ.....
.....
.....

Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.

GEREKÇESİ.....
.....
.....

Çevre kirliliğini önlemek için yakın çevresini temiz tutar.

GEREKÇESİ.....
.....
.....

Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.

GEREKÇESİ.....
.....
.....

Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözüm önerisi geliştirir.

GEREKÇESİ.....
.....
.....

Aile içerisindeki sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.

GEREKÇESİ.....
.....
.....

Bilginin net bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder

GEREKÇESİ.....
.....
.....

EK-23. Değerlendirme Yaprağı 2**ADI-SOYADI:**
ÖĞRENCİ NO:**Tarih:**

Aşağıda belirtilen örnek olayı inceleyerek öncelikle öğretmenin hangi öğretim ilkelerini dikkate aldığını belirleyiniz. Ardından belirlediğiniz ilkelerle ilişkili olan uygulamaları ilgili boşluklara yazınız. Örnek olayda yer almayan ilkeleri ise boş bırakınız.

Esra öğretmen ikinci sınıfı okutmaktadır. Derse girdiğinde günaydın diyerek öğretmen masasına oturur. “Ana yönler” konusunu işleyecek Esra öğretmen gerekli hazırlıkları tamamladıktan sonra ayağa kalkar ve 5 dakika geç kaldığı için öğrencilerden özür diler. Bu durumun nedenini açıklarken okula gelirken buraya yeni taşınan bir arkadaşını ziyaret ettiğini ancak arkadaşının kendi evinden okula giden yolu yanlış tarif ettiğini belirtir. Ardından sınıfa sizin de hiç kaybolduğunuz oldu mu?” Sorusunu yöneltir. Yanıtları aldıktan sonra bu dersin sonunda hem biz çevremizi tanıyacağız hem de bize herhangi bir yeri sorduklarında daha kolay ve doğru bir şekilde tarif edebileceğiz der. Daha sonrasında ise öğrenme kazanımını tahtaya yazarak “bu dersin sonunda ana yönleri açıklayacak ve bu yönlerin hayatımıza etkisini fark edeceksiniz” diye sözel olarak dile getirir. Ardından tahtaya bir şekil çizerek bir önceki derste öğrenilen ve bir yönü tarif ederken kullanılan sözcükleri hatırlatalım der ve öğrencilere bu şekli tamamlamaları için söz hakkı verir. Sınıftan gelen yanıtları aldıktan sonra bir yeri tarif ederken yakın ve uzak olduğunu belirtiriz. Onun dışında sağ ve sol sözcükleri ile gideceğimiz yolu belirtmeye çalışırız diyerek bir önceki derste öğrenilen kavramları özetler. Ve ardından ana yönler etkinliğini uygulamaya başlar.

Dikkat Çekme:

.....

.....

.....

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma:

.....

.....

.....

Güdüleme: :

.....

.....

.....

Amaçtan Haberdar Etme: :

.....

.....

Ön bilgilerin Uyarılması: :

.....

.....

.....
Dönüt: :

.....
.....
.....
Başarının Değerlendirilmesi: :

.....
.....
.....



EK-24.Geçerlik Toplantısında Alınan Karar Örnekleri

Toplantı Tarihi: 28 Kasım 2014
Toplantı Saati: 15.30
Tutanak No: II
Toplantı Yeri: Danışman Ofisi

Geçerlik Komitesiyle Gerçekleştirilen Toplantıda Alınan Kararlar

Sorun 1. Bazı öğrencilerin grup etkinliklerini ve sorumlu oldukları ödevleri hazırlarken zaman sorunu yaşadığı, uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin öğrencileri zorladığı belirlenmiştir.

Sorun 2. Eylem sürecinin başında dersin 14 haftalık süresinin ek derslerle tamamlaması planlanmıştır. Bu durum araştırmacıyı zaman yönetimi konusunda zorlamış, öğrencilerin tüm ek derslere katılmayabileceği endişesini doğurmuştur.

