

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARINA
ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN
YETERLİKLERİ KAZANDIRMASI
YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya ATİK KARA

Doktora Tezi
Temmuz 2012

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA
ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ
KAZANDIRMASI YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya ATİK KARA

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2012

“Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 080545 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir.”

*Değerli Anneme ve Babama,
Sergili Eşime
ve
Biricik Kızıma...*

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Derya ATİK KARA'nın "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 06.07.2012 tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Üye	: Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Üye	: Prof. Dr. Tuğba YANPAR-YELKEN
Üye	: Doç. Dr. Kıymet SELVİ
Üye	: Doç. Dr. Melek DEMİREL

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ KAZANDIRMASI YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya ATİK KARA

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2012

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Öğretmenlerin niteliği, bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkileyen bir konudur. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması amacıyla hizmetöncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin en etkili şekilde kazandırılması için yapılacak geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına süreklilik kazandırılması önemli bir gerekliliktir. Araştırma bu gereksinimden yola çıkılarak desenlenmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen eğitimi programlarında yer alan ve araştırma kapsamına alınan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesidir. Bu amaçla Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) kapsamındaki yeterlik alanları içerisinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergeleri belirlenerek, bunların belirlenen ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğine yansımaları, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ÖMB derslerinin bu performans göstergelerini kazandırma durumu ve öğretmen adaylarının bu performans göstergelerini öğretmenlik uygulamalarında kullanma durumlarının derinlemesine betimlenmesine çalışılmıştır. ÖMB derslerinin niteliği ve etkililiğine yönelik yargıya varılması amaçlandığından araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli sekiz öğretim elemanı ve yedi farklı öğretmenlik programında öğrenim gören 14 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinin, ilgili performans göstergeleri ile karşılaştırmalarına dayalı belge incelemesi; öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarının incelenmesi ve ders anlatımlarına ilişkin gözlemler ile araştırmacı ve öğretmen adayı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde belgelerin incelenmesi ve gözlemlerden elde edilen veriler için betimsel analizden, görüşme verileri için tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgular araştırmanın amacına dayalı olarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yer bulduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı bulgular, belge incelemesinden elde edilen bulguları genel olarak desteklemektedir. Ancak plan türleri, ders dışı etkinlikler düzenleme, araç-gereçlerin kullanımı ile özellikle ölçme ve değerlendirme konularına yönelik performans göstergelerinin kazandırılmasında sorunlar olduğu görülmüştür. ÖMB derslerinin işlenişine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak derslerin daha çok kuramsal işlendiği; farklı yöntem, teknik ve materyal kullanımına gidilmekle birlikte daha çok düz anlatım yönteminin tercih edildiği; öğrenci katılımını sağlamak için çaba gösterilmesine rağmen yeterince etkili olunamadığı; dersler kapsamında işlenen konular için hem diğer ÖMB dersleri hem de öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirmelerinin çok etkili yapılamadığı; öğretim elemanlarının ders yükü, öğrenci sayısı gibi nedenlerle, öğretmen adaylarının ise dersleri gerekli bulmama, önemsememe gibi nedenlerle dersler kapsamındaki sorumluluklarını tam olarak yerine getirmedikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. ÖMB derslerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünen öğretmen adayları çoğunlukta olmakla birlikte, bir kısım öğretmen adayının da özellikle dersleri aldıkları dönemlerde alan derslerine göre bu dersleri çok fazla önemsemedikleri, derslerin kuramsal yürütülmesi ve öğrendiklerinin meslekle ilişkilendirmesinin yapılmamasını eleştirdikleri görülmektedir. ÖMB dersleri

arasında en fazla katkı sağladığı düşünölen dersler Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi) dersi ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı) dersidir. Bu durumun derslerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinden ve derslerde uygulama yapılmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma durumlarına bakıldığında ise ilişkilendirilen performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazandıkları görölmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin uygulanmasına yönelik performans göstergelerine sahip olma durumlarının yüksek olmasına karşın, öğretim etkinliklerinin planlanması ile ilgili konularda ise özellikle öğretim programı ve ders dışı etkinliklere yönelik performans göstergelerine sahip olmadıkları, öğretim etkinliklerinin değeriendirilmesi ile ilgili olarak ise performans göstergelerinin çok az bir kısmına sahip oldukları, ancak onların da geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi programları, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğrenme-öğretme süreci, program değeriendirme

ABSTRACT

EVALUATION OF TEACHING PROFESSION COURSES IN TERMS OF TEACHER CANDIDATES' COMPETENCIES REGARDING THE LEARNING AND TEACHING PROCESS

Derya ATİK KARA

Department of Educational Sciences Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

July 2012

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Qualifications of teachers are regarded as an important factor that directly influences the quality of the education system in a country. Therefore, it is necessary to increase the quality of teacher training in order to continue development and improvement studies. In this way, teacher candidates could effectively gain the professional competencies in the pre-service teacher training process. The present study was designed based on this necessity.

The main aim of the study was to evaluate the field knowledge and teaching profession knowledge courses found in teacher training programs in terms of teacher candidates' competencies regarding the learning and teaching process for teacher candidates. For this aim, among the Teaching Profession General Competencies, both the competencies regarding the learning-teaching process and the performance indicators found under these competencies were determined. Following this, the study tried to examine in depth how these indicators reflect upon the content and objectives of the Teaching Profession Knowledge (TPK) courses, to what extent these TPK courses help gain these performance indicators from the perspectives of faculty members and teacher candidates and to what extent teacher candidates use these performance indicators in teaching-related applications. As the purpose was to judge the quality and effectiveness of TPK courses, the study was conducted with the qualitative research method as a case study for evaluation purpose.

The study was carried out with eight faculty members from the Department of Educational Sciences in the Education Faculty of Anadolu University and with 14 teacher candidates from seven different teaching programs. The research data were collected via examination of documents based on comparison of the content and objectives of TPK courses with the related performance indicators, structured and semi-structured interviews held with the faculty members, semi-structured interviews held with the teacher candidates, observations of teaching of the lessons within the scope of the Teaching Application Course and via the diaries of the researcher and of the teacher candidates. As for the analysis of the research data, descriptive analysis was conducted for the document examination and for the observation data, and for the interview data, the inductive analysis method was applied. Findings obtained from the data were interpreted depending on the aim of the study.

As a result of the study, it was seen that the objectives and content of TPK courses covered the performance indicators regarding the learning and teaching process. The findings obtained based on the faculty members' views were consistent in general with the findings obtained via document analysis. However, it was also seen that there were problems experienced in helping gain the performance indicators regarding such subjects as plan types, organization of out-of-class activities, use of tools and especially regarding measurement and evaluation. In addition, it was found out depending on the faculty members' views about the teaching of TPK courses that the courses were taught rather on theoretical basis via direct instruction without the use of different methods, techniques or materials; that a great deal of effort was shown to achieve student participation yet with little efficiency; that not much effective relationship was established between the profession of teaching and the subjects taught within the scope of the courses of other TPK courses; and that neither the faculty members nor the teacher candidates were able to fully perform their responsibilities either due to the work-load of the faculty members and the high number of the students or due to the fact that the teacher candidates found the courses unnecessary or unimportant. In addition, though teacher candidates who think that TPK courses contributed much to their professional development were greater in number some of the teacher candidates' views revealed that they did not give much importance to such courses when compared to the field courses especially during the time they took these courses; and that they criticized

the theoretical teaching of the courses and the lack of association to be established between their profession and what they learnt. Among the TPK courses, those thought to make the biggest contribution were found to be the courses of Development and Learning (Educational Psychology) and Instructional Technologies and Material Development. It was also found out that this situation was due to the establishment of relationship between these courses and real life and due to the applications to be carried out within the scope of the courses. When the extent to which the teacher candidates had the performance indicators regarding the learning and teaching process was examined, it was seen that they gained almost half of the associated performance indicators. It was also found out that the extent to which the teacher candidates had the performance indicators regarding the application of the instructional materials was higher than the others; that they lacked the performance indicators regarding the planning of instructional activities, especially those related to the out-of-class activities and to the curriculum; that they had few of the performance indicators regarding the evaluation of the instructional activities; however they needed to develop these performance indicators.

Keywords: Teacher Training Programs, Teaching Profession Knowledge Courses, Teaching Profession General Competencies, Learning and Teaching Process, Program Evaluation.

ÖNSÖZ

Öğretmen eğitimi çağdaş ve nitelikli bireyler yetiştirebilmesinde anahtar rol oynamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitimi sürecinin iyi olan yönlerinin ortaya çıkarılarak daha da geliştirilmesi ve var olan sorunların çözümlenmesine yönelik araştırmalar aracılığıyla eğitim sistemimizin, dolayısıyla ülkemizin gelişimine katkı sağlanmaktadır. Bu gelişim sürecinin bir parçası olma amacını taşıyan bu araştırma birçok kişinin emeği ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle akademik gelişimime büyük katkılar sağlayan; nezaketi ve sonsuz sabrı ile beni her zaman destekleyen, bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde çok büyük emeği olan ve birlikte çalışmaktan gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca akademik ve manevi desteğini esirgemeyen, bana ve çalışmalarına olan inancı ile beni destekleyen ve cesaretlendiren, zorlandığım her an beni rahatlatan, çıkış yolu gösteren değerli hocam Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Doktora eğitimim süresince akademik anlamda gelişimime ve değerli görüşleri ile araştırma sürecine katkı sağlayan, süreç boyunca manevi desteğini gördüğüm değerli hocam Doç. Dr. Kıymet SELVİ'ye çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasından yanımda olan, süreçte benim kadar çalışan, her koşulda akademik ve manevi desteğini gördüğüm, saygıdeğer meslektaşım ve değerli arkadaşım Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na emeği, desteği, katkıları ve bu süreçte yaşadığım sıkıntıları benimle paylaştığı için sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında birlikte çalışma şansına sahip olduğum, kendisini tanıdığımdan bu yana hep örnek aldığım, ne yazık ki aramızdan ayrılan değerli hocam Prof. Dr. Durmuş Ali ÖZÇELİK'e bana kazandırdığı bilgi ve değerler için teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük rolü olan araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarına ve şimdinin öğretmenlerine, süreçte yardımlarını esirgemeyen eğitim fakültesi öğretim elemanlarına ve uygulama yaptığım okullarda görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince yanımda olan ve güç veren sevgili arkadaşlarım Öğr. Gör. Özge ÖZER, Dr. Demet SEVER, Yard. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL, Yard. Doç Dr. İsmail YÜKSEL, Doç, Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e; araştırma sürecindeki değerli katkıları ve yardımları için Yard. Doç. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL ve Dr. İlknur YÜKSEL'e, her zaman desteklerini hissettiren Arş. Gör. Nihal TUNCA'ya, Arş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ'a, Dr. Çiğdem S. ÇARDAK'a, Arş. Gör. Levent VURAL'a, Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK'a, Dr. Yıldız KURTYILMAZ'a ve burada adını veremediğim hocalarım ve arkadaşlarıma; her konuda yardımımıza yetişen bölümümüzün değerli sekreteri Sebahat KIVANÇ'a çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her durumda yanımda olan, beni destekleyen sevgili babam Ahmet Taner ATİK'e, sonsuz hoşgörüsü ve güleryüzüyle içimi ısıtan annem Fatma Müzeyyen ATİK'e, her zaman yanımda olan, varlıkları ile güç veren kardeşlerim Oya ATİK ve M. Deniz KAZANCI'ya, manevi ve teknik desteği için eniştem Gökçen KAZANCI'ya ve varlığı ile hepimizi mutlu eden canım yeğenim Göksu KAZANCI'ya çok teşekkür ederim.

Bu süreci benimle yaşayan, her durumda bana inanan ve destekleyen sevgili eşim Melih KARA'ya sabrı, desteği ve sevgisi için; yaşamımdaki en büyük şansım, biricik, güzel kızım Olcay KARA'ya varlığı ve yaşattığı her an için minnettarım. İyi ki varsınız.

Derya ATİK KARA
Eskişehir, 2012

ÖZGEÇMİŞ

Derya ATIK KARA

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2004	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Lisans	2000	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

İş

2005- sürüyor	Öğretim Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
---------------	---

Yayımlar

Atik Kara, D. ve Yağcı. E. (2008). Adult learners and the quality of instruction at in-service training. *IASK_Teaching and Learning*. Aveiro, Portugal. (28/05/2008)

Sağlam, M., Yüksel, İ.ve Atik Kara, D. (2007). Ardışık ve kaynaşık öğretmen yetiştirme modellerinin öğretmen adaylarına öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir (17-20 Ekim 2007)

Atik Kara D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının 'yaşamboyu öğrenme' kavramına yükledikleri anlam (Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *16. Eğitim bilimleri kongresi*, Tokat.

Atik Kara, D. (2008). Okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimde materyal kullanımı. (215-267). Kıymet Selvi (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atik Kara, D. (2008). Öğretim etkinliklerinin planlanması. (207-227). Kıymet Selvi (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Ankara, 1978 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	ix
ÖZGEÇMİŞ	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ	xvii
ŞEKİL LİSTESİ	xix
FOTOĞRAF LİSTESİ	xx
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Eğitimi Programları ve Yapılan Düzenlemeler	3
Öğretmen Yeterlikleri	29
Araştırmanın Amacı	50
Araştırmanın Önemi	50
Sınırlılıklar	53
Tanımlar ve Kısaltmalar	54
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	56
Araştırma Modeli	56
Araştırma Ortamı	60
Araştırmanın Katılımcıları	60
Öğretim Elemanları	60
Öğretmen Adayları	62
Tez Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi	64
Verilerin Toplanması ve Analizi.....	65
Belge İncelemesi	66
Ders Planları	72
Günlükler.....	73

Yarı-yapılandırılmış Görüşme	74
Öğretim Elemanları	74
Öğretmen Adayları	76
Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi	78
Yapılandırılmamış Görüşme	79
Gözlem	80
Gözlemlerin Analizi	82
Araştırmanın İnanırlığı	83
Araştırmacının Rolü	86
Araştırmada Etik	87
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	89
Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliklerin ÖMB Derslerinin Amaç ve Davranışları ile İçeriğine Yansıma Durumu	89
Öğretim Elemanlarının Yürüttükleri ÖMB Derslerine Yönelik Görüşleri	115
ÖMB Derslerinin Amaç ve İçeriklerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri ile İlişkilendirilmesi	115
Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme).....	115
Öğretim İlke ve Yöntemleri – Ölçme ve Değerlendirme (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme)	117
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme)	124
Sınıf Yönetimi	129
ÖMB Derslerinin İşleniş Şekilleri	131
Yöntem ve Teknik Kullanımı	132
Araç-Gereç ve Materyal Kullanımı	137
Sınıf İçinde Öğrenci Katılımının Sağlanması	140
Öğretmen Adaylarına Sorumluluk Verilmesi	142
ÖMB Derslerinin Meslek Yaşantısı ile İlişkilendirilmesi	146
ÖMB Derslerinin Birbirleriyle İlişkilendirilmesi	149
Öğretmen Adaylarının ÖMB Dersleri ile Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri	152
Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Görüşleri	154

ÖMB Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliklerin Kazandırılmasına Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Görüşler	154
ÖMB Derslerinin Önemsene Durumuna İlişkin Görüşler	155
ÖMB Derslerinin İşlenme Durumuna İlişkin Görüşler	156
Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi) Dersi	157
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme) Dersi	160
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı) Dersi	164
Sınıf Yönetimi Dersi	168
Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri	170
Öğretim Etkinliklerinin Planlanması	171
Öğretmen Adaylarının Plan Hazırlama Sürecine Yönelik Görüşleri	171
Öğretmen Adaylarının Hazırlamış Oldukları Planların Biçimsel Yapısının İncelenmesi ve Planların Uygulanışına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri	173
Planlama Sürecine İlişkin Yapılanların Performans Göstergeleri İle İlişkilendirilmesi	177
Öğretim Etkinliklerinin Uygulanması	180
Dersin İşlenişi	181
Giriş Etkinlikleri	181
Gelişme Etkinlikleri	187
Sonuç Etkinlikleri	220
Sınıf Yönetimi	222
Davranış Yönetimi	222
Zaman Yönetimi	229
Öğrenme Ortamı	233
İletişim Kurma	235
Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	241

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	245
Sonuç	245
Tartışma	254
Öneriler	272
EKLER	275
KAYNAKÇA	320

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 1. <i>1983 Yılında Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri</i>	4
Çizelge 2. <i>1986 Yılından İtibaren Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri</i>	4
Çizelge 3. <i>1997 Yılında Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri</i>	10
Çizelge 4. <i>2006 Yılında Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri</i>	22
Çizelge 5. <i>Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Lisans Yeterlikleri (Akademik Ağırlıklı)</i>	38
Çizelge 6. <i>Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve İlgili Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i>	51
Çizelge 7. <i>Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler</i>	61
Çizelge 8. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler</i>	63
Çizelge 9. <i>Veri Toplama Süreci</i>	66
Çizelge 10. <i>Belgelere Yönelik Veri Toplama Süreci</i>	67
Çizelge 11. <i>1997 ve 2006 Yılı Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Derslerinin Saat ve Kredileri</i>	71
Çizelge 12. <i>Öğretim Elemanları ile Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Yönelik Veri Toplama Süreci</i>	75
Çizelge 13. <i>Öğretmen Adayları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Veri Toplama Süreci</i>	76
Çizelge 14. <i>Öğretmen Adayları İkinci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Veri Toplama Süreci</i>	77
Çizelge 15. <i>Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımına İlişkin Gözlem Verisi Toplama Süreci</i>	81
Çizelge 16. <i>Eğitim Bilimine Giriş Dersi Amaç ve Davranışlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması</i>	90
Çizelge 17. <i>Eğitim Psikolojisi Dersi Amaç ve Davranışlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması</i>	92

Çizelge 18.	<i>Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri İle Karşılaştırılması</i>	97
Çizelge 19.	<i>Ölçme ve Değerlendirme Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması</i>	102
Çizelge 20.	<i>Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması</i>	105
Çizelge 21.	<i>Sınıf Yönetimi Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması</i>	110
Çizelge 22.	<i>Rehberlik Dersi Amaç ve Davranışları</i>	113
Çizelge 23.	<i>Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Dersi Amaç ve Davranışları</i>	114

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Araştırma Süreci	59
Şekil 2. Belge İncelemesinin Aşamaları	68
Şekil 3. ÖMB Derslerin İşlenişi ile İlgili Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Alt Temalar	132
Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Olarak Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar	153
Şekil 5. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Alt Temalar	154
Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Alt Temalar	171
Şekil 7. ÖA6'ya Ait Ders Planından Alıntı	174
Şekil 8. ÖA10'un Ders Planından Alıntı	175
Şekil 9. ÖA2'nin Ders Planından Alıntı	176
Şekil 10. Öğretmen Adaylarının Öğretim Etkinliklerinin Uygulanmasına Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Alt Temalar	181
Şekil 11. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Alt Temalar	222

FOTOĞRAF LİSTESİ

		Sayfa No
Fotoğraf 1.	ÖA8 Dikkati Çekme Etkinliğine İlişkin Örnek	182
Fotoğraf 2.	ÖA12 Gözden Geçirme Etkinliğine İlişkin Örnek	184
Fotoğraf 3.	ÖA7 Derse Geçiş Etkinliğinde Kullanılan Materyal Örneği	186
Fotoğraf 4.	ÖA2 Düz Anlatım Yöntemi Kullanımı Sırasında Sunu Materyalinden Yararlanmaya Örnek	188
Fotoğraf 5.	ÖA4 Düz Anlatım Yöntemi Sırasında Materyal Kullanımına Örnek ..	189
Fotoğraf 6.	ÖA6 Gösterip Yaptırma Yöntemin Kullanımına Örnek	191
Fotoğraf 7.	ÖA10 Tartışma Tekniğinin Kullanımına Örnek	192
Fotoğraf 8.	ÖA9 Dört İşlem Problemlerinin Çözümü Sürecine Örnek	194
Fotoğraf 9.	ÖA1 Derste Kullanılan Resimlere Örnek	199
Fotoğraf 10.	ÖA8 Derste Yararlandığı Çarkıfelek Materyali	200
Fotoğraf 11.	ÖA4 Çalışma Kağıdı Örneği	200
Fotoğraf 12.	ÖA9 Çalışma Kağıdı Örneği	200
Fotoğraf 13.	ÖA1 Çalışma Kağıdı Örneği	201
Fotoğraf 14.	ÖA4 Derste Kullanılan Materyal Örneği	204
Fotoğraf 15.	ÖA6 Yazı Tahtası Kullanımına Örnek	205
Fotoğraf 16.	ÖA3 Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Sorunlar Örnek	206
Fotoğraf 17.	ÖA5 Öğrencilerle Bireysel İlgilenme Durumuna Örnek	212
Fotoğraf 18.	ÖA2 Dersin İşlenişinde Öğrenci Katılımına Örnek	213

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler ve gelişmelerin etkisinde sosyal yapının sürekli değişmesi ve karmaşıklaşması toplumların kendini yenileme ve geliştirme yönünde önemli adımlar atmasını gerekli kılmaktadır. Toplumların bu gelişim sürecine uyum sağlayabilmeleri eğitim sistemlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Eğitim sisteminin gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi ve daha nitelikli hale getirilmesi toplumun tüm sistemlerini olumlu yönde etkilemekte ve uzun dönemde de toplumun gelişimi ve değişimi için önemli getiriler sağlayabilmektedir.

Eğitim toplumsal bir sistemdir. Bu özelliğiyle eğitim; toplumun kültürel mirasının sürekliliğini, toplumsal değerleri kazandırarak bireylerin toplumsallaşmasını sağlama ve toplumun gelişmesini sağlayacak bireyler yetiştirme gibi önemli işlevlere sahiptir (Özkalp, 1994; Tezcan, 1996). Bu nedenle toplumların gelişmişlik düzeyleri, toplumun üyelerine sunduğu eğitim hizmetinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir eğitim ise, eğitim etkinliklerini uygulayacak öğretmenlerin yeterli sayı ve nitelikte yetiştirilmesiyle olanaklıdır.

Eğitim sistemini oluşturan öğrenci, öğretmen, okul, eğitim programı gibi tüm öğeler birbiriyle ilişkili bütünsel bir özelliğe sahiptir. Aynı şekilde eğitim sistemi içinde yer alan tüm eğitim basamakları da birbiri ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin, eğitim sistemini oluşturan basamaklar arasındaki ilişki incelendiğinde, ilköğretimden mezun olan öğrencilerin niteliğinin düşük olması, ortaöğretimdeki öğrenci niteliğinin düşmesine neden olabilmektedir. Benzer biçimde ortaöğretimden mezun olan niteliksiz mezunlar ise yükseköğretim kurumlarında aynı sorunun yaşanmasına yol açabilmektedir. Buna göre bir eğitim sisteminin başarısı, sistemin bir bütün olarak görülebilmesi ve sistemi oluşturan tüm öğelerin birbirleri üzerindeki etkisi dikkate alınarak yapılandırılmasına bağlıdır.

Eğitim sistemi ve bu basamaklardaki okul türleri için belirlenmiş olan genel ve özel amaçlara ulaşılabilmesi, böylece istenen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlik, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda (MEB, 1973) "Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir

ihhtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenliği bir uzmanlık mesleği olarak tanımlayan bu yasadaki tanımına uygun bir meslek olarak toplumsal yaşam içinde yerini alabilmesi ve eğitim sisteminin etkili olarak işleyebilmesi ve nitelikli hale gelmesinde öğretmenlerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Buna göre öğretmen eğitiminin, eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğretim basamaklarında yapılacak düzenleme ve iyileştirmelerde anahtar bir rol oynadığı söylenebilir. Eğitim sistemi döngüsünün olumlu ya da istenilen yönde işlemesi ise tüm eğitim sistemini etkileme gücü olan öğretmenlerin eğitiminin nitelikli hale getirilmesi, çağdaş dünyaya ve toplumun gereksinimlerine uygun biçimde yetiştirilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olmalarının sağlanması ile nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi de kolaylaşacaktır. Nitekim Yükseköğretim Kurulu-YÖK- (2007) tarafından Türkiye’deki eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan rapor da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. YÖK’ün konuyla ilgili bu raporunda, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin çağın gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmede tam anlamıyla yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Öte yandan eğitim fakülteleri mezunlarının niteliğinin ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeydeki mezunlarının niteliğini etkilediği ve bu nedenle öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” raporunda öğretmen eğitiminde nitelik ve nicelik yönünden gelişme sağlanmasına yönelik eğitim fakültelerinin performansının geliştirilmesi için altı stratejik hedef önerilmiştir (YÖK, 2007a):

1. Eğitim fakültelerindeki eğitim-öğretimin niteliğini geliştirmek,
2. Öğretim ve öğretmen yetiştirme alanlarındaki araştırma ve yayın faaliyetlerini geliştirmek,
3. MEB ve okullarla eğitim fakültelerinin ilişkisini güçlendirmek,
4. Eğitim fakültelerinin topluma ilişkin hizmetlerini geliştirmek,
5. Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlarla ilgili çalışmaları geliştirmek,
6. Kurum kimliğini ve kültürünü geliştirmek.

Çağın ve toplumun gereksinim duyduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu, Türk Eğitim Sistemi içinde her zaman önemini korumuş ve bu amaca yönelik olarak, okulöncesi eğitimden ve yükseköğretime ve yaygın eğitime kadar geçmişten günümüze kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve hala yapılmaktadır. YÖK (2005) tarafından yayımlanan Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu adlı raporda da öğretmen eğitimine verilen önem “Genelde eğitim, özelde ise öğretmen eğitimi, Türkiye'nin en önemli ve öncelikli meselesidir.” sözleriyle vurgulanmıştır.

Eğitim sisteminin niteliğinin artırılmasında, sisteme nitelikli öğretmen girdisinin sağlanması önemli görülmektedir. Türk eğitim sisteminin yasal dayanağını oluşturan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile birlikte, 1974 yılından günümüze kadar öğretmen eğitiminde yapısal, kurumsal ve eğitim programları boyutunda öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyine alınması, üniversitelere devredilmesi, öğretmenlik eğitiminin süresinin dört yıla çıkarılması, öğretmen eğitimi programlarında standart geliştirme çalışmaları gibi kapsamlı değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Sağlam ve Kürüm, 2005). Araştırmanın amacı doğrultusunda bu bölümde öğretmen yetiştirme işinin eğitim fakültelerine devredildiği 1982 yılından günümüze, öğretmen eğitimi programlarının özellikleri ve bu programlardaki düzenlemeler ele alınmıştır.

Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Eğitimi Programları ve Yapılan Düzenlemeler

1982 yılında öğretmen yetiştirme işi ve bu amaçla iş gören tüm kurumlar, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun geçici 28. maddesi gereğince, yükseköğretim kurumlarını yeniden düzenleyen 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmiştir (Öztürk, 2005; YÖK, 2007)

Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredildiği ilk yıl, eğitim fakültelerinde Yüksek Öğretmen Okulu programı uygulamaya konmuş, 1983 yılında ise YÖK, MEB ve çeşitli üniversitelerden katılan uzmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda yeni öğretim programları geliştirilmiştir (Öztürk, 2005). Bu kapsamda öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik bir düzenleme yapılmış ve dersler Çizelge 1’de verildiği şekilde dokuz kuramsal, bir uygulamalı dersten oluşacak şekilde 27 saat ders ve 30 gün uygulama şeklinde düzenlenmiştir (YÖK, 2007).

Çizelge 1.

1983 Yılında Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri

Dersin Adı	Ders Saati/ Gün	Yarıyıl
Eğitime Giriş	3	I
Eğitim Sosyolojisi	3	II
Eğitim Psikolojisi	3	III
Eğitim İlke ve Yöntemleri	3	IV
Ölçme ve Değerlendirme	3	V
Eğitim Teknolojisi	3	VI
Rehberlik	3	VII
Özel Öğretim Yöntemleri	3	VII
Eğitim Yönetimi	3	VIII
Özel Öğretim Uygulamaları	30 gün	VIII

1983 yılında öğretmen eğitimi programında gerçekleştirilen düzenlemenin ardından MEB'in isteği ile 1985 yılında ÖMB dersleri yeniden düzenlenmiş ve yapılan düzenlemelerin 1986-1987 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. Çizelge 2'de görüldüğü gibi, ÖMB dersleri 19 saat kuramsal ders ve 8 hafta uygulama şeklinde düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonucunda derslerin 27 saatten 19 saate düşürülmesine, üçüncü ve sekizinci yarıyıllar arasında alınmasına karar verilmiştir (YÖK, 2007).

Çizelge 2.

1986 Yılından İtibaren Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri

Dersin Adı	Ders Saati/Hafta
Eğitim Bilimine Giriş	3
Eğitim Sosyolojisi	2
Eğitim Psikolojisi	3
Genel Öğretim Programları	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3
Seçmeli Ders	2
Staj	8 hafta

1985 yılındaki düzenlemede öğretmen eğitimi programına Eğitim Felsefesi, Program Geliştirme, Rehberlik, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Planlanması, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Teknolojisi, Araştırma Teknikleri, Yetişkinler Eğitimi, Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Ekonomisi, Eğitim ve Kalkınma, Eğitim Teşkilatımız, Görsel-İşitsel Araç ve Yöntemler, İstatistik, Eğitim Araçları ve Özel Eğitim olmak üzere 15 seçmeli ders konulmuştur. Bu dersler arasında yer alan Eğitim Yönetimi, Eğitim Teknolojisi ve Rehberlik önceki programda zorunlu dersler arasında yer alırken bu düzenleme ile seçmeli hale getirilmiştir (YÖK, 2007).

Öğretmen eğitimi programlarında 1985 yılında yapılan düzenleme, 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecine kadar herhangi bir değişikliğe uğramadan sürdürülmüş, ancak bölüm ve anabilim dallarındaki yapısal düzenlemeler devam etmiştir.

1990'lı yıllarda eğitim fakültelerindeki duruma bakıldığında öğretmen yetiştirme konusunda önemli sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konudaki sorunların fen-edebiyat fakülteleri içinde eğitim bilimleri bölümü açılması, eğitim fakültelerinin alan eğitimine ve bu konudaki araştırmalara verdikleri önemle birlikte fen-edebiyat fakülteleri gibi iş görmesi, öğretim üyelerinin alanları ve niteliği ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2005; Yüksel, 2011). Bu sorunlardan bazıları Özer (1990) tarafından çeşitli kaynaklarda yer verilen sorunlara dayalı olarak öğretmen olmayı tercih eden öğrencilerin genel olarak ortaöğretim başarısının düşük oluşu, fakültelerdeki öğretim elemanları açısından sayı ve nitelik sorunu yaşanması, öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi boyutlarının dengeli şekilde yer almaması ve özellikle meslek bilgisi derslerinin önemsizlenmesi, öğretim uygulamalarının etkili şekilde yürütülememesi ve fakültelerin donanım açısından çok yetersiz kalması şeklinde sıralanmıştır.

Eğitim fakültelerinde ve öğretmen eğitimi konusunda yaşanan sorunlar yeni düzenlemelere ilişkin gereksinimleri de beraberinde getirmiştir. Nitekim 1994 yılında başlatılan ve YÖK/Dünya Bankası tarafından yürütülen Hizmetöncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi kapsamında, 1996 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da dönemin sorunlarına vurgu yapılmış ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmeye çalışılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından Mart 1998'de yayımlanan "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden

Düzenlenmesi” konulu raporda, 1982 yılındaki düzenlemenin getirdiklerine değinilerek öğretmen eğitiminin üniversite çatısı altında toplanmasının, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi, öğretmen yetiştirmeye bilimsel olarak yaklaşılması, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen eğitimi uygulamalarından yararlanılması ve öğretmen eğitimcilerinin akademik düzeyde yetiştirilmesi gibi katkıları belirtilmiştir. Ancak yine aynı raporda, 1982 yılındaki düzenlemenin katkıları yanında getirdiği pek çok sorunun da olduğu vurgulanmış ve bu sorunlar doğrultusunda eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin gerekçeler üzerinde durulmuştur. Bu gerekçeler aşağıda kısaca özetlenmektedir (YÖK, 1998a):

- 1982 yılından 1997 yılına kadar geçen süre içerisinde, eğitim fakültelerinin çoğunluğu, ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana almak yerine ihtiyaç fazlası olan ya da hiç talep olmayan lise alan öğretmenliği alanında büyümüş ve bu uygulama sonunda diğer alanlarda (ortaokul, sınıf ve okulöncesi öğretmenliği gibi) telafi edilmesi güç eksikler oluşmuştur.
- Öğretmen yetiştiren kurumların içinde yer aldığı üniversitelerde eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiş ve bu fakülteler bazı üniversitelerde aynı işi yapmaya başlamıştır.
- Eğitim fakültelerinde alan öğretime yönelik uzmanlaşma gerçekleştirilememiş ve bunun sonucunda özel öğretim yöntemleri dersleri alan bilgisi öğretime dönüşmüştür.
- YÖK ve MEB arasındaki koordinasyon kurulamaması ve bu durumun paralel şekilde eğitim fakülteleri ile okullar arasında da sürmesi ile öğretmen yetiştirme konusunda çok önemli olan uygulama kısmı yeterince gerçekleştirilememiştir.
- Gereksinim duyulan alanlarda (sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, ortaokul öğretmenliği) öğretmen yetiştirme konusunda eksik kalınmış ve özellikle artan sınıf öğretmeni açığını kapatmak için gerekli formasyona sahip olmayan üniversite mezunları göreve atanmıştır.
- Farklı alan fakültesi mezunlarına yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifikası programları içerik ve süreç açısından yetersiz kalmıştır.

- İlköğretim II. kademe öğretmeni yetiştirme konusunun ihmal edilmesi sonucu lise öğretmenliği programlarından mezun olanlar bu kademedeki görevlendirilmiş ve bu öğretmenlerin yan alanda eğitimleri olmadığı için pek çok sorun yaşanmıştır.
- Eğitim bilimleri lisans programlarının belirli istihdam alanlarının olmaması ve eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının bu programlara yönelmesi sonucu kapasite verimsiz kullanılmıştır.
- Eğitim fakültelerindeki kadrolarda çoğunlukla alan uzmanlarının yer alması nedeniyle yöntem derslerini verecek yetişmiş eleman sıkıntısı çekilmiştir.

Yukarıda sayılan gerekçelere dayalı olarak 1997 yılında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında yeniden düzenleme yoluna gidilmiş ve bu sayede gereksinim duyulan öğretmen sayısının karşılanabileceği, öğretmenlerin daha verimli ve nitelikli şekilde yetiştirilmelerinin sağlanacağı bir öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi öngörülmüştür. Bu düzenlemeye yönelik olarak temel amaç ise Eğitim Fakültelerinin öncelikli görevi olan öğretmen yetiştirme işinin etkili şekilde gerçekleştirilmesi ve bu süreçte yaşanan sorunlara çözüm üretebilecek bir yapılanma sağlanması olarak belirtilmiştir (YÖK, 1998a).

1997 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen düzenleme, öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesinin ardından yapılan en kapsamlı çalışmadır. Bu çalışma kapsamında eğitim fakültelerinde ve bu fakültelerde uygulanan öğretmen eğitimi programlarında öğretmen eğitimi modeli, öğrenim süresi, bölümler, programlar, MEB ile işbirliği, Fen ve Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasındaki işbirliği gibi konularda önemli düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 2007).

Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilen düzenlemede bölümler ve programlarda sekiz yıllık ilköğretime geçiş ve çeşitli alanlardaki öğretmen gereksinimine dayalı olarak yeni bir yapı öngörülmüştür (YÖK, 1998a). Eğitim Fakültelerinde bu kapsamda ilköğretim ile ilgili programlar İlköğretim Bölümü, yabancı dil ile ilgili olanlar Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ortaöğretime yönelik öğretmenlik alanları ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümleri altında yer almış; Eğitim Bilimleri alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı dışındaki lisans programları ise kaldırılmıştır (YÖK, 2007).

Eğitim Fakültelerinin ğrenim süreleri ve alınan derecelere yönelik olarak ise okulöncesi eğitim, ilköğretim ve hem ilköğretim hem de ortaöğretime ğretmen yetiştiren programlar dört yıl lisans düzeyinde, ortaöğretime ğretmen yetiştiren programların ise 5 (3,5+1,5) yıl ya da 5,5 (4+1,5) yıl yüksek lisans düzeyinde yürütülmesine yönelik düzenleme yapılmıştır (YK, 1998a).

Yeni düzenleme ile birlikte yapısal değişikliklerin yanında ğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Uygulanmakta olan ğretmen eğitimi programlarının çeşitli eksiklikleri olduğu, etkili şekilde uygulanamaması nedeniyle önemli sorunlar ortaya çıktığı ve bu durumun yeni bir program geliştirme çalışmasını gerektirdiği ne sürülmüştür. Bu durumun gerekçeleri ise (YÜK, 1998b);

1. içerik, ders sayıları, kredileri ve okul uygulamaları açısından standart olmaması,
2. fakültede uygulanan dersler ile MEB'deki okullarda işlenen konular arasındaki uyumsuzluk,
3. dersler arasında aşamalılık ve tamamlayıcılık olmaması,
4. kuramsal yapıya ağırlık verilerek uygulamanın ihmal edilmesi,
5. alan derslerinde, alanın bir dalına yönelik uzmanlaşmaya yöneltilmesi,
6. derslerin ğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin gereksinimlerini karşılamaması,
7. MB derslerinin eğitim bilimleri alanına yönelik kuramsal derslerden oluşması nedeniyle ğretmen adaylarını uygulamadan uzaklaştırması,
8. zorunlu ders yükünün fazla oluşu nedeniyle ğretmen adaylarının bireysel ilgilerini geliştirmelerini sağlayacak seçmeli derslere zaman ayırlamadığı,
9. eğitim fakültesindeki programlarla MEB'deki uygulamaların farklılığı,
10. eğitim Fakülteleri bünyesinde yeni programlar açılmasının (İlköğretim Matematik ğretmenliği gibi) yeni ğretim programları geliştirilmesini gerektirmesi,
11. MB derslerinin etkili olmaması,

şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan ğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalar sonucunda lisans düzeyinde 16 ğretmen eğitimi

programı ve alan eğitimine yönelik tezsiz yüksek lisans programı geliştirilmiştir. Bu programların özellikleri kısaca aşağıda sıralanmıştır (YÖK, 1998b; YÖK, 2007):

1. Öğretmen eğitimi programları ile MEB'e bağlı okulların programları arasında paralellik kurulmaya çalışılmıştır.
 2. ÖMB dersleri kuramsal bilgi yanında gerçek okul ortamına ilişkin yaşantı kazandıracak ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmiş ve lisans programlarına aşamalı ve bütünlük dikkate alınacak şekilde dağıtılmıştır.
- ÖMB derslerine yönelik aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır:
- a. ÖMB derslerinin sayısı ve kredi miktarı, geçmişteki uygulamalara göre önemli ölçüde arttırılmıştır.
 - b. ÖMB derslerinin alan dersleriyle ilişkili ve bu dersleri destekler nitelikte olması sağlanmıştır.
 - c. Öğretmen adaylarının mesleğin temel özelliklerini, gerçeklerini, zorluk ve güzellikleri gibi çeşitli boyutlarını anlamalarını ve tartışabilmelerini sağlamak için okul uygulamaları erken başlatılarak okul deneyimi kazanmaları amaçlanmıştır.
 - d. Öğretimin planlı şekilde yürütülmesi, sınıf içi öğretim ve değerlendirme ile ilgili konuların bütünlük içinde verilmesi amacıyla "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersi programa eklenmiştir.
 - e. ÖMB derslerinin çoğunluğuna uygulama saatleri eklenmiş ve Okul Deneyimi-I ve II adıyla iki yeni ders eklenerek programın uygulama boyutu da arttırılmıştır.
 - f. Tüm öğretmen eğitimi programlarına; Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik ve Bilgisayar dersleri konulmuş, konu alanı öğretimine yönelik dersin kredisi yükseltilmiştir.
 - g. ÖMB derslerinin düzenlenmesinde ve belirlenmesinde, öğretmenlik eğitimine yönelik en kritik olan bilgi ve beceriler ön planda tutulmuş, geri kalanların ise gereksinim duyulduğunda hizmetiçi eğitimler kapsamında öğrenilebileceği anlayışı benimsenmiştir.
3. Yeni düzenlenen öğretmen eğitimi programlarında zorunlu Türkçe dersleri kredili olarak yer almıştır.

4. Programların bir kısmında yan alan uygulamasına yer verilmiştir.
5. Öğretmen adaylarının kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda asıl alanları dışında da ders alabilmelerini sağlamak için seçmeli dersler artırılmıştır.
6. Ders yükleri dönemlere dengeli şekilde dağıtılmaya çalışılmış, son yıl ders yükü diğer yıllara göre hafifletilmiştir.

Eğitim Fakültelerinde 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen eğitimi lisans programlarında yer alan ÖMB dersleri Çizelge 3’te sunulmuştur. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında ise lisans programı ile aynı derslere yer verilmiş, farklı olarak “Konu Alanı Ders Kitabı” dersi yer almıştır (YÖK, 2007).

Çizelge 3.

1997 Yılında Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri

Dersler	T-U-K	Yıl/Dönem
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	1/1
Okul Deneyimi I	1-4-3	1/2
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	2/1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	2/2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	3/1
Sınıf Yönetimi	2-2-3	3/2
Özel Öğretim Yöntemleri	2-2-3	3/2
Okul Deneyimi II	1-4-3	4/1
Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3	4/1
Rehberlik	3-0-3	4/2
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	4/2
Toplam	24-24-36	

1997 yılında gerçekleştirilen yapılandırmaya dayalı olarak öğretmen eğitimi programlarında yer verilen ÖMB derslerine ilişkin ders tanımları lisans programlarına yönelik olarak aşağıda yer verilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2005, ss.105-161).

Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi, birinci yılın birinci döneminde üç saatlik kuramsal bir ders olarak yürütülmüştür. İçeriği eğitim bilimine ilişkin temel kavramlar; eğitimin niteliği; eğitimin amaçları; eğitim sürecinin özellikleri; eğitimin temelleri: tarihi temeller, felsefi temeller, psikolojik temeller, sosyal temeller; eğitimde alternatif perspektifler; sınıf ve okul ortamı; Türk eğitim sistemi: amaçları, ilkeleri, Türk eğitim sisteminde örgün eğitimin aşamaları; öğretmenlik mesleği: öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen nitelikleri, yeterlikleri ve görevleri konularından oluşmaktadır.

Okul Deneyimi I dersi, birinci yılın ikinci döneminde bir saat kuramsal dört saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. Bu dersin içeriği okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini tanımaya dönük temel etkinlikler, okul örgütü ve yönetimi, okulda günlük işler, zümre etkinlikleri, öğrencinin günlük okul yaşantısı, öğretmenin günlük okul yaşantısı, okul-aile işbirliği, ana dala ilgili ders gözlemleri, yan dala ilgili ders gözlemleri, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar, öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri konuları ve uygulamalarından oluşmaktadır.

Gelişim ve Öğrenme dersi, ikinci yılın birinci döneminde üç saat kuramsal olarak yürütülmüştür. Bu dersin içeriği çeşitli yönlerden insan gelişimi: bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel gelişim, öğrenme yaklaşımları ve süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar; kişilik gelişimi: psikoseksüel gelişim, benlik kuramı; öğrenme: davranışçı yaklaşım, klasik koşullanma, edimsel koşullama, model alarak öğrenme; bilişsel yaklaşım: algı, bellek, dikkat, öğrenme yaklaşımlarının okul öğrenmelerinde kullanımı konularından oluşmaktadır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, ikinci yılın ikinci döneminde üç saat kuramsal iki saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar; program geliştirme süreci; dersin planlanması: Yıllık plan, ünite planı, günlük plan; program tasarımının hazırlanması: Amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğretme yöntem, teknik ve gereçlerinin seçilmesi, değerlendirme araçlarının hazırlanması; ölçme ve değerlendirme kavramları; başlıca

değerlendirme yaklaşımları; test türleri: İzleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi; soru yazma teknikleri; not verme konularından oluşmaktadır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi, üçüncü yılın birinci döneminde iki saat kuramsal iki saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar; çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri; öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı; öğretim teknolojileri yoluyla öğretim gereçlerinin geliştirilmesi: çalışma yaprakları, tepegöz saydamları, slaytlar, video gereçleri, bilgisayar temelli gereçler; eğitim yazılımlarının incelenmesi; çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi konularından oluşmaktadır.

Sınıf Yönetimi dersi, üçüncü yılın ikinci döneminde iki saat kuramsal iki saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği öğrenci davranışını etkileyen etkenler: sosyal etkenler, psikolojik etkenler; sınıf ortamı ve grup etkileşimi; sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama; sınıfta zaman kullanımı; sınıfın düzenlenmesi; güdüleme; iletişim; yeni bir döneme başlangıç; sınıfta olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma; sınıf içi davranış sorunları ve geliştirilecek önlemler konularından oluşmaktadır.

Özel Öğretim Yöntemleri dersi, üçüncü yılın ikinci döneminde iki saat kuramsal iki saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği konu alanı programının tanımı ve özellikleri; konu alanı programının amaç ve ilkeleri; program konularının incelenmesi; konu alanının öğretimine etki eden başlıca etmenler; konu alanının öğretiminde göz önüne alınması gereken özellikler ve ilkeler; öğretim etkinliklerinin planlanması; aşamalı sınıflamaya uygun amaç ve davranışsal amaç yazma; amaçların davranışa dönüştürülmesinde dikkate alınması gereken ilkeler konularından oluşmaktadır.

Özel Öğretim Yöntemleri II dersi, dördüncü yılın birinci döneminde iki saat kuramsal iki saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği konu alanında öğrenme-öğretme süreçleri; konu alanında öğretim ilke, yöntem ve teknikleri ile bunların sınıfta kullanılması; öğrenme etkinlikleri ve stratejileri; konu alanının öğretiminde öğretim teknolojisinden yararlanma; konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir açıyla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi, mikro öğretim ve uygulamaları: Konu alanında öğrenci başarısının değerlendirilmesi konularından oluşmaktadır.

Okul Deneyimi II dersi, dördüncü yılın birinci döneminde bir saat kuramsal dört saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde öğretmenlik uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar; bazı gözlem ve uygulama konuları: Öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmalarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamalarından oluşmaktadır.

Rehberlik dersi, dördüncü yılın ikinci döneminde üç saat kuramsal olarak yürütülmüştür. İçeriği öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitimdeki rolü; rehberlik hizmet alanları; rehberliğin genel ilkeleri; öğrenciyi tanıma; yönlendirme; bilgi toplama ve yayma; psikolojik danışma; yerleştirme; izleme; danışmanlık; araştırma ve değerlendirme; çevre ile ilişkiler; mesleki yönlendirme; özel eğitim: özel eğitimin amacı, özel eğitime muhtaç öğrencilerin belirlenmesi ve eğitimi konularından oluşmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması dersi ise dördüncü yılın ikinci döneminde iki saat kuramsal altı saat uygulamalı olarak yürütülmüştür. İçeriği öğretmen adaylarının haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanması için konu alanı ve alan eğitimi; öğrenme öğretme süreci ve öğrencilerin öğrenmelerini izleme; değerlendirme ve kayıt tutma becerileri ile mesleki yeterliklerini geliştirme; belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretme; öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi) konu ve uygulamalarından oluşmaktadır.

Öğretmen eğitimi programlarında yer verilen ÖMB derslerinin uygulanmasına yönelik olarak ders tanımlarının içerikte yer alan ana konu başlıklarını içerecek şekilde yapıldığı ve bu yolla standartlaşmanın sağlanmaya çalışıldığı, içeriklerin saptanmasında bunların dikkate alınması; derslerin programa yerleştirilmesinde ardışıklık ilkesi gösteren belirli bir sıra izlendiği gerek duyulmadıkça değiştirilmemesi gerektiği; ÖMB derslerinin programlarda standart olduğu ancak, bazı programlarda kendi alan özelliklerinden dolayı değişiklik olabileceği, ÖMB derslerine verilen uygulama

saatlerinin dersin amaçları doğrultusunda sınıf dışında da yürütülebileceği belirtilmiştir (YÖK, 1998b)

1997 yılında eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılandırma ve öğretim programlarındaki düzenlemeler olumlu ve olumsuz pek çok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Eğitim fakültelerinde yeni düzenlemenin uygulamaya konulması ile birlikte yapılan araştırmalarla programların çeşitli yönleri ile değerlendirildiği görülmektedir.

Hasan Şimşek (2005) “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar” başlıklı panelde yaptığı konuşmasında, yapılanmanın çeşitli olumsuz sonuçları olduğu gibi gelişmeler ve iyileşmeler olduğunu da belirtmiştir. Bu gelişmelerin ise eğitim fakültelerinde kurumsal aidiyet duygusunu güçlendirilmesi, uygulamanın artırılması ile öğretmen adaylarının erken dönemde okullarla tanışmalarının sağlanması, sorunlar olmasına rağmen fakülte-okul işbirliğine dönük bir yapı oluşturulmuş olması, alan bilgisi öğretimine yönelik uzmanlığın artması, ilköğretim ikinci kademe için yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin artması ve öğretmen gereksiniminin karşılanması başlıkları altında sıralamıştır.

Öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılmasına ilişkin eleştirilerden bazıları ise program geliştirme sürecinde ülke gerçeklerinin göz önünde tutulmaması, bu konuda çalışan akademisyenlerin görüşlerinin alınmaması, programın pilot uygulama yapılmaksızın uygulamaya konulması, uygulamaya konulan öğretmen eğitimi modelleri ve yan alan uygulamasıdır. Bu soruna yönelik olarak Kavcar (2002) tarafından yan alan uygulaması öğretmen gereksinimini karşılama yönünde olumlu bir yenilik olarak ifade edilirken; düzenlemelerin 150 yıllık ulusal deneyim ve birikimlerin dikkate alınmadan, akademik kurullarda tartışılmadan yapıldığı ve ortaya konan modelin yurtdışındaki uygulamalardan alınmış görüldüğü, lisans ve tezsiz yüksek lisans programları arasında dersler açısından fark olmadığı ve tezsiz yüksek lisans uygulamasının ileriye dönük sorun haline geleceği belirtilmiştir. Ataman (1998), yeniden yapılanmayı çeşitli yönleri ile tartıştığı makalesinde Türkiye’nin öğretmen yetiştirme deneyiminin dikkate alınmadığını, programın geliştirilmesi sürecinde oluşturulan çalışma gruplarında Türk uzmanlara yeterince yer verilmediğini, Türkiye’nin sorunlarının ele alınmadığını, pilot uygulama yapılmadan ve fakülteler bu düzenlemeye hazırlık yapamadan uygulamaya geçildiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, benimsenen modelin Türkiye koşullarına

uygun olmadığını ve yurt dışı kaynaklı olduğunu savunan Okçabol (2004) ise ABD’de yayınlanmış bir raporda yer verilen alan bilgisi derslerinin fen-edebiyat fakültesinden alınması, “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulması gibi konulardaki önerileri sıralamış ve yapılan düzenlemelerle benzerliğine dikkat çekmiştir. Korkmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, yeni yapılanmanın akademisyenler tarafından çok fazla benimsenmediği belirtilerek, bu durumun daha önceki uygulamalara olumlu yönde farklılık getirmemesinden kaynaklandığı öne sürülmüştür. Üstüner (2004) ortaöğretim alan öğretmenliği konusunda yapılan düzenlemeyi eleştirerek, uygulamanın nitelikli öğretmen yetiştirmenin yanı sıra fen-edebiyat fakültelerine istihdam alanı yaratma amacı taşıdığını öne sürmüştür, tezsiz yüksek lisans öğrenci alımında ve uygulamalarda çeşitli sorunlar yaşandığını ve gereksinimden fazla ortaöğretim öğretmeni yetiştirildiğini belirtmiştir.

Yeni düzenlemeye yönelik eleştirilerden bir kısmı ise programın standart hale getirilmesi, programda yer verilen derslerin dağılımı ve düzenlenişi ve özellikle programın uygulama boyutuna ilişkin getirdiği yeniliklerle ilgilidir. Kavcar (2002), programda özel alan öğretimine ilişkin çalışmalara önem verilmesi ve standart program uygulanmasını olumlu değişimler olarak ele almış ancak, standart program yaklaşımının uygulanmasında fakültelede derslerin belirlenmesinde esneklik tanınması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra derslerin düzenlenişinde sistematik hatalar olduğunu ve genel kültür derslerinin ihmal edildiğini vurgulamıştır. Programın standart hale getirilmesi ve yer verilen derslerle ilgili durumu değerlendiren Kızılçaoğlu (2005) standart program uygulamasını yararlı bulmakla birlikte, öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin de program geliştirme sürecinde ele alınması ve yapılan değişikliklerin ülkenin gereksinimlerini dikkate alarak ders içeriklerine de yansıtılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca derslerin düzenlenişinde aşamalı ve birbirini tamamlayıcı olacak şekilde mantıksal ilişkiler kurulmadığını öne sürmüştür. Üstüner (2004) ise, 1997 yapılanmasında Eğitim Fakültelerinin standart hale gelmesini eleştirmiş, programlarda esneklik tanınmadığını vurgulamıştır.