Sorun 3. Ara görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda da öğrencilerin ilk eylem planından itibaren doldurdukları çalışma ve değerlendirme yapılarının, üçüncü döngüden itibaren aldıkları geribildirimlerle sürekli geliştirdikleri etkinliklerin ve beşinci döngüde kendilerine verilen proje görevinin bilişsel anlamda öğrencileri zorladığı belirlenmiştir.

Alınan Kararlar/Çözüm Önerileri

Karar 1. Proje uygulaması kapsamında hazırlanacak ders planlarından birinin seçilerek gerçek sınıf ortamında uygulanması, uygulama sonuçlarının sınıf ortamında paylaşarak değerlendirilmesi gerçekleştirilecektir. Hazırlanan diğer planın ise sınıf ortamında sunulurken değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Karar 2. Bir sonraki döngü kapsamında yer alacak “araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin kullanımını gerektiren bir ders planı hazırlar” şeklinde ifade edilen kazanıma yönelik verilmesi planlanan ödevin, altıncı eylem planından çıkarılarak dönem sonuna alınmasına karar verilmiştir.

EK 25. İhtiyaç Analizi Çalışmasından Elde Edilen Görüşme Metninin Örnek Analizi

<p>* Öğrencilerin ade ystli düşünmede * Hazırlanmış sorular Hazırlanmış mı?</p>	<p>düşünme gerektiren bu tekniği çocuklar uygulayamadığı bence temelde var bir sınıfta çocuklar çok yönlü düşünmüyor daha çok hazırladığı seviyorlar ama grup çalışmalarında oldukça etkili yöntem ve teknikler var</p> <p>M:evet, bu dersin öğretim sürecinde uygun yöntem ve teknikleri seçip etkili bir şekilde kullanabilmene katkı sağladığımı düşünüyör musun? Öğrenci özellikleri açısından zorlandığımı belirttin ama...</p> <p>KATKI SAĞLADI</p> <p>N: evet kesinlikle ama bu dersin öğrenciler üzerinde uygulama yapılarak gösterilmesini de tercih ederdim. Önceki görev yaptığım yerden kaynaklı bir sınıftıydı bu köy okuluydu</p> <p>M:anladım, bu şekilde olsaydı katkı sağlayacağını ifade ediyorsun sanırım</p> <p>N: burada öğrenci profili daha iyi ama mevcut fazla</p> <p>M:yani uygulanabilir</p> <p>N: aynen daha etkili olabilirdi. bir de ülkemizde koşulları göz önüne alarak uygulanabilir yöntemler üzerinde daha fazla durulsa daha etkili olabilirdi</p> <p>M:peki lisansta almış olduğun bu dersin programda önerilen etkinlikleri uygulamana katkı sağladığımı düşünüyör musun?</p> <p>N: evet katkı sağlıyor bu donanıma sahibim ama...</p> <p>M:hıhı</p> <p>N: programda müfredat o kadar yoğun ki buna yeteri vakti çoğu zaman bulamıyorum</p> <p>M:peki Öğrenme-öğretme sürecinizdeki rol ve uygulamalarını düşündüğünde işte öğrencilere rehberlik etme, ders planı hazırlama, yöntem tekniklerin kullanımı vs. Bu dersin öğretmen adaylarına hangi bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırması gerektiğini düşünüyörsün?</p>	<p>* Grup Çalışmalar</p> <p>ÖNERİLER</p> <p>* Öğrenciler üzeri uygulama için</p> <p>* Genel sınıfta ortamda uygulanabilir</p> <p>* Uygulanmaya başlıklar uygulanabilir yöntemler</p>
<p>* Sınıf mevcudlarının fazla olması</p>	<p>* İhtiyaç yoktu</p>	