Öğretmen eğitimi programlarında 1997 yılındaki yapılanmada öğretmenlik uygulamasına ilişkin uygulama derslerinin artırılması, öğretmen adaylarının okullarla daha erken tanışmasının sağlanması gibi yeni düzenlemeler yer almıştır. Bu düzenlemelere ilişkin alanyazında çeşitli eleştiriler yer almakta, program uygulamaya

konulduktan sonra bu düzenlemelerin etkili şekilde gerçekleştirilemediği öne sürülmektedir. Alanyazında uygulamaya yönelik etkinlikler, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin oldukça yoğun araştırma yer almaktadır. Bu nedenle bu konuya ilişkin araştırmalar, diğer ÖMB derslerinden ayrı olarak ele alınmıştır. Korkmaz ve Akbaşı (2001) tarafından Okul Deneyimi I dersine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada, dersin etkili şekilde gerçekleştirildiği, ancak fakülte ve okul işbirliğine yönelik daha fazla çaba harcanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen eğitimi programlarında uygulama derslerinin artırılması ile programa eklenen Okul Deneyimi II dersine ilişkin yapılan bir diğer araştırmada öğretmen adayları tarafından uygulama öğretim elemanlarının yeterli görülmediği ve öğretmen adaylarının da derse yeterli ilgi göstermediği ortaya konmuştur (Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006). Öğretmenlik uygulamalarına ilişkin diğer bir araştırma Özkan, Albayrak ve Berber (2005) tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırma sonunda “alan bilgisi”, “öğretme-öğrenme süreci”, “kişisel ve mesleki özellikler” ve “rehberlik bilgisi” olmak üzere dört temel başlık altında ele aldıkları öğretmen yeterliklerinin kazanılmasında öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin orta düzeyde bir katkı sağladığı belirtilmiş, dersin etkililiğinin artırılmasına yönelik uygulamada sorumluluk alan öğretim elemanı, öğretmen ve yöneticilerin hizmetiçi eğitim almaları, uygulama sürelerinin arttırılması gibi öneriler dile getirilmiştir. Yapıcı ve Yapıcı tarafından (2004) gerçekleştirilen diğer bir araştırmada Okul Deneyimi I dersinin yararlı ve işlevsel bir ders olduğu belirtilmiş, ancak diğer araştırmalarda da vurgulandığı gibi daha etkili uygulanabilmesi için fakülte-okul işbirliğinin güçlendirilmesi, uygulama öğretim elemanı ve öğretmenin ders kapsamında yapması gerekenler ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Sılay ve Gök (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesine ilişkin öğretmen adayı sayısının çokluğu, fakülte-uygulama okulu arasındaki işbirliği eksikliği, öğretim elemanlarının derse karşı duyarsız davranması gibi sorunlar ortaya konmuştur. Öğretmenlik uygulaması etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerin belirlenmesi amacıyla Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı arasında işbirliğinin yeterli olmadığı, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak uygulama öğretmenlerinin süreçte yeterince destek

olmadığı belirlenirken; uygulama öğretmenlerinin ise çoğunluğunun kendilerinden beklenen görevleri yerine getirdiklerini düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce kendilerini tanımaları ve güvenlerini artırmaları açısından yarar sağladığı ortaya konmuştur.

Öğretmenlik uygulaması konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen adaylarının daha fazla uygulama becerisi edinmesi ve uygulama etkinliklerinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin öğretmenlik mesleği ile tanışma, mesleki yeterlikleri artırma gibi açılardan yarar sağlamakla birlikte uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlar, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle öğretmenlik uygulamasının çok etkili yürütülemediği ve fakülte-okul işbirliğinin etkili şekilde gerçekleştirilemediği belirtilmektedir (Güngördü, 1999; Kızılcıoğlu, 2005; Öztürk, 2005; Senemoğlu, 2003; Şimşek, 2005; Üstüner, 2004).

ÖMB dersleri de gerek 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemeler kapsamında gerekse bu düzenlemenin öncesinde öğretmen eğitimi programlarında çeşitli yönleri ile değerlendirilen konular arasında yer almaktadır. 1997 yılında yapılan düzenlemeye ilişkin açıklamalarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önceki dönemlere göre artırıldığı ve derslerle ilgili çeşitli düzenlemeler yapıldığı, programdaki derslerin birbirleriyle paralellik göstermesine dikkat edildiği, öğretmenlik mesleğini sevdirmeyi sağlayacak derslere yer verildiği ve uygulama saatlerinin artırıldığı belirtilmiştir (YÖK, 1998b). Alanyazında da konuyla ilgili hem olumlu yönleri hem de yaşanan sorunları yansıtan araştırmalar yer almaktadır.

ÖMB derslerinin yürütülmesinde sorunlar yaşandığını belirten Üstüner (2004) bu durumun nedenleri arasında programda çeşitli düzenlemeler yapılmasına karşın uygulamada ne yapılacağına ilişkin belirsizlik yaşandığı ve bu durumun derslerin saatleri, kullanılan kaynak kitapların niteliği üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uzmanlığı olmayan öğretim elemanları tarafından yürütülmesini bir sorun olarak göstermiştir.

ÖMB derslerine ilişkin görüşlerin ortaya konduğu araştırmalara bakıldığında ise olumsuz yönde görüşlerin fazlalığı dikkat çekicidir. Şahin, Şenel ve İpek (2007) tarafından “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Problemlerin Belirlenmesi” başlığı altında gerçekleştirilen araştırmada öğretmen

adaylarının karşılaştıkları sorunların en fazla sınıf yönetimi, ders planı hazırlama ve uygulama, yöntem ve teknikleri kullanma ve araç-gereç yetersizliğinde yaşandığı belirtilmektedir. Bu sorunlar arasında yöntem ve tekniklerin kullanımı ile ilgili olarak öğretmen adayları tarafından eğitim fakültelerinde konuya ilişkin derslerin kuramsal olarak işlenmesi nedeniyle uygulamaya dönük becerileri kazanamadıkları şeklinde açıklama getirilmiştir. Yüksel (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşleri ile bu derslere ilişkin direnç davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören tüm öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş ve veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Direnç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ve bu dersleri veren öğretim elemanlarına karşı olumsuz düşüncelere sahip oldukları, olumsuz düşüncelerin varlığının ise derslere karşı direnç göstermelerine neden olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının olumsuz düşünceleri ve direnç davranışlarının sebepleri arasında ise öğretim elemanlarının niteliği ve davranışları, öğretmen adaylarına öğretmenlik bilincinin aşılınmamış olması, alan bilgisi derslerinin ön plana çıkarılması, öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumsuz düşünceler taşıması, meslek bilgisi derslerini önemsiz ve gereksiz olarak nitelendirmeleri gösterilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan diğer bir araştırma Yüksel (2009) tarafından 2006-2007 öğretim yılında son sınıfta okuyan 414 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına karşı olumsuz düşünceler taşımadığı, ancak bu derslere ilişkin düşüncelerinde sorun olduğu ortaya konmuştur.

ÖMB derslerinin geneline ilişkin yapılan araştırmaların yanı sıra tek tek derslere yönelik yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında Güven (2006) tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesinin amaçlandığı bir araştırma 2002-2003 öğretim

yılında bu dersi almış olan 718 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen dersin kazandırdığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerle ilgili toplam 52 maddelik ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının bu ders kapsamında bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri yeterli düzeyde kazandıkları, psikomotor alandaki yeterliklerin ise çoğunu kazanmadıkları ortaya konmuştur.

1997 yılında yapılan düzenlemeler ile programa eklenmiş derslerden olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik araştırmalardan biri Çelik ve Önal (2005) tarafından gerçekleştirilmiş, dersin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bu ders kapsamında kazanılması beklenen yeterliklerden bir kısmına iyi düzeyde, ancak büyük bir bölümüne orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak dersin kapsamının çok fazla ve bu kapsama göre saatinin az olduğu, bu kapsamın bir ders yerine birden fazla derse bölünerek verilmesinin uygun olacağı, dersin içeriğine ilişkin öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadıkları ortaya konmuştur. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ile ilgili diğer bir araştırma ise Kutluca, Birgin ve Çatlıoğlu (2007) tarafından derste yapılan uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı yararları yönelik öğretmen adayı görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında dersin içeriğine paralel olarak yürütülen çeşitli etkinliklere yönelik öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi açısından yarar sağladığı, bireysel, mesleki ve sosyal yönden öğretmen adaylarının gelişimlerini desteklediği, aktif bir öğrenme ortamı sunarak dersin kazanımlarının etkili şekilde kazandırıldığı ortaya konmuştur.

1997 yılında programa eklenen derslerden olan Sınıf Yönetimi dersine yönelik ise Sarıtaş (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla başvurdukları stratejilerin belirlenmesi ve sınıf yönetimi dersini alıp almamalarına yönelik davranışlarında bir farklılık olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda sınıf yönetimi dersinin önemli bir işleve sahip olduğu, dersi almış olan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik uygun yaklaşımlar sergiledikleri belirtilmiştir.

1997 yılında gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılmasına ilişkin alanyazına bakıldığında bazı konularda olumlu gelişmeler olduğu ortaya konmakla birlikte daha çok program geliştirme çalışmalarının bilimsel bir süreçte ilerlememesi, pilot uygulama yapılmaksızın öğretmen eğitiminde farklı modeller denenmesi, programın standart olması ve bu yapıda fakültelere esneklik tanınmaması, programdaki derslere yönelik düzenlemelerin etkili şekilde gerçekleştirilmediği gibi konularda olumsuz eleştiriler olduğu görülmektedir. Bu süreçte en önemli değişikliklerden biri olarak yansıtılan uygulama etkinlikleri ile ilgili düzenlemeler de olumlu bulunmakla birlikte, Türkiye koşullarında gerçekçi olmadığı şeklinde eleştirilmiştir. Bu konudaki araştırma sonuçlarına dayalı olarak da uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarının gelişiminde sağladığı önemli katkıların yanında, uygulama sürecinde pek çok sorun yaşanması eleştirileri haklı çıkarmaktadır. Kavcar (2005), yapılan düzenlemelerin ardından değişikliklerin uygulamada çeşitli sorunlara çözüm bulmakla beraber, Türkiye'nin gerçeklerinin göz ardı edilmesi ve var olan durumla ilgili yeterli değerlendirme çalışması yapılmadan düzenlemeye gidildiğinden yeni sorunları da beraberinde getirdiğini vurgulamıştır. YÖK tarafından 2006 yılında yapılan bir araştırmada da öğretmen eğitimine yönelik sorunlara değinilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen eğitimi programlarına ilişkin araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısının programı amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, süre ve kapsam yönünden uygun bulduğu; dersler açısından ise yine öğretim elemanlarının yarısının programda amaç ve içerik yönünden binişik, işlevsiz ve ayrılması gereken dersler olduğunu düşündükleri; büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarının duyuşsal yönden istenilen niteliğe ulaştırılamadığı ve nitelikli öğretmen yetiştirme işinin tam olarak gerçekleştirilemediği görüşünde oldukları belirtilmiştir. Ayrıca derslerin kuramsal olarak işlendiği, fakültelerin öğrenci merkezli öğrenmeye uygun fiziki yapıya sahip olmadığı ve araç-gereç sıkıntısı yaşandığı ortaya konmuştur (YÖK, 2006). Nitekim 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarına ilişkin var olan sorunları ortadan kaldırmak, programları güncellemek ve öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getirebilmek amacıyla 1997 yılında yapılan çalışmalar temel alınarak yeni düzenlemelere gidilmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında 2006 yılında yapılan çalışmanın gerekçesi ise, konu ile ilgili alanyazında yer verilen çalışmalara dayalı olarak programların çağın

gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmede yeterli görülmemesi, önceki programda yer verilen uygulamalardan kaynaklanan sorunlar ve MEB tarafından gerçekleştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılan değişikliklerin eğitim fakültelerinin programlarına da yansıtılması gerektiği şeklinde açıklanmıştır (YÖK, 2007). Programda yapılan düzenlemelere ilişkin öne sürülen gerekçelerin alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına dayandırılmasının yanı sıra yapılan düzenlemelere ilişkin süreç incelendiğinde kapsamlı bir program değerlendirme çalışmasının yapılmadığı, yeni düzenlemelerin genel olarak programların süreleri, ders sayıları, isimleri ve kredilerinde yapılan güncellemelerle sınırlı tutulduğu görülmektedir.

2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen yeni düzenleme ile 1997 yılında geliştirilen programların güncellemesi ve modelin aksayan yönlerinin ortadan kaldırılması amaçlanmış ve bu kapsamda yapılan güncellemeler aşağıda verildiği şekilde sıralanmıştır (YÖK, 2006):

1. Öğretmen eğitimi programlarında alan eğitimi % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30, genel kültür dersleri %15-20 oranlarında düzenlenmiş, programların özelliklerine göre esneklik tanınmıştır.
2. Yan alan uygulaması, gereksinimin ortadan kalkması nedeniyle kaldırılmıştır.
3. Fakültele uyguladıkları programlarda %30 oranında derslerini belirleme yetkisi verilmiş, seçmeli dersler artırılmıştır.
4. Öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında öğretmenlik uygulaması yapabilme olanağı verilmiştir.
5. Programlarda genel kültür derslerinin oranları artırılmış; Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. Ayrıca fakültele farklı genel kültür dersleri ekleme ve dersleri zaman içinde değiştirme esnekliği tanınmıştır.
6. Öğretmen eğitimi programlarına toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye dayalı proje geliştirmelerini amaçlayan “Topluma Hizmet Uygulamaları” adında yeni bir ders eklenmiş ve tüm programların öğrencilerine zorunlu tutulmuştur.

Öğretmen eğitimi programlarındaki güncelleme ve düzenlemelerin ardından yeni program 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Programda ÖMB derslerine yönelik olarak yapılan düzenlemeler ise bazı derslerin kredilerinde ve

isimlerinde değişiklik yapılması, bazı derslerin kaldırılması, kaldırılan dersleri kapsayacak şekilde yeni zorunlu dersler ve yeni seçmeli dersler eklenmesi şeklindedir. Bu değişiklikler arasında uygulama okulu bulmada sorun yaşandığı için okul deneyimi ders saatlerinin azaltılması; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme derslerinin kaldırılması yer almaktadır. Programa eklenen dersler ise Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleridir (Çizelge 4). Ayrıca Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersleri seçmeli olarak programda yer almıştır (YÖK, 2007). Derslerin yarıyıllarına ilişkin gerekli görüldüğünde fakülteler tarafından düzenleme yapılabileceği de belirtilmiştir (YÖK, 2006).

Çizelge 4.

2006 Yılında Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Yer Alan ÖMB Dersleri

Dersler	T-U-K
Eğitim Bilimine Giriş	3-0-3
Eğitim Psikolojisi	3-0-3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3-0-3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2-2-3
Sınıf Yönetimi	2-0-2
Ölçme ve Değerlendirme	3-0-3
Rehberlik	3-0-3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2
Özel Öğretim Yöntemleri I	2-2-6
Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-6
Okul Deneyimi	1-4-3
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5
Toplam	25-14-33

2006 yılında gerçekleştirilen düzenlemeye dayalı olarak öğretmen eğitimi lisans programlarında yer verilen ÖMB derslerine ilişkin yapılan değişikliklere, derslerin özellikleri ve tanımlarına aşağıda yer verilmiş; derslerin yarıyılları için Anadolu Üniversitesindeki uygulama göz önünde tutulmuştur (YÖK, 2007; Anadolu Üniversitesi, 2005; 2010).

Eğitim Bilimine Giriş dersi birinci yılın birinci döneminde üç saatlik kuramsal bir ders olarak yürütülmektedir. Önceki programda yer alan “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi yerine programa konulmuş; ders saati, kredisi, dönemi değiştirilmemiş, içeriği ise genel olarak aynı kalmıştır. Dersin içeriği eğitimin temel kavramları; bir bilim olarak eğitimin temelleri: felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik; eğitimin tarihsel gelişimi, eğitim bilimlerinde yöntem, eğitimin işlevleri; eğitim bilimleri bakış açısıyla toplumsal değişme ve yenileşme; bir meslek olarak öğretmenlik; öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler konularından oluşmaktadır.

Eğitim Psikolojisi dersi birinci sınıfın ikinci döneminde üç saatlik kuramsal bir ders olarak yürütülmektedir. Önceki programda yer alan “Gelişim ve Öğrenme” dersi yerine programa konulmuş ve ikinci yıldan birinci yıla alınmıştır. Ders saati, kredisi ve içeriği açısından herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Dersin içeriği eğitim ve eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri; çocuk ve ergen gelişimi: Fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişim; öğrenme: Öğrenmeyi etkileyen faktörler; günümüzde öğrenme kuramları: davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı kuramlar, beyin temelli öğrenme kuramları; etkili öğretim ve etkili öğretimi etkileyen faktörler; motivasyon; bireysel farklılıklar ve öğrencilerin grup içindeki davranışları konularından oluşmaktadır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi, ikinci yılın birinci döneminde yürütülmektedir. 1997 yılında düzenlenen öğretmen eğitimi programında yer verilen “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” adlı dersin kaldırılması ile bu dersin program, plan ve öğrenme ve öğretme sürecinde yararlanılan yaklaşım, yöntem ve teknik gibi konularını kapsayacak şekilde düzenlenen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi yeni programa konulmuştur. Dersin içeriği öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç-

gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ile öğretmen yeterlikleri konularından oluşmaktadır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) dışındaki programlarda ikinci yılın ikinci döneminde yürütülmektedir. Diğer öğretmenlik programlarından farklı olarak BÖTE programında “Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı” adıyla ve benzer bir içerikle (Anadolu Üniversitesi, 2010) ikinci sınıfın birinci döneminde yürütülmektedir. Bu ders, önceki programda yer alan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin yerine konmuş, ismi dışında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Dersin içeriği, öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji gereksinimlerinin belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin durumu konularından oluşmaktadır.

Sınıf Yönetimi dersi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında dördüncü sınıfın ikinci döneminde, diğer tüm öğretmenlik programlarında ise üçüncü sınıfın birinci döneminde yürütülmektedir. Önceki programda aynı isimle yer alan dersin içeriğinde hiçbir değişiklik yapılmamış olmakla birlikte, uygulamaya dönük iki saati kaldırılarak iki saatlik kuramsal bir ders haline getirilmiş, kredisi ise üçten dörde çıkarılmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme dersi, Sınıf Öğretmenliği programında beşinci dönemde, diğer programlarda altıncı dönemde yürütülmektedir. Önceki programda “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin kapsamı içinde yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin içeriği daha ayrıntılı olacak şekilde yeni bir ders olarak programda yer verilmiştir. Dersin içeriğinde eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanışlılık), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar,

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

Rehberlik dersi, farklı öğretmenlik programlarında yedinci ve sekizinci dönemde yürütülmektedir. Önceki programda da aynı isim ve içerikle yer almış, yeni düzenlemede yalnızca kredisi yükseltilmiştir.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersi, öğretmen eğitimi lisans programına 2006 yılındaki düzenlemeler kapsamında eklenmiştir. Ders çeşitli programlarda farklı dönemlerde yürütülmekte; yabancı dil öğretmenliğine yönelik programlarda ise yer verilmemektedir. Dersin içeriği Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri; eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; Türk Eğitim Sisteminin yapısı; yönetim kuramları ve süreçleri; okul örgütü ve yönetimi; okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler; okula toplumsal katılım konularından oluşmaktadır.

Okul Deneyimi dersi, önceki programda I ve II olarak iki ayrı ders olarak yürütülmekteyken, 2006 yılında yapılan düzenlemeler ile birlikte 6. ya da 7. yarıyılıda tek ders olarak yürütülmektedir.

Özel Öğretim Yöntemleri I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin yeni düzenleme kapsamında değişiklik yapılmamıştır.

Öğretmen eğitimi programlarında 2006 yılında yapılan düzenlemede ayrıca ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye dönük olarak 5 (3,5+1,5) yıl uygulaması kaldırılmış, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak beş yıllık bir eğitim yapılması, eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için 5,5 (4+1,5) yıl uygulamasının sürmesine karar verilmiş ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlardaki ÖMB dersleri de yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile birlikte ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda yer alan ÖMB dersleri Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Alan Eğitiminde Araştırma Projesi, Okul Deneyimi ve

Öğretmenlik Uygulamasıdır (YÖK, 2007). Öte yandan İlahiyat Fakültelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği programı, Eğitim Fakülteleri kapsamına alınmış ve diğerleri ile birlikte bu programa ilişkin güncelleme de gerçekleştirilmiştir. 2008 yılında gerçekleştirilen yeni bir düzenleme ile Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının süresi ve ders içerikleri aynı kalacak şekilde iki yarıyıl (4+1) şeklinde düzenlenmiştir (YÖK, 2008).

Öğretmen eğitimi programlarında 2006 yılında yapılan güncellemeye ilişkin alanyazında çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Küçükahmet (2007) tarafından yeni öğretmen eğitimi lisans programlarının değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda güncelleme sürecinde Okul Deneyimi dersinin kaldırılması; programa eklenen Eğitim Psikolojisi, Eğitim Bilimine Giriş ve Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinin 40 yıl önce kullanılan kur tanımları bile düzenlenmeden programa konulduğu, önceki programı temel alarak bir program geliştirme çalışmasının yapılmadığına dair eleştiriler getirilmiş ve programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme kapsamında ÖMB derslerinde programlar arasında birlik olmadığı, bazı derslere programda neden yer verildiğine dair açıklamalara yer verilmediği; Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi örnek verilerek bazı programlarda uygulama saatine yer verildiği bazılarında verilmediği; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin dağılımında programlara göre dengesizlik olduğu; öğretmenlik uygulamasında programlar arasında bütünlük olmadığı ve Türkiye şartları dikkate alındığında yan alan uygulamasının kaldırılmasının doğru olmadığı konularına değinilmiştir. Özoğlu (2010) tarafından Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunlarına yönelik hazırlanan analiz raporunda ise 2006 yılında yapılan düzenlemelerin daha çok 1997 yılındaki gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda genel kültür derslerinin azaltılması, standart program uygulanışı, uygulama okulu bulma yönündeki sorunlar ve 3,5+1,5 yıl ortaöğretim öğretmeni yetiştirme uygulamasına yönelik alanyazındaki eleştirilerin dikkate alınması ve yapılan düzenlemelerin bu sorunların çözümüne yönelik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak değişikliklerin program süresi artırma ya da derslerin adını ve sürelerini değiştirme yerine, kapsamlı ve Türkiye’nin koşullarının dikkate alındığı çalışmalarla gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2006 yılında gerçekleştirilen güncellemeye yönelik genel görüşlerin yanında ÖMB derslerine ilişkin de alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik bakış açılarının ortaya konmasının amaçlandığı bir araştırma Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma 2008-2009 öğretim yılında gerçekleştirilmiş, sınıf ve okulöncesi öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amacıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Araştırmada her iki programda öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunun meslek bilgisi derslerinin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş belirttiği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerini yeterli bulmadıkları, bazılarının ise mesleğe karşı bakış açılarını değiştirmediklerini belirtmişlerdir. Dersleri yetersiz bulan öğretmen adayları ise bu durumu derslerin işlenişi ile ilişkilendirmişlerdir.

Er ve Öztekin (2011) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırma, 2009-2010 öğretim yılında dördüncü sınıfta öğrenim gören 327 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanmasında Ekici (2008) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geneline Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ise öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin olumlu tutumlarının düşük olduğu görülmüş ve bu durum motivasyon eksikliği, ders saatlerinin yetersizliği, öğretim elemanı ve öğretmen adayları arasındaki iletişim eksikliği, derslerin içeriğinin öğretmen adaylarının ilgi ve gereksinimlerini karşılamaması ile derslerde yararlanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanmış olabileceği öne sürülmüştür.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesine yönelik bir diğer çalışma Kumral ve Saracaloğlu (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işleniş sürecinin değerlendirilmesi amacıyla öğretmen adayları, öğretim elemanları ve araştırmacının deneyimlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda meslek bilgisi derslerinin programı ile ilgili yapısal ve uygulamaya dönük sorunlar yaşandığı; derslerin öğretim sürecinde hem öğretim elemanı hem de öğrencilerde direnç olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesine yönelik 2006 yılında yapılan güncellemede, 1997 yılı yapılandırılmasındaki değişikliklere yönelik eleştirilerin dikkate alındığı görülmekle birlikte yine önceki uygulamalara benzer şekilde program değerlendirme ve buna dayalı program geliştirme sürecine yer verilmediği; aksaklıkları ortadan kaldırmaya yönelik kestirme çözümler arandığı ve bu süreçte öğretmen adaylarının erken dönemde okullarla tanışmasını sağlayan uygulama etkinliklerinin azaltılması gibi, uygulamadaki sorunların çözümü yerine sorunun kaynağının tamamen kaldırılması yoluna gidildiği görülmektedir. Uygulama saatlerinin azaltılmasına yönelik olarak Şişman (2009) dünyada araştırma ve uygulama temelli öğretmen eğitimi önem kazanırken, Türkiye’de kuramsal ağırlıklı öğretmen eğitimi anlayışının sürdüğünü belirtmekte ve bu durumu eleştirmektedir. Şişman (2009) tarafından dile getirilen bu görüşten 25 yıl önce Oğuzkan (1984) tarafından öğretmen eğitime yönelik sorunların tartışıldığı makalede 1982 yılındaki düzenlemeye dayalı olarak öğretmenlik mesleğinde büyük önem taşıyan uygulama boyutunun fakülte öğretim üyelerinin sayıca yetersizliği, uygulama öğretmenlerinin görevleri için yeterince hazırlanmadığı ve okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarından kaynaklanan pek çok sorun yüzünden etkili olarak gerçekleşemediği belirtilmiştir. Oğuzkan tarafından 1984 yılında dile getirilen sorunlar ile 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerin ardından yapılan araştırma sonuçları ve 2006 yılındaki güncelleme sonucunda alanyazında yer alan araştırma sonuçları sadece uygulama konusunda değil, programa yönelik yaşanan sıkıntılar açısından da önemli benzerlikler göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında yer verilen meslek bilgisi derslerine ilişkin eleştirilere bakıldığında da var olan sorunların yeni olmadığı, bu derslerin işlenişi ve etkililiğine yönelik çeşitli eleştiriler olduğu görülmektedir. Yüksel (2011) de ÖMB derslerinin işlenişi ve içeriğine yönelik 1930’lu yıllardan bu yana pek çok eleştiri getirildiğini, bunlar arasında ise derslerin gerçek uygulamalardan kopuk ve soyut biçimde işlendiği, içeriklerinde binişiklik olduğu, kimi derslerin birbirinden kopuk olduğu, yeni mezun öğretmenlerin bile bu derslere ilişkin bir şey hatırlayamaması gibi konulardaki eleştirilerde doğruluk payı olduğunu belirtmekte ve mutlaka ÖMB dersleri üzerinde çalışmalar yapılması, yalnızca ders adı ve kredi değişiklikleri yerine kapsamlı program geliştirme çalışmalarına yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. ÖMB derslerinin işlenişi ve içeriğine ilişkin araştırmalarda da

bu görüşün desteklendiği söylenebilir (Çelik ve Önal, 2005; Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Üstüner, 2004; Yüksel, 2004).