<p>*Uygulamalı Becerilerin Kazandırılması</p>	<p>N: ders planı hazırlamada çok bir sıkıntı yaşamıyor kılavuz kitaplar olduğu için bence yöntem teknik kullanımda uygulamalı eğitim üzerinde durulması gerekir. Teorik olarak her şeyi biliyoruz ama uygulama çok farklı oluyor. Mesela ben altı şapka'yı uygulamadığımı söyledim bunu uygulatabiliriz diye getirmek için neler yapabiliriz bunları bilmeliyim.</p> <p>M:peki Lisansta almış olduğunuz öğretim ilke ve yöntemleri derisi size bu bilgi ve becerileri kazandırdı mı? Niçin?</p> <p>N: <u>uygulama konusunda yeteri kadar kazandırmadı? Çünkü uygulamalar sadece bizim üzerimizde ve sadece bazı yöntemlerde yapıldı biz zaten neyin ne olduğunu biliyoruz</u></p> <p>M:evet</p> <p>N: <u>önemli olan bunu öğrenciler üzerinde uygulayabilmek</u></p> <p>M:hıhı</p> <p>N: onlar bizden çok farklı düşünüyor</p> <p>M:peki sınıfta gerçekleştirdiğiniz uygulamalarda hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?</p> <p>N: <u>beyin fırtınası işbirlikli çalışma sunu, soru cevap, gösteri</u></p> <p>M:hıhı</p> <p>N: istasyon, balık kılıcı</p> <p>M: öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğinde yer alması gereken ve uygulama süreci açısından önemli gördüğünüz konular nelerdir?</p> <p>N: bunlar öğrencileri yaratıcı düşünmeye nasıl sevkedebiliriz/ bu konuda çok sıkıntı yaşıyorum şimdiki öğrenciler maalesef <u>hazıra çok almış onları düşünmeye nasıl sevkedebiliriz bunlar</u></p>	<p>*Yüksek teknoloji kullanma becerisi!</p> <p>*Yüksek bilişsel uygulamalarda yapmaları gerekir!</p> <p>NEDENLERİ!</p> <p>*Din-1, gösterilerle uygulama</p> <p>*Gözetim ve denetim</p> <p>*Din-1'inde uygulama</p> <p>Die Anstoss ? Sınıfta ?</p> <p>*Begin Fırtnası</p> <p>*İşbirlikli çalışma</p> <p>*Durumcağıp</p> <p>*Gözetim</p> <p>Düşünme becerisi</p>
<p>*Yaratıcı düşünme</p>	<p>←</p>	<p>→</p>