Alanyazında yer alan tartışmalar ve araştırma sonuçları öğretmen eğitimi programlarında yapılan yapılandırma ve güncelleme çalışmaları kapsamındaki tüm çabalara karşın yapılan çalışmalarının, program değerlendirme çalışmalarına dayalı ve program geliştirme sürecinin aşamalarının dikkate alındığı bilimsel bir temele oturtulmadığı; Türkiye'nin gerçekleri göz önünde bulundurulmadan sürdürüldüğüne ilişkin eleştirileri haklı çıkarır niteliktedir. Bununla birlikte öğretmen eğitimi programlarında yer alan ÖMB derslerine yönelik tartışmaların da sürdüğü, bu derslerin öğretmen adayları tarafından önemsenmediği görülmektedir. Ancak alan bilgisi kadar, bu bilginin nasıl öğretileceği de öğretmenlik yeterlikleri arasında önemli görülmektedir. Öğretmenlerin niteliği, alan bilgisi ve kişilik özellikleri kadar öğrenme öğretme sürecine yani planlama, bilgiyi aktarma, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkileşim gibi konulardaki niteliğine bağlıdır (Dünya Bankası, 2011). Öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik ise Dünya Bankası raporunda (2011) öğretmen eğitimini iyileştirme, hizmetiçi ve hizmetöncesi eğitimi uyumlu hale getirme ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejileri önerilmekte ve eğitim fakültelerinin öğretim programlarının, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden ele alınması gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmada bu bölüme kadar 1982 yılından günümüze öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen önemli değişikliklere yer verilmiştir. Öğretmenlerin niteliğinde oldukça önemli bir yer tutan diğer bir konu ise öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin kazandırılmasıdır. Bu bağlamda bundan sonraki kısımda öğretmen yeterlikleri üzerinde durulmuş ve Türkiye'de bu konuda yapılan düzenlemelere ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve sorumluluğu bireysel ve toplumsal gereksinimlerin karşılanmasını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmış bireyler yetiştirmeleridir. Bu rol ve sorumluluğun etkili şekilde yerine getirilmesi öğretmenlerin gerekli niteliklere sahip olması ile olanaklıdır (Sağlam, 2009). Bu ise öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür boyutlarında nitelikli bir eğitim alması ve bu yolla öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri etkili şekilde kazanması ile sağlanabilecektir. Bu boyutlara yönelik alan

bilgisi; öğretmenin görev yapacağı öğretim kademesine göre belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması; meslek bilgisi öğretmenin bildiği konuyu nasıl öğreteceğine yönelik bilgi ve becerilere sahip olması; genel kültür ise alan ve meslek bilgisi yanında içinde yaşadığı topluma ve dünyaya yönelik sorunları fark etmesi, çeşitli alanlarda genel bir bakışa sahip olmasını sağlayacak bilgi ve anlayış kazandırılması olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Öğretmenlerin üstlendikleri önemli sorumluluklar, bireysel ve toplumsal gelişim sürecinde aldıkları görevler ve eğitim sistemi içerisindeki anahtar rolleri nedeniyle hem öğretmen yetiştirme süreci hem de öğretmenlerin sahip olmaları beklenen özelliklerin neler olması gerektiği, her zaman eğitim biliminin önemli konuları arasında yer almıştır. Demirel (2007) tarafından öğretmenlerin sahip olması beklenen mesleki nitelikler öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma ile etkili ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme olarak sıralanmaktadır. Öğretmeni, öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli değişkenlerinden biri olarak tanımlayan Sönmez (2001) ise öğretmen niteliklerini sınıf ortamındaki davranışları açısından ele almış öğretim etkinliklerini planlama, öğretim hizmetini niteliğini oluşturan geribildirim, düzeltme, ipucu ve pekiştirmeyi etkili şekilde kullanma, sınıf içinde öğrenci katılımını sağlayabilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, öğrenme ortamını ve bu ortam içerisinde teknolojiyi etkili şekilde kullanma, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini düzenli olarak gerçekleştirme olarak sıralamıştır. Öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterliklere bakıldığında pek çok farklı bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları ve farklı ortamlarda, farklı özelliklere sahip öğrencilere yönelik olarak sahip olduğu yeterlikleri etkili şekilde kullanmaları gerektiği görülmektedir (Seferoğlu, 2004).

Yeterlik, bir mesleğin gerekliliklerinin başarılı bir biçimde yapılabilmesi için sahip olunması gereken özelliklerdir (Şişman, 2002). Şahin (2004) ise yeterliklerin mesleki performans olarak önemsenmesi ve bir işe yönelik minimum standartlar olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretme yeterlikleri ise Şahin (2004) tarafından farklı öğretim ortamlarında etkili performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanmıştır. MEB (2006b) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

çalışmada ise yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu olarak tanımlanmıştır. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ise öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006b).

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında genel olarak “standart” kavramının kullanıldığı ve hem öğretmen eğitimi programlarının hem de yeni mezun öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere yönelik standartlara yer verildiği görülmektedir (TED, 2009). ABD’de standartları belirleyen uzman kuruluşlar arasında Ulusal Endüstriyel ve Teknik Öğretmen Eğitimcileri Derneği (NAITTE), Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE), Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu (INTASC) ve ülke genelinde standart geliştirme çalışmalarından sorumlu Profesyonel Öğretme Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) bulunmaktadır (Özcan 2009, akt: TED, 2009; Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Özcan (2009) tarafından öğretmen eğitiminde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalar açısından İngiltere’de standartların “Öğretmenler İçin Mesleki Standartlar” başlığı altında Öğretmen Geliştirme Ajansı (TDA) tarafından belirlendiği; Avustralya’da ise “Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Çerçevesi” adıyla öğretmenlik mesleğine yönelik ulusal standartların yer aldığı, ayrıca ulusal standartlara paralel olacak şekilde öğretmenlik mesleği genel standartları ile öğretmenlik mesleği alan standartlarına yönelik çalışmalar yapıldığı belirtilmektedir (akt: TED, 2009). AB ülkelerinde öğretmen eğitiminin niteliğine ilişkin çalışmaların ülkeler arasında farklılık gösterdiği, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve standart oluşturma çalışmalarının genel olarak Bolonya süreci kapsamında gerçekleştirildiği söylenebilir (Avrupa Komisyonu, 2006, akt: TED, 2009). Bologna süreci kapsamında Avrupa Birliğine üye ülkeler için öğretmen yeterliklerine yönelik gerçekleştirilen konferans kapsamında öğretmenlik mesleğine yönelik ilkeler belirlenmiş ve bu ilkeler kapsamında öğretmenin yükseköğretim kurumlarında yetişmesi, konu alanı ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması, sosyal ve kültürel açıdan donanık olması, mesleki gelişimin gerekliliğinin farkında olması, diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapması ve öğretmen eğitiminde ilgili kurumların birbirleriyle ortaklaşa çalışmaları

gerektiği üzerinde durulmuştur (Comission of the European Communities, 2007 akt: Şişman, 2009).

Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve akreditasyon sisteminin geliştirilmesine yönelik 1998’de YÖK ve MEB arasında gerçekleştirilen Fakülte-Okul işbirliği başlatılmıştır. Bu çalışmanın gerekçeleri arasında ise sınıf öğretmenliği programlarının dört yıla çıkarılarak, sadece eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen olabilir hale getirilmesi, eğitim fakültelerinin ve fakültelerdeki öğrenci sayısının artışı, 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkması sonucu öncelikle ilköğretim kademesinde olmak üzere çeşitli alanlardaki öğretmen gereksiniminin artması ve 1997 yılında öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen yapılanma çalışmaları gösterilmiştir. Bu çalışma sonucunda ise eğitim fakültelerinde gerçekleştirilecek akreditasyon süreci ile eğitim fakültelerinin, dolayısıyla mezun olan öğretmenlerin belirli bir niteliğe sahip hale getirilmesi amaçlanmıştır (YÖK,1999).

Bu çalışma kapsamında Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Standartlarına ve öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde kazanması beklenen ulusal yeterliklere yer verilmiştir. Belirlenen yeterlik listesi aşağıdaki dört başlık altında düzenlenmiş, alt düzey başlıklar altında ise 50 göstergeye yer verilmiştir (YÖK, 1999):

1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler

1.1. Konu Alanı Bilgisi

1.2. Alan Eğitimi

2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler

2.1. Planlama

2.2. Öğretim Süreci

2.3. Sınıf Yönetimi

2.4. İletişim

3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma

4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler

YÖK tarafından yapılan yeterliklerin belirlenmesi çalışması, eğitim fakültelerinin akreditasyonunda kullanılması ve öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması amacıyla oluşturulmuş, ancak uygulamaya geçirilememiştir.

YÖK tarafından gerçekleştirilen yeterlik belirleme sürecinin ardından MEB tarafından 1999 yılında başka bir çalışma gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda eğitim ve

öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ile özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç başlık altında yeterlikler belirlenmiştir (MEB, 2002). Bu çalışmanın hemen ardından Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yeni bir çalışma başlatıldığından uygulamaya konmamış, yapılan çalışma sonucunda daha kapsamlı bir hale getirilmiştir (Şişman, 2009). Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü sorumluluğunda 2002 yılında başlatılan çalışma, öncelikle öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ardından özel alan yeterliklerinin belirlendiği oldukça geniş kapsamlı bir çalışmadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine ilişkin 2004 yılında “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?”, “Hangi nitelikte öğretmen ve öğrenci istiyoruz?” gibi sorulara yanıt arandığı bir seminer kapsamında Türkiye’de öğretmen yeterliklerin belirlenmesine ilişkin yapılmış çalışmalar ile İngiltere, ABD, Şeyssel Adaları, Avustralya ve İrlanda olmak üzere beş ülkede gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelenerek bir taslak oluşturulmuştur. Ardından katılımcı grubunun genişletildiği bir çalıştay düzenlenmiş ve bu çalıştay sonucunda 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiş, hemen ardından yapılan bir değerlendirme çalışması sonucunda ise alt yeterlik alanlarının sayısı 31’e, performans göstergeleri ise 221’e düşürülmüştür (MEB 2006b). ÖMGY’nin geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmasında paydaşların öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, alt yeterlikleri ve performans göstergelerine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye genelinde altı il ve 72 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile bu illerde çalışan ilköğretim müfettişleri, sendika temsilcileri, bu illerde bulunan bir eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ve bu fakültelerdeki dördüncü sınıf öğretmen adayları olmak üzere paydaşları oluşturan toplam 3108 kişi araştırma kapsamına alınmıştır. Verilen toplanmasında katılımcılardan toplam 221 performans göstergesine yönelik öğretmenler için önem düzeyi ve ilgili göstergelerin öğretmenler tarafından başarılabirlik durumu hakkındaki görüşleri bir anket aracılığıyla alınmıştır. Araştırma sonunda paydaşların tamamına yakınının ana ve alt yeterlik alanlarını onayladıkları; tamamına yakınının performans göstergelerini çok önemli gördükleri ve başarılabir buldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte paydaşlar tarafından performans

göstergelerinde tekrarlar olduğu belirtilmiş, ancak bu tekrarların gerekli olduğu öne sürülerek tekrarların kaldırılması yerine yeterlik alanları arasında ilişkilendirme yapıldığı belirtilmiştir (MEB, 2005a). Bu rapor doğrultusunda ÖMGY ile ilgili düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin belirlenmesi sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ne son hali verilmiştir (MEB, 2006). Yeterlik alanları bu çalışma kapsamında “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğretme ve Öğrenme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri”, “Program ve İçerik Bilgisi” başlıkları altında toplanmaktadır. Bu yeterlik alanları ve alt yeterliklere aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2006).

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim: Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim yeterlik alanının alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

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

B. Öğrenciyi Tanıma. Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

Öğrenciyi Tanıma yeterlik alanının alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

- B1.** Gelişim özelliklerini tanıma
- B2.** İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
- B3.** Öğrenciye değer verme
- B4.** Öğrenciye rehberlik etme

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci. Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Öğretme-Öğrenme Süreci yeterlik alanının alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- C1.** Dersi planlama
- C2.** Materyal hazırlama
- C3.** Öğrenme ortamlarını düzenleme
- C4.** Ders dışı etkinlikler düzenleme
- C5.** Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- C6.** Zaman yönetimi
- C7.** Davranış yönetimi

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme. Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanının alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır.

- D1.** Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- D2.** Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- D3.** Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- D4.** Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecinin gözden geçirme

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri. Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Okul, Aile ve Toplum İlişkileri yeterlik alanının alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- E1.** Çevre olanaklarından yararlanma
- E2.** Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- E3.** Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- E4.** Aile katılımı ve işbirliği sağlama

F. Program ve İçerik Bilgisi. Öğretmen, Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Program ve İçerik Bilgisi yeterlik alanının alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- F1.** Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri
- F2.** Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- F3.** Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

Türkiye’de yükseköğretim ve bu kapsamda öğretmen eğitimine yönelik yeterliklerin belirlenmesine yönelik son çalışma, 2005 yılında Bologna sürecinde Ulusal Yeterlikler Çerçevesinin (UYÇ) belirlenmesine yönelik olarak YÖK tarafından başlatılmıştır. Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu tarafından 04.02.2008 tarihine kadar “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi”ne ilişkin ilk taslak çalışma tamamlanmış ve paydaşlarla paylaşılmıştır. Bu tarihten itibaren komisyon yenilenmiş ve komisyon çalışmalarına destek vermek amacıyla çalışma grupları oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen çalışmaların ardından Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki yeterliklerin öğrenme çıktıklarına göre Yükseköğretim Yeterlikleri ve Yükseköğretim Mesleki Yeterlikleri iki grup halinde düzenlenmiştir. TYYÇ Temel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla farklı alanlara yönelik 16 çalışma grubu oluşturulmuş ve 15 Mart 2010 tarihi itibariyle çalışmalar başlatılmış ve 13 Ocak 2011 tarihinde Temel Alan Yeterlikleri tanımlamaları YÖK genel kurulunda kabul edilmiştir (YÖK, 2011a). YÖK tarafından gerçekleştirilen

çalışmada bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan kişinin neleri bileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı için Temel Alan Yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik çalışma grubu çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinden oluşturulmuştur (YÖK, 2011a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı kapsamında Türkiye’de 29 fakülte ve yüksekokul lisans programı belirlenmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı Temel Alan Yeterliklerine yer verilen raporda (YÖK, 2011b) öğretmen eğitiminde geleceğe yönelik bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişen koşullara uyum sağlayabilecek, ulusal öncelikleri dikkate alacak, eğitim bilimlerinde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak bir niteliğe sahip olunması gerektiği öne sürülmüştür. Buna dayalı olarak belirlenecek yeterliklerin derslerle sınırlandırılmadan sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan öğrenme, öğretme ve değerlendirme ilişkisi kurularak ele alındığı vurgulanmıştır. Çalışmalar 1-3 Mart 2009 tarihinde Ankara Üniversitesinde gerçekleştirilen 252 katılımcının yer aldığı bir çalıştayda belirlenmiş olan lisans, yüksek lisans ve doktora yeterliklerinin incelenmesi ile başlatılmış, öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmış ve önceki çalıştayda belirlenmemiş olan önlisans yeterlikleri de belirlenerek sürdürülen çalışmalar 17 Mayıs 2010 tarihinde tamamlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda belirlenen yeterliklerden “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Lisans Yeterlikleri (Akademik Ağırlıklı)” Çizelge 5’te verilmiştir (YÖK, 2011b).

Çizelge 5.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Lisans Yeterlikleri (Akademik Ağırlıklı)

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (Lisans Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilmesi Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF- LLL: 6. Düzey QF- EHEA: 1. Düzey	1-Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar. 2-Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir. 3-Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır. 4-Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir. 5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir. 6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıır.	1-Alanı ile ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2-Alanı ile ilgili olay ve oldularını kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3-Alanı ile ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir. 4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular. 5- Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir. 6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.	1-Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir. 2-Kendini bir birey olarak tanıır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3-Uygulamada karşılaşılan ve öngörülmeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip olarak sorumluluk alır.	1-Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4-Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	1-Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2-Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler. 3-Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4- Alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir. 5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır. 6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar. 7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır. 8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.	1- Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2-Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3-Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır. 4-Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar. 5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir. 6-Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir. 7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa, yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.

Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alan lisans düzeyinde belirlenen yeterlikleri Çizelge 5’te görüldüğü gibi bilgi, beceri ve yetkinlikler başlıkları altında toplanmıştır. Bu başlıklar altında bilgi, kuramsal ve olgusal; beceriler, bilişsel ve uygulamalı; yetkinlikler ise bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmesi yetkinliği ile öğrenme, iletişim ve sosyal, alana özgü yetkinlik başlıklarına yer verilmiştir. Bilgi ve beceriler başlıkları altında genel olarak öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisine yönelik bütünleştirici ifadelere yer verildiği; yetkinlikler başlığı altında ise daha çok genel kültür olarak ele alınabilecek bireylerin toplumsal, kişisel ve mesleki yönden üst düzeydeki davranış, değer ve tutumlarını temsil eden ifadelere yer verildiği görülmektedir.

Eğitim kademelerinde başarının sağlanabilmesi ve nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin sahip olduğu öğretmenlerin nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin istenilen nitelikleri kazanmasına yönelik aldığı hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim süreci de önemli bir etkiye neden olmaktadır. Ataç (2003) 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi başlıklı panelin açılış konuşmasında öğretmenlerin niteliğinin, hizmetöncesi ve hizmet içinde nitelikli eğitim programları yoluyla yetiştirilmeleri ve öğretmen olduklarında üstlendikleri rolleri etkili biçimde yerine getirmelerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. MEB’in (2006) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesinde önemli rolü olan öğelerden biri, öğretmenlerin sahip olması beklenen mesleki yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterliklerin hizmetöncesi eğitimde kazandırılması, hizmetiçi eğitimler yoluyla da geliştirilmesi olarak nitelendirilmiştir.

Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda sorumluluğu olan MEB ve YÖK’ün çeşitli zamanlarda gerçekleştirdikleri çalışmalarla öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikleri belirleme yoluna gittikleri ve bu konuya önem verildiği söylenebilir. Ancak belirlenen bu yeterliklerin kullanım alanlarının öngörülmesine karşın, bu kullanım alanlarına yönelik herhangi bir uygulamaya gidilmediği görülmektedir. YÖK tarafından gerçekleştirilen TYYÇ çalışmalarının henüz sürüyor olması yanında, belirlenen yeterliklerin nasıl ölçüleceğine dair herhangi bir bilgiye de rastlanmamıştır. MEB tarafından belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin kullanılma amaçları ise, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarında

ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde yararlanılması, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ve kariyer gelişimlerinde yardımcı olması şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2006). Ancak benzer şekilde bu kullanım amaçlarının uygulamada nasıl gerçekleştirileceği, varlığı ya da yokluğu durumunda ne yapılacağına dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Özoğlu (2010) bu durumu yeterlikler belirlenirken nasıl uygulamaya geçirileceği ele alınmadığından, nasıl kullanılacağı hakkında belirsizlikler olduğu şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi programları ile ilişkilendirerek, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının bu yeterliklere sahip öğretmen yetiştirmek amacıyla programlarında ne tür değişikliklere gidilmesi gerektiği, mezun olan öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma durumunun nasıl belirleneceği, sahip olmama durumunda ne yapılacağı gibi konuların açık olmadığını belirtmiştir. Öğretmen eğitiminin ya da öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin çalışmalar yapıldığında, öğretmen yeterliklerinin uygulamada nasıl kullanılacağına belirlenmesi, yapılan çalışmaların da etkililiğini göstermekte oldukça önemli görülmektedir. Örneğin Özcan (2009) ABD’de öğretmen eğitimi programlarının kendi eyaletlerinin kabul ettiği öğretmen standartlarını karşılaması zorunluluğu bulunduğunu, standartların karşılanmaması durumunda programın onaylanmaması ve mezunlarının öğretmen olarak görev yapamaması gibi yaptırımların uygulandığını belirtmektedir (akt. TED, 2009). Türkiye’deki duruma bakıldığında MEB tarafından belirlenen yeterliklerin karşılanmasını gerektiren bir zorunluluk ya da yaptırım olmadığı gibi, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ya da düzenlenmesine yönelik çalışmalarda da yeterliklerin ele alınmadığı söylenebilir. Öte yandan 2011 yılında gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay’ı çerçevesinde ortaya konulan görüşlerin temel alındığı Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmen eğitimi ile öğretmen yeterliklerinin ilişkilendirilmemiş ve yeterliklerin nasıl karşılanacağına belirlenmemiş olması önemli sorunlar arasında gösterilmiştir. Bu belgede öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen eğitimi programlarına başarılı öğrencilerin seçilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyon süreçleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, öğretmen eğitimi programları ile öğretmen yeterlikleri arasında bağlantı kurulması ve bu bağlamda yeterliklerinde eksiklikleri gidermeye yönelik gözden geçirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının niteliğinin iyileştirilmesi ve öğretim elemanı sayısı ile öğrenci sayısının

dengelenmesine yönelik alt hedefler belirlendiği görülmektedir (MEB, 2011). Bu çalışma öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması ve MEB ile YÖK arasındaki işbirliğinin sağlanmasında oldukça önemli bir adım olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin alanyazında pek çok çalışma yer almaktadır. MEB tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin ardından, çalışmaların çoğunda bu yeterliklerin temel alındığı, bazı çalışmalarda ise YÖK tarafından 1999 yılında belirlenmiş olan yeterliklerden yararlandığı görülmüştür. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini temel alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye genelinde bir araştırma Hakan ve diğerleri (2011) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin ÖMGY kapsamında hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 21334 öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş, veri toplama sürecinde ÖMGY'ye dayalı oluşturulan Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri Anketi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel yeterlik alanlarının tümünde hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları ortaya konmuştur. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik önemli ve geniş kapsamlı bir diğer araştırma Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından (2009) MEB'in belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel yeterliklerinin değerlendirilerek var olan durumun ortaya konması ve yeterliklerin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli oluşturmuştur. Veriler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine dayalı olarak oluşturulan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlik alanlarına yönelik plan hazırlama, öğrencilerin özelliklerini dikkate alma, eğitim teknolojilerinden yararlanma gibi konuların birçoğunda önemli sorunlar olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen yeterliklerine yönelik tespit edilen sonuçlar kavramsal çerçevenin oluşturulması gerekliliği, öğretmen yeterliklerinin bilgi, değer ve tutumlar ile performans göstergesi halinde düzenlenmesi, performans göstergelerinin tanımı ve işlevi gereği gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmesi gerekliliği ve yeterliklerin nasıl kullanılacağını belirlenmesi gerekliliği başlıkları altında

tartışılmıştır. Ayrıca öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesine, öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin niteliğinin artırılmasına ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

MEB (2005b) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırma ise öğretmenlerin yeterliklere ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2242 öğretmenin yeterliklerine yönelik öz değerlendirme ölçeğinden yararlanılan çalışmada, 611 öğretmen ise en az iki ders saati gözlemlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak çoğunluğunun kendilerini yeterlik alanlarında yeterli ve oldukça yeterli değerlendirdiği, yetersiz olduğunu düşünen öğretmen sayısının yok denecek kadar az olduğu belirtilmiştir. Gözlem ve görüşme ile elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara dayalı olarak ise öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin orta ve ortanın üstünde olduğu, bazı yeterlik alanlarında ise ortanın altına düştüğü belirtilmiştir. İki ayrı veri toplama sürecinde yeterlik düzeyleri farklı bulunmasına karşın eğitim gereksinimlerin aynı yeterlik alanlarını işaret ettiği vurgulanmıştır.

Ayan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, MEB tarafından belirlenmiş olan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin eğitim fakültelerinde ne derece kazandırıldığını belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntemle desenlenen çalışmada görüşlerin alınması için anket uygulanmış, görüşme yapılmış ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları beş farklı eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları, öğretmen adayları ve bu fakültelerden mezun öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının anket ve görüşmelerde kendilerini genel olarak yeterli bulduklarını belirtirken, gözlem sonuçlarına göre Öğrenme ve Öğretme Süreci yeterlik alanındaki performans göstergelerinin çok etkili şekilde gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Öğretim elemanları ise anket sonuçlarında yeterliklerin oldukça ve kısmen kazandırıldığı şeklinde görüş belirtirken, görüşmelerde duruma daha olumsuz yaklaştıkları ve özellikle uygulama yapılamaması nedeniyle sorun yaşandığı görüşünde oldukları ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenleri Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme, Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme gibi bazı yeterliklerin fakültede etkili şekilde kazandırılmadığını belirtirken, genel olarak

yeterlikleri oldukça ve çok kazandıklarını düşündükleri belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ise YÖK ve MEB işbirliğini öngören yeni bir öğretmen yetiştirme modeli önerilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin bir araştırma Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu (2010) tarafından öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin önemi ve gözlenebilirliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki 21 farklı üniversiteden toplam 69 öğretim elemanı çalışma grubunda yer almış, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 31 alt yeterlik alanından 233 performans göstergesini önemlilik ve gözlenebilirlik durumları açısından ikili derecelendirilmiş bir ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun performans göstergeleri ile ifade edilen öğretmen niteliklerini önemli buldukları, ancak performans göstergelerinin işlerliğine ilişkin daha düşük değerler olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak performans göstergelerinin bir kısmının gözlenebilirliği ile ilgili sorun olduğu, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerden beklenen becerileri kapsayacak performans göstergelerine de yer verilmesi gerektiği, öz değerlendirmeye yönelik maddelerin ayrı olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Yavuz (2011) tarafından öğretmen yeterliklerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin nedenlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında gerçekleştirilmiş, araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfa devam eden 382 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri MEB tarafından belirlenmiş olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin öğrenme ve öğretme ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik alanlarında bulunan performans göstergelerinden yararlanılarak geliştirilen bir ölçek ve yeterlik alanlarına göre yeterlik durumlarını derecelendirerek nedenini açıklamalarının istendiği bir açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini her iki alanda da genel olarak yeterli gördükleri; yeterli olmalarını yüksek öz yeterlik inancı, deneyimli olma gibi nedenlere bağladıkları, yetersiz gördükleri noktalarda ise bu durumu derslerin teorik işlenmesi ve deneyimsizlik gibi nedenlere bağladıkları ortaya konmuştur.

Özden ve Özden (2010) tarafından tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama modelinde desenlenen araştırma, tezsiz yüksek lisans programına devam eden 182 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine ilişkin 36 maddelik ankette yararlanılmıştır. Ankette yer alan maddeler Öğretmenlik Uygulaması dersinde yararlanılan “Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu” ile paralellik göstermekte, bunlara öğrenciyle etkili iletişim kurma, soru sorma ve ipucu verme ile ilgili maddeler eklendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini “yeterli” düzeyde kazandıkları ortaya konmuştur.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye’deki çeşitli üniversitelerden 342 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiş, verilerin toplanmasında ise Karaca (2004) tarafından geliştirilen “Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet düzeyleri arttıkça, planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarına yönelik yeterlik algılarının da arttığı ortaya konmuştur.

Yeni ilköğretim programlarının öğretmenlerde bulunmasını istediği yeterliklerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterliklerin karşılaştırıldığı bir araştırma Arslan ve Özpınar (2008) tarafından örnek olay yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, ilköğretim programları ve Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan program tanıtım kitabı gibi dokümanlar incelenerek öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelikler dört kategoride toplanmıştır. Bu çalışmanın ardından ilgili fakültede okutulan ders kitapları incelenerek ve dördüncü sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı ile görüşme yapılarak bu niteliklerin eğitim

fakültesinde kazandırılıp kazandırılmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler ile MEB’de öğretmenlerden beklenen nitelikler arasında uyum olduğu ve öğretmen adaylarının bu nitelik ve becerilere sahip olarak yetiştikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında uygulama yapma, çevre olanaklarından yararlanma ve alternatif ölçme ve değerlendirme gibi konularda eksiklik hissettikleri de ortaya konmuştur.

Sağlam, Yüksel ve Atik Kara (2007) tarafından yapılan araştırmada ardışık ve kaynaşık öğretmen yetiştirme modelleriyle yetiştirilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırma kapsamında 110 öğretmen adayının görüşleri alınmış, verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme ve öğretme süreci yeterlik alanı altında yer alan alt yeterlik alanları ve performans göstergelerine dayalı olarak oluşturulan anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak her iki programda öğrenim gören öğretmen adaylarının tüm alt yeterlik alanlarında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri, ancak ders dışı etkinlikler düzenleme ve planlama konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeylerini kendi görüşlerine göre ortaya koymak ve bu durumun çeşitli değişkenler açısından etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde 330 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel desenlenmiş ve verilerin toplanmasında öz-yeterlik belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tamamına yakınının öğretmenlik mesleği alanında kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Gelen ve Özer (2008) tarafından öğretmen adaylarının ve meslekteki öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ne ölçüde sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 242 öğretmen ile dördüncü sınıfta öğrenim gören 160 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altında yer alan

performans göstergeleri öğretmenler ve öğretmen adayları için iki ayrı anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının, öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin durumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmaların yanında doğrudan belirli yeterlikler üzerinde durulan araştırmalara da rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri Yeşil (2008) tarafından öğretmen adaylarının dersin işlenişinde öğrenme ve öğretme ilkelerini uygulama yeterliklerini belirlemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında 192 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem formu aracılığıyla öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında anlattıkları derslerde toplanmıştır. Araştırmada derse giriş, dersin işlenişinde uygulama, derse sonuçlandırma olmak üzere üç aşama ele alınmış ve üç aşamada da kimi eksiklikleri olmakla birlikte öğretmen adaylarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının planlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırma Ünver ve Demirel (2004) tarafından 2000-2001 öğretim yılında 39 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada nicel verilere yönelik denk olmayan kontrol gruplu ön test son test deseni, nitel verilere yönelik bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. Araştırma elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenci merkezli öğretim konusunda bilgi verilmesi durumunda planlama ile ilgili yeterliklerinin kazandırılabilirdiği ortaya konmuştur.

Öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklere yönelik bir diğer araştırma Adıgüzel (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 180 sınıf öğretmeni, 68 ilköğretim okulu yöneticisi ve 36 ilköğretim müfettişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak MEB tarafından belirlenen ÖMGY altında yer alan “Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri” temel alınarak hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin

öğrenme materyali hazırlama ve zamanı etkili kullanma konusunda yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre her zaman zorlandıkları; dersi planlama ve davranış yönetimi konusunda yönetici ve müfettişlere göre her zaman, öğretmenlere göre ara sıra zorlandıkları; öğrenme ortamlarını düzenleme ve öğretimi çeşitlendirme konusunda ise müfettişlere göre her zaman, yönetici ve öğretmenlere göre ise ara sıra zorlandıkları ortaya konmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik zorlanma düzeylerinin yüksek olduğu ve bu konuda gelişim gereksinimleri olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma ise Öksüz, Baba ve Güven (2011) tarafından 401 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılan çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algısı iyi olarak belirlenmiş, ayrıca yeterlik algısının sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise öğretmen adaylarının sahip oldukları yeterlikleri, ilgili ÖMB dersleri ile bağlantı kurularak, dördüncü sınıfta Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersini almış olmalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlik ya da öz yeterliklerini belirleme amacıyla yukarıda yer verilen araştırmalarda da belirtildiği gibi genel olarak kendilerini yeterli gördükleri; öğretmen adaylarının ise öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya konmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda yeterli görmeleri açısından olumlu görülebileceği gibi, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma durumunu ortaya koymayı amaçlayan iki çok kapsamlı çalışmada (TED, 2009; Hakan ve diğerleri, 2011) öğretmenlerin yeterliklere sahip olma düzeyinin düşüklüğü ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin ortaya konması açısından çelişkili görülmektedir. Bu duruma vurgu yapan Kaşkaya (2012) Türkiye’de öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmaları konu, amaç, yöntem ve sonuçları açısından değerlendirerek yöntem seçimine yönelik öneriler getirmeyi amaçladığı çalışmasında 2004-2009 yılları arasında öğretmen yeterliklerini konu alan 21 makaleyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bu konuda yapılan araştırmaların önemli bir bölümünün öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde mesleki yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapıldığı ve daha çok genel mesleki yeterlikleri üzerinde durulduğu; çoğunlukla nicel

araştırma yönteminin benimsendiği ve sonuçların büyük bir kısmında katılımcıların “yeterli” oldukları sonucuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Haverback ve Parault (2011) tarafından öğretmen adaylarının pek çok araştırmada öğretmenlerden daha fazla öğretmen yeterliğine sahip olduklarını dile getirdiği belirtilmektedir. Bu konuya ilişkin bir diğer bakış açısı TED (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öne sürülmüş, yapılan araştırmada, MEB’in genel yeterliklere yönelik gerçekleştirdiği araştırmada (MEB, 2005b) ve OECD tarafından ortaya konan TALIS raporunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmedikleri ve mesleki gelişim gereksinimi hissetmedikleri sonucunda ulaşıldığı öne sürülmüş ve bu kapsamda her şeyden önce öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri konusunda farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. OECD tarafından 2007-2008 öğretim yılında gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması’nda 11 farklı alana yönelik mesleki gelişim gereksinimi ölçüldüğünde, Türkiye mesleki gelişim gereksinimi belirten öğretmenlerin oranı açısından 23 ülke arasında en düşük ülke olarak görülmektedir (akt. Özoğlu, 2010). Benzer bir görüş Şişman (2009) tarafından da “mesleki gelişim, öncelikle hissedilmesi gereken bir gereksinimdir” sözleriyle dile getirilmiş, özellikle standartların resmi kurumlar tarafından belirlendiği durumlarda öğretmenlerin bu standartlara ulaşmaya yönelik katılımın sınırlı olacağını vurgulamıştır.

Tüm bu tartışmalar ışığında öğretmenlerin niteliğini artırmanın ilk adımının öğretmen adaylarının hizmetöncesi eğitimlerinin ve öğretmen eğitimi programlarının niteliği ile sağlanabileceği, bu nedenle hem belirlenen yeterlikler kapsamında bir eğitim süreci düzenlenmesi hem de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aracılığıyla ilgili yeterliklerin kazandırılmasına çalışılırken, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, gereklilikleri, gelişime açıklığı konusunda öğretmen adaylarında farkındalık ve mesleki gelişim açısından gereksinim yaratılması önemli görülmektedir.

Öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılması ve öğretmen adaylarının istenilen yeterlikleri kazandıracak eğitim sürecinden geçmelerinin sağlanması için programların etkili bir süreç izlenerek geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine gerek duyulmasının temel amacı, uygulamada karşılaşılan sorunların giderilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılarak eğitim sistemine çağdaş bilgi ve becerilerle donanık, gerekli mesleki yeterliklere sahip öğretmenlerin kazandırılmasıdır. Program geliştirme çalışmalarında bu amaca

ulaşılabilmesi ise program geliştirme çalışmalarının etkili şekilde yapılabilmesine olanak sağlayan en önemli aşamalardan birisi olan program değerlendirme çalışmalarının yapılması ile olanaklıdır. Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün (2005) program değerlendirme yoluyla, uygulamada yetersiz kalan ya da işlerliği olmayan öğelerin saptanmasının; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesinin ve gerekli düzeltmelerin yapılmasının olanaklı olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Yüksel ve Sağlam (2012)'da programların değerlendirilmesinin, programın öğelerinin istenilen yeterlikleri kazandırmada etkili olup olmadığının, programın işlerliğinin ve işlevselliğinin sağlanma durumunun belirlenmesinde ve belirlenen bu duruma göre ilgili programın sürdürülmesi, geliştirilmesi veya kaldırılmasına karar vermede önem taşıdığını vurgulamaktadırlar. Program değerlendirme çalışmaları amacına yönelik olarak “ürün ve erişime yönelik değerlendirme” ve “programın öğelerine dönük değerlendirme” olarak programın uygulama sürecinde ya da programın uygulanmasının sonunda yapılmaktadır (Erden, 1998).

Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalarda en önemli eksiklik program değerlendirme aşamasının etkili biçimde gerçekleştirilememesidir. Bu durum, programların geliştirilmesi ve öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması için yapılan çalışmaların etkisini büyük ölçüde azaltmaktadır. Öğretmen eğitiminde istenilen düzeye ulaşılabilmesi, öğretmen eğitimi programları yoluyla, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinde çok önemli yeri olan mesleki yeterliklerin etkili şekilde kazandırılabilmesi ve uygulamadaki sorunların ortaya çıkarılıp çözüm yollarının önerilmesi için program değerlendirme çalışmalarının yapılması önemli bir gerekliliktir. Bu gereklilikten yola çıkılarak bu araştırmada öğretmen eğitimi programlarında yer alan ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik mesleki yeterlikleri kazandırmaya dönük etkililiği açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı öğretmen eğitimi programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesidir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının kazanması beklenen öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklerin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğine yansıma durumu nedir?
2. Öğretim elemanlarının,
 - a. yürüttükleri öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklere yer verilme durumuna ilişkin görüşleri nedir?
 - b. yürüttükleri öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlenişine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının,
 - a. öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırma durumuna ilişkin görüşleri nedir?
 - b. öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin performans göstergelerine sahip olma ve kullanma durumları nedir?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, eğitim sisteminin temel öğelerinden biridir. Dolayısıyla eğitim sistemine yönelik iyileştirme çabaları ya da var olan sorunların çözümüne yönelik adımlarda öğretmen eğitiminin öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir. Özer (1990) tarafından da vurgulandığı gibi eğitim sisteminin etkin kılınması, öğretmen yetiştirme sisteminin sürekli izlenerek sorunlarının çözümlenmesi ve geliştirilmesi ile olanaklıdır.

Öğretmenlik mesleği, Milli Eğitim Temel Yasası'nda belirtildiği gibi genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarını kapsayan bütüncül bir eğitimi gerektirmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında bu boyutların her birine, farklı ağırlıklarda olmak üzere yer verilerek nitelikli, çağdaş bilgi ve becerilerle donanık, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel ve özel alan mesleki yeterliklerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Hizmetöncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına bu yeterliklerin kazandırılması için genel kültür, alan bilgisi ve

öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öncelikle kendi içinde etkili biçimde verilmesi, daha sonra da özellikle uygulama dersleri aracılığıyla bütünleştirilmesi önemlidir.

Öğretmen eğitimi programlarını bitiren öğretmen adayları, merkezi olarak yapılan bir sınav sonucunda MEB tarafından istihdam edilmektedir. İstihdam edilecek öğretmenlerin nitelikleri de Milli Eğitim Temel Yasası'nda belirtildiği gibi MEB tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle MEB'in istihdam edilecek öğretmenlerin niteliklerine ilişkin istek ve gereksinimlerinin öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından dikkate alınması son derece önemli ve gereklidir. Bu açıdan öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerini üstlenmiş olan eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına MEB'in istihdam edeceği öğretmenlerde bulunmasını öngördüğü öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile özel alan yeterliklerini kazandırıcı nitelikte olması gereklidir. Hizmetöncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kazandırılması öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden beklenmektedir. Nitekim Çizelge 7'de de görüldüğü gibi, 2006 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesine ilişkin çalışma sürecinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Çalışma Grubu tarafından ÖMB dersleri ile ÖMGY arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

Çizelge 6.

*Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve İlgili Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

Dersin Adı	İlgili Yeterlik Alanı
Eğitim Bilimlerine Giriş	A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim F- Program ve İçerik Bilgisi
Gelişim Psikolojisi	B- Öğrenciyi Tanıma D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
Okul Deneyimi	E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
Öğrenme Psikolojisi	C- Öğretme ve Öğrenme Süreci D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
Sınıf Yönetimi	C- Öğretme ve Öğrenme Süreci B- Öğrenciyi Tanıma
Özel Öğretim Yöntemleri	A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim C- Öğretme ve Öğrenme Süreci

Çizelge 6 (devamı)

Eğitim Programı ve Öğretim	C- Öğretme ve Öğrenme Süreci F- Program ve İçerik Bilgisi
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	C- Öğretme ve Öğrenme Süreci A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
Ölçme ve Değerlendirme	D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme B- Öğrenciyi Tanıma
Rehberlik	B- Öğrenciyi Tanıma A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
Öğretmenlik Uygulaması	E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
Okul Yönetimi	A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim C- Öğretme ve Öğrenme Süreci

* Her bir ders için öncelikli olan iki yeterlik alanı belirtilmiştir.

Kaynak: Türkoğlu, Ögülmüş ve Arı (2006), Öğretmenlik Meslek Bilgisi Çalışma Grubu Raporu.

2006 yılındaki öğretmen eğitimi programının güncellenmesi sürecinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandırılması beklenen yeterliklere ilişkin bir sınıflama yapılmış olmakla birlikte, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki kurulduğuna dair açıklama verilmemiştir. Bu çerçevede MEB tarafından belirlenmiş olan öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerinin öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde temele alınması; aynı zamanda belirlenmiş olan yeterlikler ile ilgili sorunların çözümüne yönelik çalışmaların sürdürülmesi; yeterliklerin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi programlarında etkili şekilde yer verilmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu gereksinimden yola çıkılarak desenlenen araştırmada öğretmen eğitimi programlarının temel içerik boyutlarından birini oluşturan ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına ÖMGY içinde yer alan öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yeterliklerin belirlenmesinde MEB tarafından ortaya konan ÖMGY temele alınmış ve tüm yeterlik alanları içinden seçilen planlama, uygulama ve değerlendirme kapsamında öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin öğretmen adayları tarafından sahip olunma durumu betimlenmiştir. Bu süreçte hem belirlenmiş olan performans göstergelerine yönelik ÖMB derslerinin amaç, içerik ve işleniş yönünden incelenmesi hem de programın uygulayıcısı olan öğretim elemanları ile programdan etkilenen öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreci

kapsamındaki performans göstergelerinin uygulamaya dönük olduğu gerçeğinden yola çıkılarak öğretmen adaylarının bu performans göstergelerini nasıl sergiledikleri, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gözlemlenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının yalnızca kendilerine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesinin ötesinde gerçek sınıf ortamındaki performanslarının incelenmesi de olanaklı olmuştur.

Bu araştırma bulgularının, YÖK tarafından oluşturulan öğretmen eğitimi programları ile MEB tarafından belirlenen ÖMGY arasında nasıl bir ilişki kurulduğunun saptanması, bu yeterliklerin öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde ne ölçüde ve nasıl kazandırıldığı belirlenmesi, ayrıca öğretmen adaylarının bu yeterlikleri nasıl kullandıklarının ortaya konması yoluyla öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde görev alan paydaşların çalışmalarına; MEB tarafından belirlenmiş olan mesleki yeterliklerin gereksinimler çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesine ve MEB ile YÖK arasında işbirliğinin sağlanmasında ilgili kurum ve yetkililere katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programlarındaki yeri ve niteliği ile önemli eleştiriler alan ÖMB derslerinin geliştirilmesi ve daha etkili yürütülmesi amacıyla araştırma sonuçlarından yararlanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması amacıyla yapılan kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yarar sağlayacağı da umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Belirlenen amaç ve araştırma soruları doğrultusunda araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

- Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş, bu fakültede yer alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği olmak üzere yedi öğretmenlik programı ile sınırlandırılmıştır.
- ÖMGY altında yer alan altı yeterlik alanı ve bunların altında yer alan altı yeterlik alanları incelenerek planlama, uygulama, değerlendirme kapsamında öğrenme ve öğretme süreci ile ilişkilendirilebilecek performans göstergeleri üzerinde çalışılmıştır.

- Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında yer alan öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini kapsadığı belirlenen Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı) ile Sınıf Yönetimi (Sınıf Yönetimi) olmak üzere dört ÖMB dersi üzerinde çalışılmıştır.
- Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli sekiz öğretim elemanı ve farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören 14 öğretmen adayının görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
- Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklere ilişkin davranışlarının gözlenmesine yönelik veri, her öğrenci için tek bir ders saatinin izlenmesi ile elde edilmiştir. Gözlemler ile yalnızca o dersteeki durum örneklendirmiştir.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramlar ve bu kavramların tanımları ile kullanılan kısaltmalara aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Eğitimi Programı: YÖK tarafından oluşturulan, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde ortak olarak uygulanan öğretmen eğitime yönelik genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarından oluşan eğitim programı.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri: Öğretmen eğitimi programının meslek bilgisi boyutunu oluşturan, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin kazandırılması amacıyla oluşturulan dersler.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: MEB tarafından öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmesine yönelik öğretmenlerin sahip olması beklenen genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak belirlenmiş olan yeterlikler

Alt Yeterlikler: Bir genel yeterliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar.

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir davranışlar.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenme ve öğretme sürecinin yürütülmesi ile süreç içinde ve sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesini kapsayan süreç.

ÖMGY: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

ÖMB: Öğretmenlik Meslek Bilgisi

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesidir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandırılması beklenmektedir. Bu nedenle, araştırmada belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterliklerin kanıtı olan performans göstergelerine ne şekilde yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına bu yeterliklerin ilgili derslerde nasıl kazandırıldığı ve öğretmen adaylarının bu yeterlik alanına ilişkin edindikleri kuramsal bilgileri uygulamada ne şekilde kullandıklarının ayrıntılı şekilde betimlenmesi ve öğretim elemanı ile öğretmen adaylarının geçirdikleri yaşantılara yönelik deneyimleri ile ilgili algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için araştırma durum çalışması şeklinde desenlenmiştir.

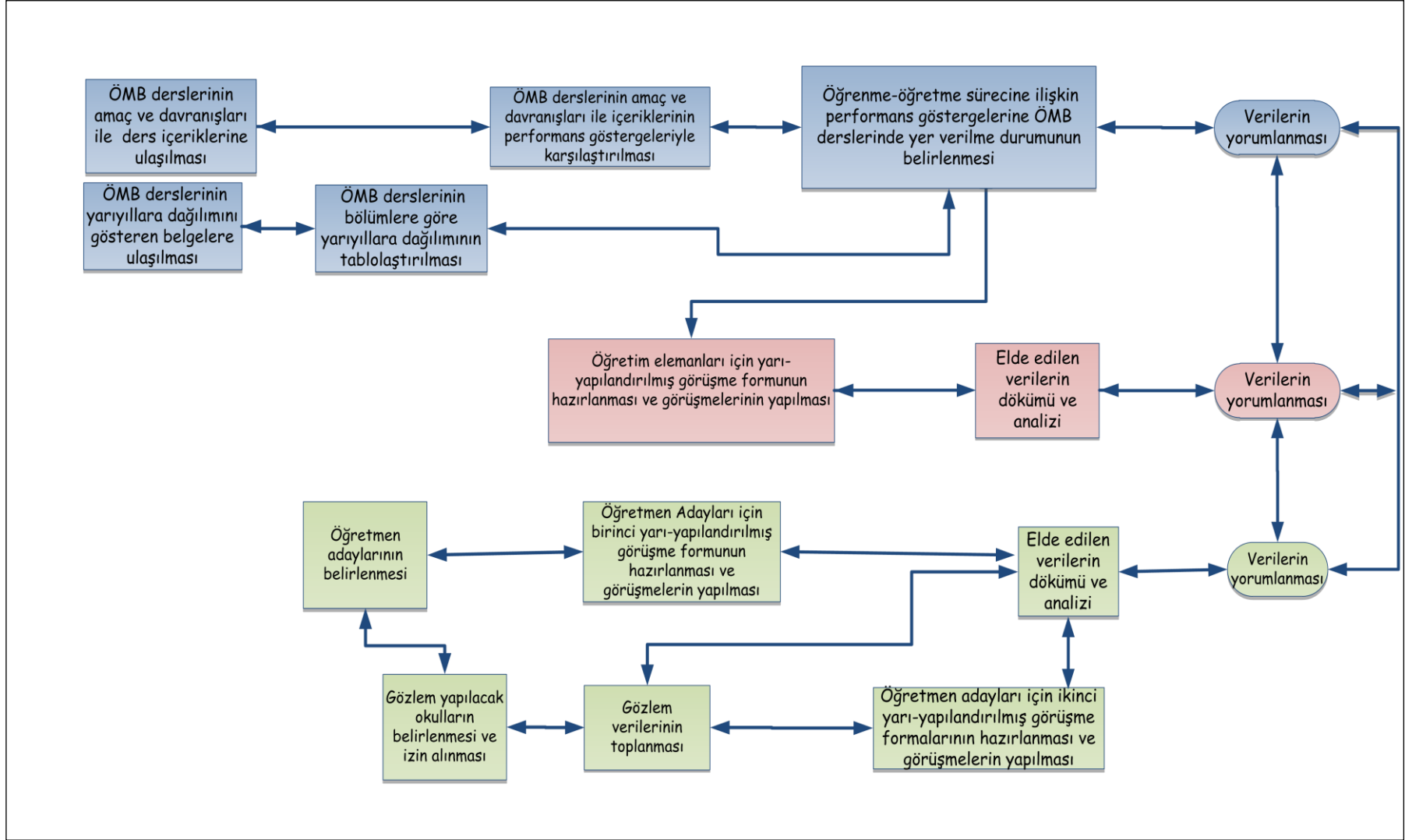
Durum çalışması genel olarak bir durumun nasıl gerçekleştiğini anlamaya olanak sağlamak üzere araştırmacıların belirli bir kişi, sosyal bir olay, oluşum ya da grup hakkında sistematik olarak yeterli bilgiyi toplamalarını içeren bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Berg, 2004). Bogdan ve Biklen (2007)'nin Merriam (1988), Yin (1989) ve Stake (1994)'ten aktardığına göre durum çalışması, bir ortamın, tek bir konunun, bir arşiv belgesinin ya da bir olayın ayrıntılı olarak incelenmesidir. Glesne (2011) ise yapısı ve süreci açısından durum çalışmasını katılımcı gözlem, derinlemesine görüşme ve belge toplama ve analiz aracılığıyla toplanan verilerin derinlemesine ve çoğunlukla uzun dönemli incelenmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara dayanarak durum çalışmasının Creswell (2005)'in de belirttiği gibi bir etkinlik, olay, süreç ya da bireylerle ilgili geniş veri toplamaya dayalı derinlemesine bir inceleme olduğu söylenebilir.

Durum çalışmalarının desenlenmesi bir huni biçiminde düşünülebilir. Araştırmanın başlangıcında duruma, soruna ya da konuya geniş bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır. Araştırmacılar tarafından öncelikle araştırmanın yapılacağı ortama girilerek, araştırmanın yapılabilirliği incelenerek, nasıl ilerleneceğine ilişkin ipuçları aranmaktadır. Bu sürecin ardından veri toplanır, gözden geçirilir, keşfedilir ve araştırmanın nasıl ilerleyeceğine dair kararlar alınır. Karar verme sürecinde, araştırma için düzenlenen planlar gözden geçirilebilir, değiştirilebilir ya da yeniden geliştirilir. Yapılan bu çalışmalarla bir odak geliştirilir ve buna göre sorular oluşturulur (Bogdan ve Biklen, 2007; Uzuner, 1999). Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimi programlarının niteliğine ilişkin var olan sorunlardan yola çıkılmış ve var olan sorunların çözümüne yönelik alanyazında en çok işaret edilen YÖK-MEB işbirliği çerçevesinde fakültelerde gerçekleştirilen uygulamalar ile MEB tarafından beklenen sonuçlar arasında ilişki kurulması amaçlanmıştır.