EK 26. Örnek Öğrenci Ürünü

SEVMİYORUM ÇÜNKÜ ANLAMİYORUM

Özge ve Ömer dördüncü sınıfa devam ikiz kardeşlerdir. Özge Türkçe ve sosyal bilgiler gibi sözel dersleri severken, Ömer matematik ve fen bilimleri gibi sayısal dersleri sevmektedir. Her ikisi de derslerinde oldukça başarılıdır. Fakat babasının iş değişikliği nedeni ile başka bir eve taşınıp okul değiştirmek zorunda kalmışlardır. Yine aynı sınıfta eğitimlerine devam eden kardeşlerin bir süre sonra derslerindeki başarıları düşmeye başlamıştır. Bu durumun farkına varan babaları Soner Bey, çocukları ile konuşmaya karar vermiştir. Konuşmaları sırasında Özge'ye, ders çalışırken sürekli müzik dinliyorsun bu yüzden de derslerinin düştüğünü biliyorum diye sert bir çıkış yapmıştır. Özge ise kısık bir seste arkadan gelen müziğin daha iyi odaklanmasını sağladığını belirtmiş ancak babası bahane uydurmak sana göre değil deyip konuyu geçiştirmiştir. Bunun üzerine Özge öğretmenin anlattığı konuları anlamadığını hatta sevdiği Türkçe dersinde bile diğer arkadaşlarının gerisinde kaldığını belirtmiştir. Bu durumun nedenini soran babasına öğretmen sınıfa girdiği gibi tahtaya konuyla ilgili bir şeyler yazmaya başlıyor, bazen dersin ortasına gelince ne işlediğimizin farkına varıyorum ve anlamakta zorlanıyorum der. Araya giren Ömer de öğretmenin sürekli yazı yazdığından, şikâyet etmiştir. Fen bilimleri dersini çok sevmesine rağmen bu dersten hiçbir şey anlamadığını, derste çok sıkıldığını ve ödevlerini de yapmadığını söylemiştir. Bu durumun üzerine ertesi gün okula giden Soner Bey, Özge ve Ömer'in problemlerini öğretmenleriyle paylaştığında Öğretmenleri Ayla Hanım; Özge'nin dönemin başından beri arkadaşlarının gerisinde kaldığını, sorulan soruları yanıtlayamadığını, ödevlerinde eksikler ve yanlışlar olduğunu belirtmiştir. Ömer'in ise tahtada yazılanları tahtaya geçirmek yerine defterine sürekli bir şeyler çizdiğini dile getirmiş hatta matematik problemlerini de bu yolla çözdüğünü gereksiz zaman kaybettiğini belirtmiştir. Soner Bey öğrencilerin önceki okullarında oldukça başarılı olduklarını belirtince ise Ayla Hanım "Ben 20 yıllık sınıf öğretmeniyim ve çok başarılıyım. Hiç kimsenin şikâyetini duymadım şimdiye kadar. Nasıl alışmışsam yıllardır aynı şekilde derslerimi anlatırım" diyerek tepkisini sert bir şekilde dile getirmiştir.

1. Özge ve Ömer, önceki okullarında başarılı iken, daha sonraki okullarındaki başarıları niçin düşmüş olabilir?

Herkes farklı ve özeldir. farklılıklarımız. öğrenme kapasitemizi ve öğrenme biçimlerimizi etkiler. Öğretmenin. önceden hiçbir şikâyet olmadığını belirttik. arkadaşlarımız. yolumu göstermiştir. fakat bir eğitimci olarak kişilerin öğrenme süreçlerindeki farklılıklarını değerlendirmeyi tercih etti...

Özge ve Ömer'in belli bir öğrenme stratejileri olmuştur. Ve yeni öğretileri okulla öğrenmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadığından dolayı, Ömer ve Özge başka öğrenme yöntemlerini kullanacak fırsat bulamadıklarından dolayı başarıları düşmüş olabilir.

2. Sınıf ortamında karşılaşılan bu sorunu çözmek için neler yapabiliriz? Gereçleriyle tartışalım

Özge ben öğretmen olmuştum olsaydım, öncelikle sınıfıma yeni gelen öğrencileri tanıtmaya çalışırdım. Tanıdıkları sonra ise dersleri daha esnek bir şekilde herkesin hitap edecek şekilde işlerdim. Herkesi hitap etmektense, üstün dersli dikkat çekici hale getirerek dersimi öğrencilerim tarafından sevilen bir ders haline getirirdim. Tek bir etkinlikte bile herkesin öğrenme stillerine hitap etmek mümkün. Ben de bu ve bunun gibi yollarla herkesin öğrenme stillerine duyarlılık gösterirdim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Melis YEŞİLPINAR UYAR
Doğum Tarihi: 04.06.1984
Doğum Yeri: Denizli
Yabancı Dili: İngilizce
Adres: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Sarıçam/Adana
Telefon: 0 322 338 67 33 – 23
E – posta: myesilpinar@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2008 – 2011: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
2005 – 2008: Lisans, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü
1998-2002: Ortaöğretim, Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi, Denizli

ÇALIŞMA DURUMU

2010 – ... Araştırma Görevlisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı- Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
2008 - 2010 İlköğretim Matematik Öğretmeni. 1. Hava İkmal Bakım Merkezi İlköğretim Okulu, Eskişehir