Durum çalışmaları, sosyal bir olgunun ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, açıklanması ya da değerlendirilmesi amacıyla yapılmakta, bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın ya da sosyal grupların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Betimleme amaçlı durum çalışmalarında, ele alınan olayın açık bir şekilde betimlenmesi ve kavramsallaştırılması sözkonusu iken; açıklama amacıyla yapılan durum çalışmalarında bir ya da birden fazla durumda yer alan olgular arasındaki örüntülerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Değerlendirme amacıyla yapılan durum çalışmaları ise, üzerinde durulan durumun betimlenmesi, açıklanması ve bir yargıya varılması amacıyla gerçekleştirilmektedir (Gall, Gall ve Borg, 1999; McMillan, 2004; Merriam, 1998). Araştırma öğretmen eğitimi programında yer alan ÖMB derslerinin amaçları, içeriği ve işlenişinin araştırma kapsamında belirlenen öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini kazandırma durumun öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının deneyimlerine dayalı olarak betimlenmesi, yorumlanması ve elde edilen veriler doğrultusunda ÖMB derslerinin niteliği ve yeterlikleri kazandırması açısından etkililiğine yönelik yargıya varılması amaçlandığından “değerlendirme amaçlı durum çalışması” olarak desenlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çerçevesi şekillendirilmiş ve fakültelerin uygulamasını yansıtan öğretmen eğitimi programları ile MEB’in beklentilerini yansıtan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temele alınmıştır. Her iki durumunda kapsamının genişliği nedeniyle

araştırma, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini yansıtması beklenen ÖMB dersleri ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri altında yer alan öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergeleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın nasıl ilerleyeceğine dair alınan kararların ardından verilerin toplanması, analizi ve bulguların oluşturulması süreçleri araştırma sorularına ulaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş ve veri toplama sürecinde çeşitlenmeler yapma yoluna gidilmiştir.

Araştırma sürecinin başlangıcında Şekil 1’de de gösterildiği gibi, öncelikle ÖMB derslerinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin ne şekilde yer bulduğuna dair var olan durumu ortaya koyacak çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Var olan durumun betimlenmesinin ardından, bu bulgunun daha ayrıntılı ve paydaşların görüşlerini yansıtacak şekilde genişletilmesini sağlamak amacıyla öğretim elemanı görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu sayede betimlenen durumun öğretim elemanları tarafından nasıl görüldüğü, onların deneyimleri ve bakış açıları derinlemesine ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretim elemanı görüşme formlarının hazırlanmasında betimlenen durumdan yararlanılmış ve veri analizi sonunda her iki aşamanın bulgularını ilişkilendirmeye yönelik karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınan diğer paydaş olan öğretmen adaylarının bakış açıları ve deneyimlerin ortaya konması amaçlanmış ve bu amaçla iki yarı-yapılandırılmış görüşme ve bir gözlem uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte farklı şekillerde toplanan veriler bütünsel olarak ele alınmış, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri ÖMB dersleri aracılığıyla kazanma durumu hem kendi görüşleri hem de gözlem sonuçlarına göre derinlemesine bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar birbirinden ayrılmadan ele alınmış ve araştırma desenine uygun şekilde elde edilen verilerin betimlenmesi, bulguların hem kendi içinde ve hem de birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanması ve son olarak bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçların karşılaştırmalı bir şekilde sunulması ÖMB derslerinin araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1: Araştırma Süreci

Araştırma Ortamı

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programları, özellikle 1997 yapılanmasından sonra YÖK tarafından hazırlanmakta, fakültelere kısmen esneklik tanınmakla birlikte, araştırma kapsamına alınan ÖMB dersleri tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinde ortak olarak yürütülmektedir. Bu nedenle araştırmanın Anadolu Üniversitesi’nde gerçekleştirilmesinde tipik durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2006) Patton’dan (1987) aktardığına göre gibi, tipik durum örneklemesinin amacı, ortalama durumlar üzerinde çalışarak belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini kullanma durumuna ilişkin gözlem verilerinin toplanması öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri MEB’e bağlı altı ilköğretim okulu, bir Anadolu lisesi ve bir Anadolu öğretmen lisesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen eğitimi programının ve bu program kapsamındaki ÖMB derslerinin uygulayıcısı konumunda olan öğretim elemanları ile programlardan etkilenen ve program sonunda yeterliklere sahip olmaları beklenen konumundaki öğretmen adaylarının bu süreç ile ilgili görüşlerinin alınması önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırma 2008-2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli öğretim elemanları ile araştırma kapsamına alınan ÖMB derslerini almış ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulamasını gerçekleştiren dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretim Elemanları

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri genel olarak Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli 23 öğretim elemanı tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin performans göstergelerini kazandırmaya yönelik olduğu belirlenen ÖMB derslerini yürüten sekiz öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan

öğretim elemanlarına ilişkin bilgilere Çizelge 7’de yer verilmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden olan Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersleri her öğretmenlik programına ilişkin özel alan yeterliklerini kapsadığından bu dersleri yürüten öğretim elemanları araştırma kapsamına alınmamıştır.

Çizelge 7.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler

Öğretim Elemanı	Yürüttükleri lisans dersleri	Görüşme yapılan ders	Mesleki Deneyim	Anabilim Dalı
ÖE1	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimde Planlama ve Değerlendirme • Öğretim İlke ve Yöntemleri • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 	Öğretim İlke ve Yöntemleri	10	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE2	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimde Planlama ve Değerlendirme • Öğretim İlke ve Yöntemleri 	Öğretim İlke ve Yöntemleri	14	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE3	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimde Planlama ve Değerlendirme • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme 	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	14	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE4	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişim ve öğrenme • Eğitim Psikolojisi • Rehberlik 	Eğitim Psikolojisi	8	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
ÖE5	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimde Planlama ve Değerlendirme • Öğretim İlke ve Yöntemleri • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	5	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE6	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf Yönetimi • Eğitim Bilimine Giriş • Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 	Sınıf Yönetimi	11	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
ÖE7	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişim ve Öğrenme • Eğitim Psikolojisi • Rehberlik 	Eğitim Psikolojisi	8	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
ÖE8	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimde Planlama ve Değerlendirme • Öğretim İlke ve Yöntemleri • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme • Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	10	Eğitim Programları ve Öğretim

Bu araştırmada, ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin örnekleme belirlenmesinde ölçüt örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Genel olarak ölçüt örneklemenin esası, önceden belirlenmiş önemli ölçütlerin tüm durumu karşılayacak biçimde gözden geçirilmesi ve incelenmesidir (Patton, 2002). Yıldırım ve şimşek (2006) tarafından ölçüt örnekleme yaklaşımı, önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda belirlenen ÖMB derslerini daha önce yürütmüş ya da halen yürütüyor olmak, öğretim elemanlarının katılımcılara dahil edilmesinde ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmen adaylarının almış oldukları dersler arasında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi yeni programda farklılık gösterdiğinden, bu derse ilişkin görüşme yapılırken yeni programdaki dersleri hiç vermemiş olan bir öğretim elemanı seçilmiştir. Buna dayalı olarak araştırmaya eğitim bilimleri bölümünde görevli 23 öğretim elemanından sekizi gönüllü olarak katılmıştır. 26.06.2009 tarihinde gerçekeştirilen tez izleme komitesinde ise bu sayının temsil edilebilirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Öğretmen Adayları

Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği olmak üzere yedi öğretmenlik programının her birinden iki öğrenci olmak üzere toplam 14 öğretmen adayının katılımı ile gerçekeştirilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde Öğretmenlik Uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarının görüşleri ve öğretmen adaylarının gönüllü olması dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarına yönelik örnekleme belirlemede maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzer ya da farklı olgular olup olmadığını ortaya çıkarmak ve örneklemin çeşitliliğine dayalı olarak odaklanılan duruma yönelik farklı boyutları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2006). Amaçlı örnekleme içinde tanımlanan maksimum çeşitlilik örnekleme, öncelikle özelliğin tanımlanmasını ve ardından özelliğin farklı boyutlarını göstermek için kişilerin ya da ortamların keşfedilmesini, bulunmasını gerektirir (Creswell, 2005). Bu araştırmada, her bir öğretmenlik programından iki öğrenci seçilerek hem farklı

öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklere ilişkin farklı yaşantılarının, hem geçirdikleri yaşantılara yönelik benzerlik ve farklılıklarının hem de aynı programda öğrenim gören iki öğretmen adayının geçirdikleri yaşantılara yönelik farklı bakış açılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin derinlemesine incelenebilmesi açısından öğretmen adayı sayısı her programdan iki kişi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın katılımcıları arasında yer alan öğretmen adayları ve araştırmacı ile paylaştıkları belgeler Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

Öğretmen Adayları	Öğrenim Gördüğü Öğretmenlik Programı	Ders Anlattıkları		Ders Planı	Yansıtıcı Günlük
		Sınıf Düzeyi	Ortam		
ÖA1	İngilizce	5	Derslik		+
ÖA2	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	5	Bilgisayar Laboratuvarı	+	+
ÖA3	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	4	Bilgisayar Laboratuvarı	+	+
ÖA4	Almanca	10	Derslik		+
ÖA5	Almanca	10	Derslik		+
ÖA6	Matematik	8	Derslik	+	+
ÖA7	Fransızca	10	Derslik	+	+
ÖA8	Matematik	7	Derslik	+	+
ÖA9	Sınıf	4	Derslik	+	+
ÖA10	Sınıf	4	Derslik	+	+
ÖA11	Sosyal Bilgiler	8	Sosyal Bilg. Sınıfı	+	
ÖA12	Sosyal Bilgiler	8	Sosyal Bilg. Sınıfı	+	
ÖA13	İngilizce	6	Derslik	+	+
ÖA14	Fransızca	10	Derslik	+	+

Çizelge 8’de araştırma ile ilgili bilgilerine yer verilen öğretmen adaylarına ulaşılmasında öncelikle Öğretmenlik Uygulaması dersini aldıkları uygulama öğretim elemanları ile görüşülerek, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan öğretmen adaylarının katılımı istenmiştir. Bu aşamanın ardından uygulama öğretim elemanları ile görüşülerek araştırmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler sırasında ÖA12’nin başka bir üniversiteden yatay geçişle Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne geldiği öğrenilmiş, ancak bu

durumun araştırma sürecini olumsuz etkilemeyeceğine karar verilerek bu öğretmen adayı ile çalışma sürdürülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, 13.05.2009). Öğretmen adaylarından araştırma sürecinde kullanmak üzere Öğretmenlik Uygulaması dersi için hazırladıkları ders planları ve anlattıkları derse ilişkin yansıtıcı günlük istenmiştir. Öğretmen adaylarının tümü anlattıkları ders kapsamında ders planı hazırlamış, ancak üç öğretmen adayı ders planını paylaşmamıştır. Ayrıca tüm öğretmen adaylarından ders sonrasında yansıtıcı günlük yazmaları istenmiş, iki öğretmen adayı dışında tümünden günlükler alınmıştır. İstenilen belgeleri araştırmacı ile paylaşan öğretmen adayları Çizelge 8'de gösterilmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA2 ve ÖA3 bilgisayar laboratuvarında; ÖA11 ve ÖA12 ise sosyal bilgiler sınıfında ders anlatmıştır. Diğer öğretmen adayları normal derslikleri kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının ders anlattıkları sınıf düzeyi ise öğretmenlik programlarına göre farklılık göstermektedir. Altı öğretmen adayı ilköğretim birinci kademe, sekiz öğretmen adayı ise ilköğretim ikinci kademedeki ders anlatmıştır.

Tez Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ilerlemesi ve inanırılığının (trustworthiness) sağlanabilmesi amacıyla araştırma boyunca çeşitli aşamalarda uzman incelemeleri gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2005; Lincoln ve Guba, 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma süresince her altı ayda bir tez izleme komitesi toplanmış ve komite üyeleri tarafından araştırma sürecinde gerçekleştirilenler değerlendirilerek, önerilerde bulunulmuştur. Tez izleme komitesinde gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilerek raporlaştırılmıştır. Ayrıca tez izleme toplantıları dışında araştırma sürecinde verilerin toplanması, analiz edilmesi, bulguların yazılmasına yönelik tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve getirilen öneriler doğrultusunda araştırma süreci şekillendirilmiştir.

Tez izleme komitesinde; tez danışmanı Prof. Dr. Mustafa Sağlam ile birlikte Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Doç. Dr. Kıymet Selvi ve araştırma süreci boyunca geçerlik ve güvenirlik için araştırmacı ile eşzamanlı şekilde çalışan Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu görev almıştır. Tez izleme komitesinde görev alan Prof. Dr. Mustafa Sağlam ve Doç. Dr. Kıymet Selvi araştırmanın konusu kapsamında eğitimde program geliştirme, program değerlendirme, öğretmen eğitimi, öğrenme ve öğretme süreci konularında

çalışmakta ve ilgili dersleri yürütmektedirler. Prof. Dr. Yıldız Uzuner ise nitel araştırma yöntemleri konusunda araştırma sürecine destek vermiştir. Araştırma süresince araştırmacı ile eşzamanlı olarak görev alan Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu ise eğitim programları ve öğretim alanında uzmandır ve nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibidir. Ayrıca görüşme ve gözlem verilerine ilişkin dökümlerin tutarlılığının kontrolü amacıyla nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibi olan Yard. Doç. Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul araştırma sürecinde yer almıştır.

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklendiğinden, altı ayda bir ilgili proje birimine gelişme raporu verilmiş ve birim tarafından kurulan komisyonda yapılan çalışmalar değerlendirilerek projenin devamı sağlanmıştır. Araştırmada proje yöneticisi Prof. Dr. Mustafa Sağlam, proje yönetici yardımcısı Prof. Dr. Yıldız Uzuner ve araştırmacı Derya Atik Kara yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin analizi hem veri toplama sürecinde hem de veri toplama süreci sonrasında yapılabilmektedir. Veri toplama sürecinde yapılacak analizler, araştırmacının odaklandığı durum hakkında geldiği noktaya kadar topladığı veriler üzerinde gerçekleştirilirken, veri toplama süreci sonunda yapılan analizlerde araştırmacı odaklandığı durumla ilgili elde ettiği tüm veriler üzerinde çalışmakta ve aynı zamanda toplanan verilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığını kontrol etmektedir (Uzuner, 1999).

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırma soruları doğrultusunda farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemleri, belge incelemesi, arşiv kayıtları (bilgisayar dosyaları ve kayıtlar gibi), görüşme, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, ürünler ve fiziki kanıtlar olarak sıralanmaktadır (Yin, 2003).

Bu araştırmada yararlanılan veri toplama yöntemleri durum çalışmasına uygun olacak şekilde belge incelemesi, gözlem, görüşme ve araştırmacı günlükleridir. Araştırma sürecine yönelik genel bir bakış sağlamak amacıyla benzer verilerin toplanma tarih aralıkları Çizelge 9’da verilmiştir. Veri toplanma yöntemlerine göre veri toplama süreci her başlık altında ayrıntılı olarak tekrar ele alınmıştır. Verilerin toplanma tarihi aralıklarına bakıldığında öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından aynı dönem içerisinde veri toplama amacı taşıdığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında deneyim kazandıkları ve kendilerini iyi hissettikleri bir zamanda gözlem yapılması istendiğinden görüşme ve gözlemler 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminin son iki ayında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planı ve yansıtıcı günlükler ise yapılan gözlemlere paralel olarak toplanmıştır.

Çizelge 9.

Veri Toplama Süreci

Veri Toplama Tarihi	Verinin Türü	Veri toplama biçimi	Konu
10.07.2008-25.11.2008	Belge	Belge incelemesi	Araştırma için gerekli belgelerin toplanması
24.04.2009-07.05.2009	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Ses kaydı	Öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler
29.04.2009-12.05.2009	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Ses kaydı	Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen birinci yarı yapılandırılmış görüşmeler
11.05.2009-27.05.2009	Gözlem	Video kaydı	Öğretmen Adayları ders gözlemi
11.05.2009-01.06.2009	Belge	Belge incelemesi	Öğretmen adaylarının ders planları ve yansıtıcı günlüklerinin toplanması
07.06.2009-17.06.2009	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Ses kaydı	Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen ikinci yarı yapılandırılmış görüşmeler
26.07.2011-28.11.2011	Yapılandırılmamış görüşmeler	Görüşme notları	Öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler

Veri toplama yöntemlerinin özellikleri, nasıl kullanılacağı ve elde edilen verilerin analizine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur. Ayrıca veri toplama yöntemleri altında araştırma sürecinde toplanan verilere yönelik ayrıntılı veri toplama çizelgelerine yer verilmiştir.

Belge İncelemesi

Belge incelemesi, gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan veri toplanabilmesi, araştırmacıya zaman tasarrufu sağlaması, diğer yöntemlerle kullanıldığında veri çeşitliliği sağlaması ve araştırmanın geçerliğini artırması açısından önemli bir veri toplama yöntemidir (Creswell, 2005). Yıldırım ve Şimşek (2006) belge incelemesini “araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” şeklinde tanımlamakta ve diğer veri toplama yöntemleri ile

birlikte kullanıldığında araştırmaların geçerliğinin artırılmasına katkı sağladığını da vurgulamaktadır.

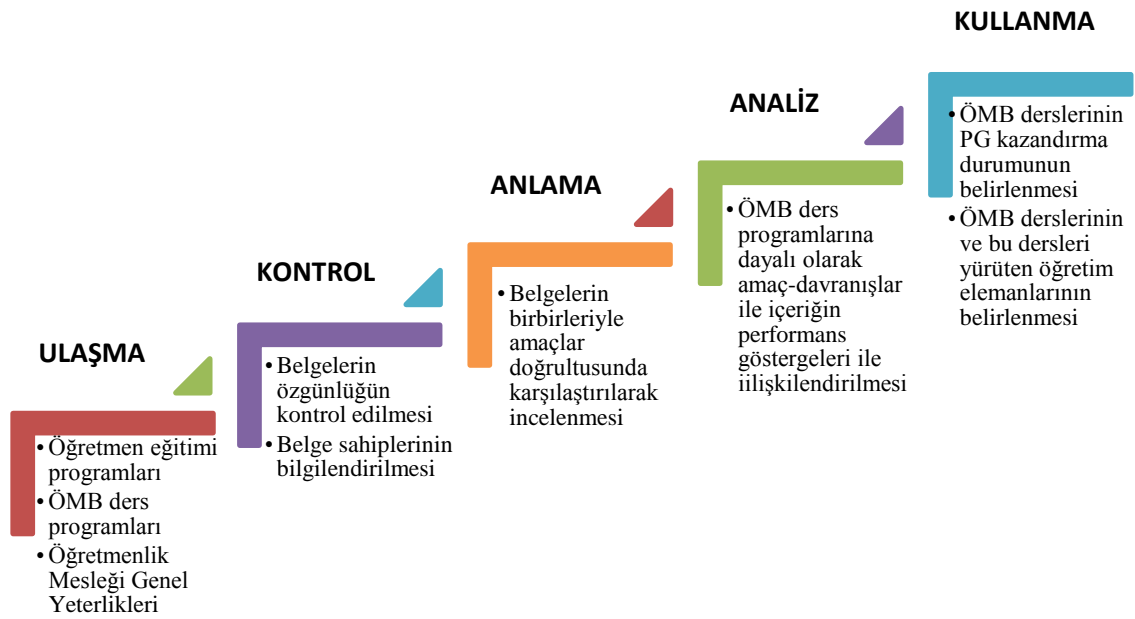
Bogdan ve Biklen'e (2007) göre belgeler kişisel, resmi ve popöler kültür belgeleri olarak üç grup altında sınıflandırılabilir. Kişisel belgeler mektuplar, günlükler, otobiyografiler, aile albümleri gibi bireylerden edinilen belgeleri içerir. Resmi belgeler ise bir kurumla ilgili belgelerdir. İş mektupları, yıllıklar, toplantı kayıtları, ders kitapları, programlar, öğrenci kayıtları, ünite ve ders planları, kurum raporları, kurallar ve yönergeler gibi belgeleri içerir. Popöler kültür belgeleri ise halka yönelik ticari amaçlı işlerden elde edilen belgelerdir. Bu belgelere örnek olarak reklamlar, televizyon programları, görsel ve işitsel kayıtlar verilebilir. Bu araştırmada daha çok resmi belgelerden yararlanılmıştır. Bu belgeler arasında öğretmen eğitimi programı, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, ÖMB derslerine yönelik ders programları, öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları, kendileriyle gerçekleştirilen görüşme verilerini desteklemek ve öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik yeterliklerini ortaya koymak amacıyla incelenerek kullanılmıştır. Diğer resmi belgeler ise ÖMB derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma durumunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından oluşturulan araştırma günlüğü ile öğretmen adayları tarafından oluşturulan yansıtıcı günlükler kişisel belgeler olarak araştırma sürecinde destekleyici veri olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecine toplanan belgelere ilişkin veri toplama süreci Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10.

Belgelere Yönelik Veri Toplama Süreci

Konu	Tarih	Veri Toplama Biçimi
MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Dokümanı	10.07.2008	MEB internet adresinden edinilmiştir.
1997-2006 öğretmen eğitimi programlarında yer alan ÖMB derslerine ilişkin düzenlemeleri ve ders değişikliklerini gösteren belge	04.09.2008	Eğitim Fakültesi Dekanlığından edinilmiştir.
2008 yılı itibariyle öğrenci ve öğretim elemanı sayılarını gösteren belge	04.09.2008	Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığından elde edilmiştir.
ÖMB derslerine ilişkin amaç ve davranışlar ile ders içerikleri (ders programları)	25.11.2008	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin internet adresinden edinilmiştir.
Öğretmen adaylarının ders planları ve yansıtıcı günlüklerinin toplanması	11.05.2009-01.06.2009 arası çeşitli tarihlerde	Öğretmen adayları tarafından yazılı şekilde ya da e-posta yoluyla iletilmiştir.

Araştırmada öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklerin kanıtı olan performans göstergelerinin, ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğine yansımaya durumuna yanıt alınmasının amaçlandığı birinci araştırma sorusuna yönelik olarak belge incelemesi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) Forster'dan (1995) aktardığı gibi belge incelemesi “belgelere ulaşma”, “belgelerin özgünlüğünü kontrol etme”, “belgeleri anlama”, “belgeleri analiz etme” ve “veriyi kullanma” olmak üzere aşağıda ayrıntıları verilen beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Belge incelemesine ilişkin yapılan işlemler Şekil 3’de kısaca gösterilmiştir.



Şekil 2: Belge İncelemesinin Aşamaları

- *Belgelere Ulaşma*: Bu aşamada öncelikle araştırmacı tarafından birinci araştırma sorusu doğrultusunda gereksinim duyulan belgeler belirlenmiştir. Bunlar; MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (EK A), öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin YÖK kur tanımına uygun olarak belirlenmiş olan ders içerikleri (Anadolu Üniversitesi, 2005), öğretim elemanları tarafından YÖK’ün belirlediği ders tanımlarına uygun olarak hazırlanan amaç ve davranışlar olarak belirlenmiştir. MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin belgeye 10.07.2008 tarihinde kurumun internet adresinden ulaşılmıştır. Öğretim elemanları tarafından hazırlanan amaç ve davranışlar ile ders içerikleri ise fakültenin internet

sitesinden 25.11.2008 tarihinde elde edilmiş, araştırma sürecinde derslerin içeriklerine yönelik değişiklikler sürekli kontrol edilmiştir.

- *Belgelerin Özgünlüğünü Kontrol Etme:* MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kurumun kendi internet adresinde yayınlanmakta, aynı zamanda 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer almaktadır. YÖK tarafından belirlenen ders içeriklerine ise Anadolu Üniversitesi internet sitesinin ana sayfasından ulaşılabilen “Anadolu Bilgi Paketi” başlığı altından ya da Eğitim Fakültesine ait internet sayfasından özgün belgelere ulaşmak olanaklıdır. Öte yandan ulaşılan bu belgelerle ilgili olarak araştırma kapsamında ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına danışılarak araştırmada kullanılmasına yönelik bilgi verilmiş ve belgelerin özgünlüğü onaylatılmıştır. Araştırmada kullanılacak belgelerin güvenilirliği artırmak ve belgelerin araştırma raporunda kullanılıp kullanılmayacağını önceden belirlemek açısından ilgili kişilerin izinlerinin alınması önemli görülmektedir.
- *Belgeleri Anlama:* Bu aşamada tüm belgelerin elde edilmesi ve gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacı tarafından belgeler sistematik bir biçimde birbirleriyle karşılaştırarak çözümlenmiş ve birinci araştırma sorusu çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Buna göre bu aşamada araştırmacı tarafından belgeler incelenmiş ve birinci araştırma sorusu çerçevesinde gözden geçirilmiştir.
- *Belgeleri Analiz Etme:* Bu araştırmada gerçekleştirilen belge incelemesi sonucunda elde edilen veriler ÖMB derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini kazandırma durumunun belirlenmesine yönelik belge incelemesi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analiz, kuramsal çerçevesi önceden belirlenmiş olan araştırmalarda kullanılmakta, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır. Betimsel analizin kullanılacağı durumlarda öncelikle veri toplama yöntemleri aracılığıyla elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmekte, ardından yapılan betimlemeler açıklanarak yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri belirlenerek sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada kullanılacak öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (ÖMGY) arasından planlama, uygulama ve değerlendirme açısından öğrenme ve öğretme sürecine yönelik alt yeterlik alanları ve performans göstergelerinin belirlenmesi ve belirlenen performans

göstergelerinin ÖMB dersleri ile ilişkilendirilmesi amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- ÖMGY arasından planlama, uygulama ve değerlendirme kapsamında öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olan performans göstergeleri araştırmacı tarafından belirlenmiştir.
- Belirlenmiş olan performans göstergelerinin uygun olup olmadığı ve diğer performans göstergelerinin alınıp alınamayacağına yönelik Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapmakta olan iki alan uzmanı ile 25.03.2009 tarihinde geçerlik çalışması yapılmıştır.
- Geçerlik çalışması sonucunda araştırmacı tarafından belirlenen performans göstergeleri uygun bulunmuştur. Ancak özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik uygulamaları kapsayan performans göstergelerinin (örneğin A1.12. Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlar) araştırma kapsamında belirlenen ÖMB derslerinde özel eğitim ile ilgili bilgi verilmiyor olması ve özel alan öğretim programındaki öğrenme yolları ile bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ilişkin performans göstergelerinin (örneğin F2.6. Özel alan öğretim programının gerektirdiği farklı bilgi ve becerileri kazanma yolunda çaba harcar) derslerin genel öğretimine yönelik olmaması nedeniyle çıkartılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.
- Her ÖMB dersi için ayrı olmak üzere belirlenen performans göstergeleri derslerin amaç ve davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte 2006 yılında uygulamaya konulan öğretmenlik eğitimi programındaki dersler temel alınmıştır. Ancak araştırmanın katılımcıları arasında yer alan öğretmen adaylarının 1997 düzenlemesine dayalı öğretmen eğitimi programı kapsamındaki ÖMB derslerini almış olmaları nedeniyle iki programda yer alan dersler karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu kapsamda yapılan düzenlemelerin programı değiştirmekten çok güncellemeye dönük olması (YÖK, 2007) nedeniyle iki program arasında ÖMB dersleri açısından önemli farklılıklar bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte bazı dersler kaldırılarak yerine benzeri dersler getirildiği, bazı derslerin ise kredi, ders saati ya da döneminde değişiklikler yapıldığı görülmüştür. Bu

değişiklikler Çizelge 11’de gösterilmekte ayrıca araştırmının giriş bölümünde her ders için tartışılmaktadır.

Çizelge 11.

1997 ve 2006 Yılı Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan ÖMB Derslerinin Saat ve Kredileri

1997 Programı	T	U	K	2006 Programı	T	U	K
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
Sınıf Yönetimi	2	2	3	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Rehberlik	3	0	3	Sınıf Yönetimi	2	0	2
-				Rehberlik	3	0	3
				Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2

- İki alan uzmanı ile birlikte ÖMB dersleri ile ilişkilendirilen performans göstergeleri tekrar incelenmiş ve derslerle ilişkilendirilen “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 29, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanından 17, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 55, “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından 23, “E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanından yedi ve “F. Program ve İçerik bilgisi” yeterlik alanından sekiz olmak üzere 139 performans göstergesi belirlenmiştir. Performans göstergeleri araştırma kapsamında kullanılırken, ÖMGY’de sahip oldukları numaralardan yararlanılmıştır.
- ÖMGY arasından öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinin ilgili ÖMB derslerinde ne şekilde yer aldığı betimsel analiz yoluyla veriler karşılaştırılarak belirlenmiştir. Karşılaştırmada ÖMB derslerinin amaçları altında yer alan davranışlar ile yeterlik alanlarının altında yer alan performans göstergelerinin birebir eşleştirilmesi yoluna gidilmemiş, derslerin amaçları ve davranışlarına bir bütün olarak bakılarak performans göstergelerinin incelenen derste yer bulup bulmadığı

irdelenmiştir. Bu bağlamda doğrudan öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin performans göstergelerinin ÖMB derslerinin amaç ve davranışlarına yansımaya durumuna bakılmakla birlikte, ders içeriklerinde ve derslere yönelik hazırlanan ve öğretim elemanları tarafından yararlanılan kaynaklarda performans göstergelerinin kapsamına da bakılmıştır.

- *Veriyi Kullanma*: Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırma amacına ilişkin genel bir çerçeve oluşturulması, diğer araştırma sorularına temel olması ve diğer veri toplama yöntemlerinin kullanılmasında yol gösterici olması amacıyla kullanılmıştır. Yin (2003) tarafından belirtildiği gibi, durum çalışması içinde veri toplamada belge incelemesi, diğer veri toplama yöntemleri ile elde edilecek bilgileri destekleyici ve açıklayıcı bir role sahiptir. Bu aşamada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan performans göstergelerinin Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme), Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı) ile Sınıf Yönetimi (Sınıf Yönetimi) dersleri olmak üzere dört ÖMB dersinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu aşamanın ardından belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanları ile bu performans göstergelerinin derslerde nasıl kazandırıldığına ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belge incelemesi sonucunda elde edilen verilerin araştırmacı tarafından yorumlanması ve raporlaştırılmasında, asıl kaynaklara ulaşılarak görüş alınması ve varsa gerekli düzeltmelerin yapılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Ders Planları

Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından hazırlanmış olan ders planları araştırmada belgeler arasında ele alınmış ve ders planlarına yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladığı ders planını paylaşan 11 öğretmen adayından alınan ve biri ortak hazırlanmış 10 ders planı biçimsel olarak incelenmiştir. Biçimsel yapının incelenmesinde MEB (2003) tarafından “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge” nin ekinde verilen plan örneğinin biçimsel yapısı ile planlama sürecine yönelik performans göstergeleri temel

alınmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının analizinde;

- amaç / kazanımların varlığı ile bunların belirlenmesinde öğretim programından yararlanma durumuna,
- içeriğin düzenlenmesine,
- derste kullanılan yöntem ve teknik ile araç-gereç ve materyallere yer verilmesine,
- öğrenme ve öğretme sürecine yönelik giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine yer verilme durumuna,
- ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilme durumuna,
- dersin diğer dersler ve ara disiplinler ile ilişkilendirilmesine,
- öğretmen adayının kendini ve işlediği dersi değerlendirmesine yönelik olarak yapması beklenen açıklamalarının varlığına

bakılmıştır. Ders planlarına ilişkin örnekler ilgili yerlerde bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Günlükler

Araştırma günlüğü, araştırma süresince araştırmacının duygularını ve davranışlarına ilişkin notlarını kaydettiği bir yerdir (Glesne, 2011). Araştırmada araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından belge incelemesi sürecinde, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile gözlemlerin öncesinde ve sonrasında sistematik şekilde araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini, yorum ve açıklamalarını içeren yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Ekiz (2003) araştırmacı tarafından tutulan günlüğü, düşünceler, gözlemler, açıklamalar, varsayımlar ve tepkiler gibi kişisel notları içeren, araştırma yapılan ortamla ilgili bilgileri (tarih, saat, konu vb.) taşıyan ve süreklilik gerektiren bir yazılı belge olarak ifade etmekte ve diğer verileri desteklemekte kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada sürecin daha etkili gitmesini sağlamak, araştırmacı yorumlarını kaydetmek gibi amaçlarla günlükten yararlanılmıştır. Öğrenci günlüklerinin ise gözlem çalışmalarının odağını oluşturan yeterlikler çerçevesinde öğretmen adayları tarafından uygulama yaptıkları derse yönelik olarak oluşturulması istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006), araştırma süresince katılımcıların ele alınan duruma ilişkin günlük tutmasının onların bireysel yorumlarına, açıklamalarına ve tepkilerine ulaşmada yararlı olacağını belirtmektedir. Günlük yazan öğretmen adaylarının yansıtmaları ilgili yerlerde

bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme

Görüşme, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash, 1985:7, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119). Smith ve Osborn (2003) yarı-yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıların bakış açılarını, yaşantılarına yönelik algılarını ortaya koymada ve görüşme süreci içerisinde araştırmacıya yeni soru ekleme, yanıtları ayrıntılandırma gibi esneklikler sağladığından daha zengin ve derinlemesine bilgi sağladığını belirtmektedir. Araştırma kapsamında öğretim elemanları ile yürütmekte oldukları ÖMB derslerinin amaçları, içeriği ile öğrenme ve öğretme sürecine yönelik görüşlerini almak amacıyla bir, öğretmen adayları ile ÖMB derslerinin işlenişine ve araştırma kapsamında belirlenen performans göstergelerini kullanma durumlarına ilişkin iki yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Öğretim Elemanları

Görüşmenin amacı, görüşme yapılan kişinin bakış açısını anlamak olduğundan, program değerlendirme amacıyla yapılan görüşmelerde, “Paydaşların (katılımcılar, personel vb) bakış açılarından; programının işleyişi, uygulanışı ve amaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Paydaşların beklentileri nelerdir?”, “Paydaşların deneyimleri nelerdir?” vb. sorulara yanıt bulunması gereklidir (Patton 2002). Öğretim elemanları, öğretmen eğitimi programının uygulayıcısı konumundadır. Dolayısıyla programın uygulanışında ÖMB derslerinin amaçları, içeriği ile öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşleri önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının isimleri verilmemiş, bunun yerine görüşmelerin yapıldığı zamana göre sıralanarak Öğretim Elemanı 1 (ÖE1) şeklinde numara verilmiştir. Öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin veri toplama süreci Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12.

Öğretim Elemanları ile Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Yönelik Veri Toplama Süreci

Öğretim elemanı	Görüşme yapılan ders	Tarih	Veri Toplama Biçimi	Süre	Yer
ÖE1	Öğretim İlke ve Yöntemleri	24.04.2009	Ses kaydı	45' 32''	Öğretim elemanının ofisi
ÖE2	Öğretim İlke ve Yöntemleri	28.04.2009	Ses kaydı	36' 58''	Öğretim elemanının ofisi
ÖE3	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	29.04.2009	Ses kaydı	28' 07''	Eğitim Bilimleri Enstitüsü 65 no'lu derslik
ÖE4	Eğitim Psikolojisi	06.05.2009	Ses kaydı	12' 31''	Eğitim Fakültesi Kurul Odası
ÖE5	Sınıf Yönetimi	06.05.2009	Ses kaydı	24' 06''	Eğitim Fakültesi A-Blok Seminer Salonu
ÖE6	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	06.05.2009	Ses kaydı	29' 48''	Eğitim Fakültesi A-Blok Seminer Salonu
ÖE7	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	07.05.2009	Ses kaydı	23' 10''	Eğitim Fakültesi Kurul Odası
ÖE8	Eğitim Psikolojisi	07.05.2009	Ses kaydı	41' 04''	Eğitim Fakültesi Kurul Odası

Öğretim elemanlarının yürüttükleri ÖMB derslerinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine yer verme durumlarını belirlemek amacıyla derste kazandırmak istedikleri amaçlar ile derslerini nasıl işlediklerine ilişkin görüşlerini almak üzere her bir derse yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu (EK-B) düzenlenmiştir. Görüşme formlarının düzenlenmesinde derslerin amaç ve içerikleri dikkate alınmış, alan uzmanlarının görüşlerine sunulularak formlara son hali verilmiştir. Her bir öğretim elemanına görüşme öncesinde bilgilendirme formu ve yazılı izin belgesi (EK-C) verilmiştir. Görüşmeler süresince öğretim elemanlarından izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerde kayıt cihazının kullanılması araştırmacının daha etkili bir biçimde dinlemesi, sözel olmayan davranışları da not edebilmesi ve verilerin eksiksiz bir biçimde kaydedilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme kayıtları, her bir görüşmeden sonra bilgisayar ortamına geçirilmiş ve kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi başlığı altında açıklanmıştır.

Öğretmen Adayları

Öğretmen adayları ile ÖMB derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklere sahip olma durumları, bu yeterlikleri kazanmalarında ÖMB derslerinin katkısı ve bu derslerin işlenişine yönelik yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonrası öğretmen adaylarının okul ortamında işledikleri bir ders gözlemlenmiş ve öğretmen adaylarının ders sürecinde yaptıklarına yönelik bir yarı-yapılandırılmış görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin veri toplama süreci Çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13.

Öğretmen Adayları Birinci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Veri Toplama Süreci

Konu	Öğretmen Adayı	Tarih	Veri Toplama Biçimi	Süre	Yer
ÖMB derslerine yönelik görüşme	ÖA1	29.04.2009	Ses kaydı	29'37''	Eğt. Bilimleri Enstitüsü 65 no'lu derslik
	ÖA2	30.04.2009	Ses kaydı	22'24''	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA3	30.04.2009	Ses kaydı	16'04''	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA4 ve ÖA5	05.05.2009	Ses kaydı	26'50''	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA6	05.05.2009	Ses kaydı	21'42''	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA7	06.05.2009	Ses kaydı	23'55''	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA8	11.05.2009	Ses kaydı	28'17''	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA9	13.05.2009	Ses kaydı	39'36''	Eğt. Fakültesi A-Blok Seminer Salonu
	ÖA10	13.05.2009	Ses kaydı	31'00''	Eğt. Fakültesi A-Blok Seminer Salonu
	ÖA11 ve ÖA12	13.05.2009	Ses kaydı	61'08''	Eğt. Fakültesi A-Blok Seminer Salonu
	ÖA13	12.05.2009	Ses kaydı	3'58''	Mehmet Gedik İlköğretim Okulu Bilg. Laboratuvarı

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen ilk yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile ÖMB derslerinin işleniş ve uygulama sürecine sağladığı katkılara yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Her bir öğretmen adayına görüşme öncesinde bilgilendirme formu ve yazılı izin belgesi (EK-D) verilmiştir. Görüşme formları öğretmen adaylarının, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin kendi yeterliklerini ve bu yeterliklerle ilgili performans göstergelerini kazanma sürecini betimleyen görüşlerini ve uygulama sonrası performanslarına yönelik kendi görüşlerini ortaya çıkarmak için hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulduktan sonra son hali (EK E ve EK F) verilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen adaylarının isimleri verilmemiş, bunun yerine görüşmelerin yapıldığı zamana göre Öğretmen Adayı 1 (ÖA1) şeklinde numara verilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler birer kişi olarak planlanmasına karşın, katılımcıların tercihleri ve işten izin alamama, tekrar görüşmeye gelememe vb. o an meydana gelen durumlardan ötürü bazı görüşmeler iki kişi ile aynı anda gerçekleştirilmiştir. İki kişi gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adayları birbirine müdahale etmemiştir. Bununla beraber Fransızca Öğretmenliği programında okuyan bir öğretmen adayı araştırmaya katılmaktan vazgeçmiş, onun yerine aynı bölümde okuyan ve araştırmanın katılımcılarından ÖA7 ile birlikte ders anlatımı yapan ÖA14 araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Ancak bu öğretmen adayının gözlemi yapılmış olduğundan, birinci görüşme gerçekleştirilememiş, ikinci görüşme de iki görüşmenin soruları birleştirilmiştir. ÖA13 ile yapılan görüşme ise gözlem verisi toplanmadan hemen önce gerçekleştirildiğinden yeterli zaman ayrılamamış, ikinci görüşme kapsamında iki görüşme sorusu birleştirilmiştir.

Çizelge 14.

Öğretmen Adayları İkinci Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Veri Toplama Süreci

Konu	Öğretmen Adayı	Tarih	Veri Toplama Biçimi	Süre	Yer
Gözlem yapılan dersteği performans yönelik görüşme	ÖA14	02.06.09	Ses kaydı	01.04.43	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA7	08.06.09	Ses kaydı	01.02.30	Eğt. Fakültesi 214 no'lu oda
	ÖA1	09.06.09	Ses kaydı	32.56	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA2 ve ÖA3	11.06.09	Ses kaydı	01.04.46	Eğt. Bil. Ens. 65 no'lu derslik
	ÖA4 ve ÖA5	12.06.09	Ses kaydı	01.25.22	Eğt. Fakültesi 214 no'lu oda
	ÖA9	15.06.09	Ses kaydı	35.48	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA10	16.06.09	Ses kaydı	46.35	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA13	16.06.09	Ses kaydı	36.44	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA6 ve ÖA8	17.06.09	Ses kaydı	59.41	Eğt. Fakültesi Kurul Odası
	ÖA11 ve ÖA12	17.06.09	Ses kaydı	01.02.53	Eğt. Fakültesi Kurul Odası

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen ikinci görüşmeler ise gözlem yoluyla elde edilen verilerin desteklenmesi ve gözlenen öğretmen adaylarının ders sürecinde gösterdikleri performansın kendi bakış açılarıyla değerlendirilmesine yöneliktir (Çizelge 14). Nitel araştırmalarda görüşme, veri toplamada temel yöntem olarak ya da katılımcı gözlem, belge incelemesi ya da diğer veri toplama yöntemleri ile iç içe

kullanılabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Gözlem yoluyla veri toplanan araştırmalarda, gözlem yapılan ortamda bulunan kişilerle, araştırma sorusuna ilişkin daha derinlemesine bilgi almak, araştırmacının gözlediği olgulara ilişkin yanlış algılarını düzeltmek ya da algılarını desteklemek amacıyla görüşme yapılabilmektedir. Bu durum ulaşılan sonuçların geçerliğini ve tutarlılığını artırarak veri çeşitlenmesine olanak sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme formları, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci boyunca nasıl davrandığını ve neler yaptığını, ortaya çıkan durum ya da sorunları aydınlatmaya ve toplanan verileri derinleştirmeye yönelik olarak hazırlanmış, elde edilen veriler gözlem verileri ile birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen verilere ilişkin analizlerde güvenilirliği sağlamak için bulguların, önceki araştırmaların bulguları ile karşılaştırılması, veri çeşitlenmesi yapılması, katılımcılardan ve araştırma sonuçlarını kullananlardan geri bildirim alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Thomas, 2003).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen yarı-yapılandırılmış görüşme verileri için tümevarım analizi yapılmıştır. Tümevarım analizi, veriler üzerinde kategorilerin, temaların ve örüntülerin ortaya çıkarılmasını içermektedir (Patton, 2002). Tümevarım analizi; (1) ham veri dosyalarının uygun şekilde hazırlanması, (2) verilerin temalara ulaşmayı sağlayacak şekilde ayrıntılı incelenmesi, (3) kategorilerin oluşturulması, (4) yapılan kodlamaların kontrol edilmesi, (5) oluşturulan kategorilerin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Thomas, 2003).

Araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin analiz süreci aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir.

1. Görüşme verilerinin düzenlenmesi: Bu amaçla görüşme ses kayıtları NVivo 8 programına yüklenerek dökümleri yapılmış, ardından araştırmacı tarafından öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin yaklaşık on sekiz saatlik ses kayıtlarına ait 615 sayfa döküm ses kayıtları ile birlikte dinlenerek okunmuş ve yazım yanlışları giderilmiştir. Yapılan dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla elde edilen verilerin %20'sinin uzman görüşüne sunulmasına karar verilmiştir (Barber ve Walczak, 2009). Buna dayalı olarak öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin dökümü 04.11.2009; öğretmen adayları ile gerçekleştirilen birinci yarı

yapılandırılmış görüşme verilerinin dökümü 30.07.2009 ve ikinci yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin dökümü 20.11.2009 tarihlerinde iki alan uzmanı tarafından dinlenmiş ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda dökümlerin ses kayıtları ile tutarlılığı onaylanmıştır.

2. Verilerin tekrar okunması ve görüşme soruları çerçevesinde düzenlenmesi: Araştırmacı tarafından dökümlerin araştırma soruları çerçevesinde anlamlı hale gelmesi amacıyla tekrar tekrar okuması yapılmış ve eşzamanlı olarak katılımcıların görüşleri görüşme soruları altında toplanmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarından toplanan ilk yarı-yapılandırılmış görüşme verisi aynı zamanda gözlemlere kaynak oluşturacak şekilde de gözden geçirilmiştir.
3. Karşılaştırmalı okuma yapılması: Görüşme sorularına göre düzenlenen veriler katılımcıların görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı sağlayacak şekilde karşılaştırmalı şekilde tekrar okunmuştur.
4. Verilerin kodlanması: Verilerin kendi içinde karşılaştırılarak okunmasının ardından araştırmacı ile eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma deneyimi olan bir uzman ile eşzamanlı olarak kodlama yapılmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacı NVivo 8 programından yararlanarak bilgisayarda, alan uzmanı ise elle kodlama yapmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından 04.12.2011 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda yapılan kodlamalar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulmuş, genel olarak görüş birliğine varılmıştır.
5. Temalaştırma: Veriler üzerinde yapılan kodlamanın ardından temalaştırmaya gidilmiştir. Temalaştırma aşamasında kodlama sürecinde birlikte çalışılan alan uzmanı ve tez danışmanı ile birlikte yapılmıştır.

Yukarıda açıklanan analiz süreci sonunda temalar altında toplanan veriler birbirleriyle karşılaştırılarak bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yapılandırılmamış Görüşme

Araştırma kapsamında öğretim elemanları ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerde yeterince açıklanmayan konular olduğundan ya da anlaşılınların doğru olup olmadığını onaylatmak amacıyla çeşitli tarihlerde yapılandırılmamış görüşmelerden de yararlanılmıştır. Patton (2002) tarafından bu tür görüşmelerin esnek oluşu, anlık gelişmesi, durumdaki değişikliklere ilişkin hızlı çözümler sunabilmesi açısından araştırmacıya kolaylık sağladığı belirtilmiş ve görüşmenin “akışına bırakılması”

gerektiği, hatta çoğu durumda görüşme sırasında not bile alınmadığı vurgulanmıştır. Araştırmacının içeriden biri oluşu bu görüşmelerin randevu alınmadan, sohbet tarzında gerçekleştirilebilmesini kolaylaştırmıştır. Bu görüşmelerde konuşulanlar araştırmacı tarafından görüşme sonrasında araştırmacı günlüğüne not edilmiş ve gerektiğinde bulguları desteklemek amacıyla (Patton, 2002) kullanılmıştır.

Gözlem

Durum çalışmalarında başlıca veri toplama yöntemi, görüşme ve belge incelemesini tamamlayan katılımcı gözlemdir (Bogdan ve Biklen, 2007). Gözlem, araştırma ortamında insanların ve yerlerin gözlemlenmesiyle birinci elden bilgi sağlayan açık uçlu bir veri toplama sürecidir (Creswell, 2005) Gözlemlerde araştırmacı tarafından katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem ve değişen gözlemci rolleri olmak üzere üç tür rol alınabilmektedir. Ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak amacıyla yararlanılan katılımcı gözlemlerde, araştırmacı gözlem yaptığı grubun içerisinde yer almakta ve gözlem sırasında içeriden biri (insider) olarak veri toplamaktadır. Katılımcı olmayan gözlemlerde, araştırmacı grubun içinde yer almaksızın gözlem yapmakta ve dışarıdan biri (outsider) olarak veri toplamaktadır. Değişen gözlemci rolünde ise, araştırmacı sürecin başında katılımcı olmayan gözlemci rolünü taşıırken, araştırmanın ilerleyen aşamalarında gözlem yapılan grubun içine girerek katılımcı gözlemci rolü almakta ve farklı durumlarda farklı roller üstlenebilmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri ne şekilde kullandıklarının belirlenmesinde araştırmacı tarafından katılımcı gözlemci rolü benimsenmiştir. Glesne'ye (2011) göre katılımcı gözlem, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Katılımcı gözlem sürecinde araştırmacı bulunduğu ortama ilişkin olarak katılımcıların davranışlarını, beklenen durumların yanında beklenmeyen durumlara ilişkin ilk elden öğrenme olanağı sağlamaktadır. Buna göre araştırmacı araştırma ortamında kendini ön plana çıkarmaz, tamamen katılımcıların davranışlarına ve algılarına odaklanır. Katılımcı gözlem yoluyla öğretmen adaylarının süreçte hangi yeterlikleri nasıl kullandıkları saptanırken, aynı zamanda yarı-yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen verilerin uygulamaya nasıl yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem verilerinin toplanması süresince gözlem yapılacak öğretmen adaylarına ilişkin fakülte'deki uygulama öğretim elemanları bilgilendirilmiş ve onayı alınmıştır. Gözlemin yapılacağı okullara yönelik ise Eskişehir Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden yazılı araştırma izni (EK G) alınmış, gözlemin yapılacağı okulların müdürlüklerine gözlem öncesinde izin belgeleri verilmiş, hem yöneticilerin hem de ders öğretmenlerinin uygulama ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Gözlem esnasında araştırmacı tarafından gözlem yapılan ortamda araştırma sorusu çerçevesinde fiziksel çevreye ilişkin not tutulmuş, aynı zamanda gözlenen ortam video kayıt cihazı yardımıyla araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Gözlem sırasında video kaydı yapılacağı ders öncesinde sınıftaki öğrencilere belirtilmiştir. Gözlem yapılan sınıflar arasında bir öğrenci kayıta görünmek istemediğini belirttiğinden arka sıraya oturması rica edilmiş ve görüntüleri kayda alınmamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 12.05.2009). Her öğretmen adayının ders işlediği bir ders saatinde gözlem yapılmıştır. Yalnızca bir öğretmen adayı, uygulama öğretmeni derse devam etmesini istediğinden, iki ders saatinde gözlemlenmiştir. ÖA11 ve ÖA 12'nin gözlem kaydı, uygulamaların aynı zamana denk gelmesi nedeniyle nitel araştırmalar ve video kamera çekimi konusunda deneyim sahibi olan uygulama öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında video kaydı yapılması görüntülerin tekrar tekrar izlenebilmesi, sürecin ayrıntılı ve derinlemesine betimlenebilmesi, verinin eksiksiz şekilde kaydedilmesine ve önemli veriyi gözden kaçırma kaygısı olmadan gözlem yapabilmesine olanak sağlamıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın gözlem verilerine yönelik veri toplama süreci Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15.

Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımına İlişkin Gözlem Verisi Toplama Süreci

Konu	Gözlem Yeri	Tarih	Süre
ÖA7 ders gözlemi	Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi	11.05.2009	40'
ÖA14 ders gözlemi	Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi	11.05.2009	40'
ÖA4 ders gözlemi	Eskişehir Anadolu Lisesi	12.05.2009	40'
ÖA5 ders gözlemi	Eskişehir Anadolu Lisesi	12.05.2009	40'
ÖA13 ders gözlemi	Mehmet Gedik İlköğretim Okulu	12.05.2009	40'
ÖA11 ders gözlemi	Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	14.05.2009	40'
ÖA12 ders gözlemi	Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	14.05.2009	40'
ÖA6 ders gözlemi	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	14.05.2009	40'
ÖA8 ders gözlemi	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	15.05.2009	40'
ÖA1 ders gözlemi	Mehmet Gedik İlköğretim Okulu	21.05.2009	40'

Çizelge 15 (devamı)

ÖA9 ders gözlemi	Av. Mail Büyükerman İlköğretim Okulu	22.05.2009	40'+40'
ÖA3 ders gözlemi	Merkez Hürriyet İlköğretim Okulu	25.05.2009	40'
ÖA2 ders gözlemi	Merkez Hürriyet İlköğretim Okulu	25.05.2009	40'
ÖA10 ders gözlemi	Av. Mail Büyükerman İlköğretim Okulu	27.05.2009	40'

Gözlemlerin Analizi

Her bir gözlemden sonra araştırmacı tarafından gözlem süresince alınan notlar ve video kayıtları incelenerek gözlem verileri bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Araştırma kapsamında tüm öğretmen adayları ile görüşme yapıldığı ve ders anlatımlarının bireysel olması nedeniyle temsili video alma yoluna gidilmemiş, verilerin analizinde tüm videolar kullanılmıştır. Gözlem verileri için betimsel analizden yararlanılmış ve aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir.

1. Video kayıtlarının kontrolü: Gözlemlere ilişkin yaklaşık 600 dakikalık video kayıtları NVivo 8 programına aktarılmış ve kayıtlarda herhangi bir sorun olup olmadığı kontrol edilmiştir.
2. Video kayıtlarının dökümü: Kayıtlar kontrol edildikten sonra her bir gözlem kaydı tekrar tekrar izlenmiş ve dökümü yapılmıştır.
3. Dökümlerin kontrolü: Kayıtların dökümünün ardından iki uzman tarafından verilerin %20'si kontrol edilmiş (Barber ve Walczak, 2009), dökümlerin gözlem kayıtları ile tutarlılığına bakılmış ve iki alan uzmanı ve araştırmacının katıldığı 17.01.2009 tarihli toplantıda yapılan betimlemenin video kaydına uygun olduğuna karar verilmiştir.
4. Kontrol listesi hazırlanması: Yapılan çalışmasının ardından araştırma kapsamında belirlenen öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin incelenmesi için biri eğitim bilimleri diğeri nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışan iki uzman ile birlikte 05.01.2012 ve 12.01.2012 tarihlerinde gerçekleştirilen çalışmalar sonucu kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesinin hazırlanmasında alanyazında öğrenme ve öğretme sürecine yönelik öğretmenden beklenenler de dikkate alınarak performans göstergeleri planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik olarak ayrılmış, benzer performans göstergeleri bir araya getirilerek gözlenebilir ifadeler altında toplanmıştır. Hazırlanan kontrol listesine yönelik

geçerlik çalışması 19.01.2012 tarihinde tez danışmanı tarafından gerçekleştirilmiş ve kontrol listesine son hali verilmiştir.

5. Kontrol listesine dayalı video kaydı incelenmesi: Hazırlanan kontrol listesine dayalı olarak araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında çalışan bir uzman ile eşzamanlı bir şekilde öğretmen adaylarının anlattıkları derse yönelik hazırladıkları planlar ile hazırladıkları materyaller incelenmiş, gözlem verileri tekrar izlenmiş ve performans göstergelerinin varlığına bakılmıştır. Yapılan çalışmanın ardından kontrol listeleri karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklara yönelik tartışılarak görüş birliğine varılmıştır.
6. Video kaydı verilerinin kullanılması: Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaptıkları planlar, hazırladıkları materyaller ve sınıf içi uygulamalarda geçirdiği yaşantılar, performans göstergeleri ile karşılaştırılarak ayrıntılı olarak betimlenmiş ve öğretmen adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin desteklenmesine yönelik olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnanırlığı (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırma yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Bu çalışmada da benimsenen araştırma yaklaşımına dayalı olarak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını karşılayan inanırlık (trustworthiness) kavramı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, inanırlığın sağlanması için; inandırıcı olma/güvenirlik (credibility), aktarılabirlik (transferability), tutarlık (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) kavramlarına ilişkin ölçütlerin karşılanması gerektiği savunulmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada inanırlığın sağlanmasına yönelik olarak araştırma süresince gerçekleştirilecek çalışmalar yukarıdaki kavramlar çerçevesinde açıklanmıştır.

İnandırıcı olma / Güvenirlik (Credibility): Nitel araştırmalarda inandırıcı olmanın ölçütleri “uzun süreli etkileşim”, “derin odaklı veri toplama”, “çeşitleme”, “uzman incelemesi” ve “katılımcı teyidi” olarak sıralanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada inandırıcı olmayı sağlamak amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim kurulması için planlama yapılmıştır. Öğretim elemanları ile yapılacak görüşmeler yarı-yapılandırılmış olarak şekillendirilmiş, gerektiğinde yapılandırılmamış görüşmeler ile tekrar

görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının gözlem sürecinde, her öğretmen adayı için bir ders saati gözlem ve sınıf içi uygulamaları gözlenen öğretmen adayları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde hem görüşme hem de gözlem yoluyla araştırmada ele alınan katılımcıların öğretmen yeterliklerine ilişkin yaşantılarının, kendilerinin ifade ettiği biçimiyle ortaya konmasını sağlayarak veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim kurulması sağlanmaya çalışılmıştır.

- Toplanan verilerin araştırma sorularına ilişkin yeterliği ve ulaşılan sonuçların gerçeğe uygunluğu araştırma süreci boyunca hem araştırmacının kendisi hem de tez izleme komitesi tarafından kontrol edilmiştir. Araştırma sürecinde altı kez tez izleme komitesi (21.01.2009, 26.06.2009, 13.01.2010, 17.01.2011, 08.07.2011, 24.01.2012) toplanmış, bunun yanı sıra veri analizi süresince düzenli olarak tez danışmanı ve tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır.
- Öğretmen eğitimi programlarında öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklerin kazandırılmasına ilişkin öğretim elemanları ve farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılarak farklı bakış açıları, anlamlar ve yaşantıların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda veri toplama için belge inceleme, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem, kontrol listeleri ve günlükler olmak üzere farklı yöntemlere başvurulmuştur. Böylece hem veri kaynaklarında hem de veri toplama yöntemlerinde çeşitlemeye gidilmiştir.
- Araştırmanın yürütülmesi ve denetlenmesi amacıyla kurulan tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri aracılığıyla araştırma konusu, modeli, veri toplama, veri analizi ve sonuçlara ulaşma ve yorumlama olmak üzere araştırma sürecinin her aşamasında uzman incelemesine başvurulmuştur. Araştırma konusu kapsamında tez izleme komitesi, eğitimde program geliştirme, program değerlendirme, öğretmen eğitimi, nitel araştırma yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme olmak üzere alanlarında uzman öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Ayrıca araştırma süreci boyunca görüşme ve gözlem verilerinin tutarlılığı, kodlamaların geçerliği amacıyla uzman incelemesine başvurulmuştur.

Aktarılabirlik (Transferability): Araştırma sonuçlarının benzeri durumlara y6nelik bakış açısı kazandırabilmesi kapsamında ele alınan aktarılabirlik kavramına ilişkin 6l6tler ‘‘ayrıntılı betimleme’’ ve ‘‘amaçlı 6rnekleme’’ olarak sıralanmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada aktarılabirliğini sağlamak amacıyla şu çalışmalar yapılmıştır:

- Elde edilen verinin analizi sonucunda elde edilen bulguların sunumunda doğrudan alıntılara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir.
- Araştırma kapsamına alınan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı 6rnekleme y6ntemlerinden yararlanılmış. Ayrıca farklı 6rnekleme y6ntemleri bir arada kullanılarak daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanması amaçlanmıştır.
- Araştırma s6recinin t6m6nde araştırmacının ve uzmanların 6stlendiği roller ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tutarlık (Dependability): Tutarlık kavramının karşılanması için araştırma s6recinin t6m6nde ‘‘tutarlık incelemesi’’ yapılması 6nemli g6r6lmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada tutarlılığın sağlanabilmesi amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- T6m veri toplama y6ntemlerinden araştırma soruları kapsamında, birbirini destekleyecek şekilde yararlanılmıştır.
- 6đretim elemanları ile yarı-yapılandırılmış g6r6şmeler derslerin 6zelliklerini dikkate almak koşuluyla, aynı formlar aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir.
- Her bir araştırma sorusu için toplanan verilerin analizi sonunda elde edilecek bulgular kendi içinde ve birbiriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.
- Araştırma sonuçları alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Onaylanabilirlik (Confirmability): Araştırmalarda onaylanabilirliğin sağlanması için araştırmacının ulaştığı sonuçların ham verilerle karşılaştırıldığında başka bir araştırmacı tarafından da onaylanabiliyor olması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Ulaşılan sonuçlar toplanan verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur.
- Araştırma s6recinde elde edilen t6m ham veriler ve analiz aşamalarına ilişkin belgeler kopyalanarak saklanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı araştırma sürecinin bir parçası olarak rol almaktadır. Araştırmacı, araştırma boyunca araştırılan alanda çalışma, ilgili belgeleri inceleme, araştırma kapsamındaki bireyler ile yüz yüze iletişim kurma, görüşmeler yapma, bu bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ortaya çıkarma, gözlemlerle bu yaşantıların içinde bulunma, bakış açısı ve alandaki deneyimleri ile toplanan verileri analiz etme gibi pek çok sürecin içinde doğrudan yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırmaya konu olan kurum, birey ya da durumun araştırmacının varlığından ne ölçüde etkilendiği, araştırmacının süreç boyunca hangi aşamalarda ne tür roller aldığı ayrıntılı şekilde açıklanması önemli görülmektedir.

Yıldırım ve Şimşek'in (2006), Rossman ve Rallis (1998) ve Tutty, Rothery ve Grinnel'den (1996) aktardığına göre, nitel araştırmacıların üstlendikleri çeşitli rol ve sorumluluklar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Araştırmacı;

- Olgu ve olayları doğal ortamlarında gözler ve bu ortam kapsamında anlamlandırır.
- Olgu ve olayları katılımcılarla birlikte yaşar, ancak bu yaşantıları kendisinden bağımsız olarak algılar.
- Araştırılan olgu ve olayları çok yönlü ele alır ve yansıtır.
- Veri toplanan ortamın özelliklerine uygun şekilde iletişim kurar.
- Araştırma sürecinin tümünde etik kurallara uygun davranır.
- Araştırma ortamını gözlerken ya da katılımcılarla görüşme yaparken ortamı değiştirmekten, kontrol etmekten ya da yönlendirmekten kaçınır.

Bu araştırmada, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda açıklandığı gibi araştırmacının süreç içerisindeki rol ve sorumluluklarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırmacının süreç içerisinde üstlendiği rollerin açıklanması gerekli görülmektedir.

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapmakta ve 2004-2005 öğretim yılından bu yana öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasından “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerini

yürütmektedir. Bu kapsamda araştırmacı yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin toplanması sürecinde içeriden biri (insider); gözlem verisinin toplanması sürecinde ise “Öğretmenlik Uygulaması” dersini yürütmemesi ve MEB’e bağlı okullarda görev yapmaması nedeniyle dışarıdan biri (outsider), sınıf içi uygulamaları gözlenecek olan öğretmen adayları içinse öğrenim gördükleri fakültede öğretim görevlisi olması nedeniyle içeriden biri (insider) rollerini üstlenmektedir. Brook (1992) tarafından da belirtildiği gibi araştırmacılar, araştırma süreci içerisinde buldukları kültüre, kuruma ya da ortama bağlı olarak hem içeriden hem de dışarıdan biri rollerini üstlenebilmektedir.

Araştırmacının araştırma konusuna olan yakınlığı ve kurumun kültürünü tanınması daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, görüşme yapılacak öğretim elemanları ile güven ortamı kurma, katılımcıların bakış açılarını, yaşantılarını anlamlandırma ve gerektiğinde veri kaynaklarına tekrar ulaşma açılarından araştırma sürecine önemli katkılar sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından verilerin toplanmasında ve analizinde, belgelerin incelenmesinde kendi önyargılarını, yaşantılarını ve ele alınan olguya ilişkin algılarını yansıtmaması gerektiği göz önünde bulundurulmuş, araştırmacının kendi düşünce, algı ya da çıkarımlarına araştırmacı günlüğünde yer verilerek bunlar asıl veriden ayrılmış ve araştırmanın tümünde önyargılardan uzaklaşmanın sağlanabilmesi için süreç boyunca yapılan çalışmalar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Araştırmacının üstlendiği rollerin gözlem yapılan ortama ve gözleme konu olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersine ilişkin verilere farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak bilgi elde edilmesini sağlarken, öğretmen adaylarının sınıf içindeki yaşantılarını, bu yaşantıların anlamı ortaya çıkarma ve öğretmen adayları ile yapılacak olan görüşmelerde güven ortamı oluşturma, derinlemesine bilgi elde etme ve verileri onaylatma, yeniden görüşme yapma gibi amaçlarla öğretmen adaylarına tekrar ulaşma olanağı sağlayarak araştırma sürecine katkı getirdiği düşünölmektedir.

Araştırmada Etik

Araştırmada göz önünde bulundurulması gereken etik ilkeleri “dürüstlük”, “gizlilik”, “sorumluluk” ve “adil paylaşım” olarak sıralanmaktadır (Dobbert, 1982 akt. Uzuner, 2007). Bu araştırma süresince etik ilkelere uygun şekilde aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın yürütüleceği kurumlardan resmi izin alınmıştır.
- Katılımcıların tümü araştırma (araştırmanın amacı, veri toplama yolları, araştırma sonuçlarının nerede kullanılacağı, süreçten ayrılma hakları, kişisel haklarının korunması gibi) konusunda bilgilendirilmiştir.
- Katılımcılardan araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair yazılı ve/veya sözlü izin alınmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan verilerin ve katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Veri toplama sürecinde katılımcıların araştırmadan ne ölçüde etkilendiği göz önünde bulundurularak gerektiğinde olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik önlem alınmıştır.
- Araştırma sonuçlarının ilgili kişi ve kurumlarla paylaşılması düşünülmektedir.

Araştırma sürecine ilişkin önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi, araştırmacı tarafından sürecin tümünde katılımcılara ve bilimsel araştırmalara yönelik etik ilkeler göz önünde bulundurulmuş ve araştırmanın her aşamasında yapılan çalışmaların ayrıntılı olarak açıklanmasına özen gösterilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliklerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Amaç ve Davranışları ile İçeriğine Yansıma Durumu

Araştırmada ilk olarak “Öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklerin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amaç ve davranışları ile içeriklerine yansıma durumu nedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruyu yanıtlamak için ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergeleri karşılaştırılmıştır.

Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili olarak belirlenen performans göstergelerinin ÖMB derslerinde bulunma durumunun belirlenmesinde 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan eğitim programlarındaki ÖMB dersleri, önceki derslerle ilişkilendirilerek temel alınmış ve aşağıda her dersin amaç ve davranışları ile içeriğinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini kapsama durumu incelenerek açıklanmıştır.

Eğitim Bilimine Giriş

Eğitim Bilimine Giriş dersinin genel amacı, “eğitim biliminin temel kavramlarını tanımak, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi, ekonomik ve tarihsel temellerini irdelemek, eğitim biliminde araştırma yöntemlerini tanımak, öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliklerini açıklamak, öğretmen eğitiminin özelliklerini ve gelişimini tanımak, öğretmen eğitimindeki gelişmeleri analiz etmek ve eğitim bilimindeki yönelimleri irdelemektir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2011). Dersin genel amacının altında yedi amaç ifadesi ve bu amaçlara dayalı 35 davranış sıralanmıştır. Çizelge 16’da dersin amaç ve davranışları ile kapsadığı performans göstergeleri verilmiştir.

Çizelge 16.

Eğitim Bilimine Giriş Dersi Amaç ve Davranışlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması

Amaçlar	Davranışlar	Performans Göstergeleri
1. Eğitimin temel kavramlarını tanıyabilecektir.	a. Eğitimle ilgili temel kavramları tanımlar b. Eğitimin amaç ve işlevlerini açıklar. c. Eğitim türlerini sıralar.	
2. Eğitimin kuramsal temellerini açıklayabilecektir.	a. Eğitim, sosyoloji ve eğitim sosyolojisi arasındaki ilişkileri açıklar. b. Belli başlı toplumsal olgular ve kurumlar ile eğitimin ilişkilerini açıklar. c. Eğitim, psikoloji ve eğitim psikolojisi arasındaki ilişkileri açıklar. d. Eğitim psikolojisinin ilgi alanlarını açıklar. e. Eğitim, felsefe ve eğitim felsefesi arasındaki ilişkiyi açıklar. f. Başlıca eğitim felsefesi kuramlarını açıklar. g. Eğitim, politika ve eğitim politikası arasındaki ilişkileri açıklar. ğ. Eğitim politikalarının oluşturulmasında diğer alanlarla birlikte eğitimin rolünü açıklar. h. Eğitim, ekonomi ve eğitim ekonomisi arasındaki ilişkiyi açıklar. ı. Eğitimin maliyeti ve finansmanı kavramlarını açıklar. i. Tarih, eğitim ve eğitim tarihi arasındaki ilişkileri açıklar j. Eğitimin dış ülkelerdeki ve Türkiye’deki gelişimini ana çizgileriyle açıklar.	
3. Eğitim biliminde araştırmanın yeri ve önemini açıklayabilecektir	a. Eğitim bilimi ve bilimsel araştırma arasındaki ilişkiyi açıklar. b. Bilimsel araştırma türlerini sınıflar. c. Bilimsel araştırma sürecini açıklar. d. Bilimsel araştırmalarda veri toplama yollarını tanıır. e. Bilimsel araştırma ile etik ilişkisini açıklar.	F1.4- F1.5
4. Türk Milli Eğitim Sisteminin yapı ve işleyişini açıklayabilecektir.	a. Türk Eğitim Sisteminin yasal dayanaklarını sıralar. b. Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaç ve temel ilkelerini sıralar. c. Türk Eğitim Sisteminin genel yapısını açıklar. d. Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısını tanıır.	
5. Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliklerini tanıyabilecektir.	a. Öğretmenlik mesleğinin özelliklerini açıklar. b. Öğretmenin niteliklerini sıralar. c. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını açıklar.	
6. Öğretmen eğitiminin özelliklerini tanıyabilecektir.	a. Eğitim sistemi içinde öğretmenin rolünü tanımlar. b. Öğretmenliğin bir meslek olarak gelişim sürecini açıklar. c. Öğretmen eğitimi programlarının özelliklerini tanıır. d. Türkiye’de alanlara göre öğretmen eğitiminin gelişimini açıklar. e. Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminin özelliklerini açıklar.	
7. Eğitim bilimindeki yönelimleri analiz edebilecektir.	a. Eğitim bilimindeki başlıca yönelimleri tanıır. b. Eğitim bilimindeki başlıca yönelimlerin gerekçelerini ve özelliklerini açıklar. c. Eğitim bilimindeki başlıca yönelimlerin eğitim bilimine etkilerini değerlendirir.	

Çizelge 16’da verilen dersin amaç ve davranışlarında da görüldüğü gibi Eğitim Bilimine Giriş dersi eğitim bilimlerini ve öğretmenlik mesleğini tanıtan, öğretmen adaylarının genel olarak mesleki bilgi sahibi olmasını ve alanı tanımasını amaçlayan kuramsal bir derstir. Eğitim Bilimine Giriş dersine yönelik hazırlanmış ve araştırmanın yapıldığı fakültede dersi veren öğretim elemanları tarafından genelde tercih edilen ders kitapları (Demirel ve Kaya, 2010; Memduhoğlu ve Yılmaz, 2009; Sönmez, 2009)

incelendiğinde, dersin içeriği de amaçlarına paralel olarak temel kavramlar, Türkiye’de eğitimin tarihsel gelişimi, eğitimin felsefi, psikolojik, toplumsal, ekonomik, hukuksal temelleri, eğitimin işlevleri, meslek olarak öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmeler olmak üzere kuramsal bir çerçeveden oluşmaktadır. Bu özelliğinden dolayı öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin bu dersin amaçları altında yer alan davranışlar ile örtüşmesi beklenmemektedir. Nitekim Çizelge 16’da görüldüğü gibi Eğitim Bilimine Giriş dersinin amaç ve davranışları ile öğrenme ve öğretme süreci ile ilişkili olarak belirlenen performans göstergeleri karşılaştırıldığında, dersin sadece “F. Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanından “F1.4. Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini plan ve uygulamalarına yansıtır.” ve “F1.5. Öğretme-öğrenme sürecini, Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütür” performans göstergelerini kapsadığı görülmektedir. Bununla birlikte dersin amaç ve davranışlarının büyük çoğunluğunun öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergeleri ile ilişkilendirilmemiş olması, içeriğinin kuramsal yapısı ve diğer derslerde de Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine yönelik ilişkilendirmenin sağlanabiliyor olması nedeniyle bu derse ilişkin öğretim elemanı görüşmesi yapılmamış ve araştırmanın sonraki aşamalarında ele alınmamıştır.

Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersinin genel amacı, “öğretmen adaylarına eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi vermek ve bir anlayış kazandırmak” şeklinde ifade edilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Dersin genel amacının altında altı amaç ifadesi ve bu amaçlara dayalı 20 davranış sıralanmıştır. Çizelge 17’de dersin amaç ve davranışları ile kapsadığı performans göstergeleri verilmiştir.

Çizelge 17.

Eğitim Psikolojisi Dersi Amaç ve Davranışlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması

Amaçlar	Davranışlar	Performans Göstergeleri
1. Eğitim ve psikoloji kavramlarının anlamı, kapsamı, işlevini açıklayabilecektir.	a. Psikolojinin alt dallarını ve tarihçesini açıklar.	A1.1- A1.2-A1.3- A1.4- A1.5- A1.6
	b. Eğitim psikolojisi bilim alanının gereğini ve önemini açıklar.	A1.7- A1.8 - A1.10- A1.11-
2. Gelişimin temellerini açıklayabilecektir.	a. Gelişimle ilgili temel kavramları açıklar.	A1.13- A2.1- A2.2- A2.4- A2.5-
	b. Gelişimin farklı alanlarını tanımlar.	A2.6- A2.7 -A2.8-
	c. Gelişim ilkelerini açıklar.	A2.9- A2.10- A2.11-
	d. Gelişim görevlerini açıklar	B1.1- B1.2 - B1.3- B1.4- B1.5-
3. Fiziksel gelişim özelliklerini gelişim dönemleri açısından tartışabilecektir.	a. Fiziksel büyüme ile ilgili kavramları tanımlar.	B2.1- B3.1- B3.4-
	b. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim döneminde bedensel ve devinsel gelişim özelliklerini karşılaştırır.	B3.5- B3.6 -B3.7- B3.8- B4.1- B4.2
	c. Öğrencilerin bedensel ve devinsel gelişim farklılıklarını sorgular.	C1.2- C2.2- C4.3- C5.4- C5.7- C7.1-
4. Bilişsel gelişim özelliklerini gelişim dönemleri açısından tartışabilecektir	a. Bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramları tanımlar.	C7.2- C7.3-C7.4-
	b. Farklı yaşlardaki bireylerin bilişsel gelişim özelliklerini karşılaştırır.	C7.5- C7.6- C7.7- C7.8- C7.11
	c. Dil gelişimi ile ilgili farklı görüşleri tartışır.	D3.6- D3.7
5. Kişilik gelişimini farklı kuramlar çerçevesinde analiz edebilecektir.	a. Farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin kişilik gelişimlerini tartışır.	
	b. Öğrencilerin kişilik gelişiminde eğitim ortamının önemini sorgular	
	c. Öğrencilerin bireysel ayrılıklarını tartışır	
	d. Kişilik gelişimini etkileyen faktörleri tartışır	
	e. Sağlıklı bir ahlak gelişimi için öğretmenin öğrencilerine karşı üstlenmesi gereken sorumlulukları açıklar.	
6. Öğrenmeyi farklı kuramlar açısından tartışabilecektir.	a. Öğrenmeyi etkileyen faktörleri açıklar	
	b. Davranışçı, bilişsel, sosyal-bilişsel öğrenme yaklaşımlarına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini inceler	
	c. Öğrenmeyi açıklayan farklı yaklaşımların ilkelerinin eğitim ortamlarında nasıl uygulanabileceğini sorgular	

Çizelge 17'ye dayalı olarak Eğitim Psikolojisi dersinin bireyin gelişiminin fiziksel, bilişsel ve kişilik gelişimi açısından ele alındığı ve öğrenme sürecine farklı öğrenme kuramları açısından bakmayı sağladığı görülmektedir. Dersin amaçları doğrultusunda oldukça geniş bir kuramsal içerikten oluşmakla birlikte, öğrenci özelliklerinin ve bunun eğitim ortamında nasıl kullanılacağına bilgisini vermesi nedeniyle öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine dönük becerilerini geliştirmeye de katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi

aşamalarının öğrenci özelliklerinden ayrı olarak gerçekleştirilmesi ya da bireysel farklılıkları bir kenara koyarak oluşturulması olanaklı değildir. Buna bağlı olarak araştırma kapsamında belirlenen neredeyse tüm performans göstergeleri ile Eğitim Psikolojisi dersinin amaç ve davranışları arasında doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ilişki kurulabildiği görülmüştür. Ancak bu çalışmada dersin amaçları ile doğrudan ilişkilendirilebilen performans göstergelerine yer verilmesi görüşü benimsenmiştir.

Eğitim Psikolojisi dersinin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini karşılama durumuna bakıldığında araştırma kapsamında belirlenen 139 performans göstergesinden 51'i ile ilişkili olduğu görülmektedir (Çizelge 17). Dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin bir kısmı doğrudan amaç ve davranışlarda yer bulamasa da, dersin içeriğinde ve bu içeriğin öğretim ortamına yansımalarında yer bulduğu görülmektedirler. Performans göstergelerinin dersle ilişkisi belirlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerini, öğrenme kuramları ve bu kuramların eğitim ortamında kullanımını içermeleri dikkate alınmıştır. Örneğin; “B3.6.Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur” performans göstergesi dersin amaçlarında doğrudan ifade edilmemiştir. Ancak dersin içeriğinde işlenen konulardan biri olan “Sosyal Öğrenme Kuramı” kapsamında bu kuramın eğitim ortamında kullanımıyla ilgili öğretmenlerin uygun model olmalarının önemine yer verilmekte, derste yararlanılan ders kitabında da (Yeşilyaprak, 2007) bu konu yer almaktadır. Dersi yürüten öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde de öğretim elemanları bu görüşü doğrulamış ve dersin işlenişinde, öğretmen davranışlarının ilgili kuramlarla ilişkilendirildiğine dair bir konuya yer verildiği belirtilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.07.2011).

Dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri yeterli alanlarına göre alt temalar altında derslerle ilişkilendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Eğitim Psikolojisi dersinin amaçları, “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanı ve bu alandan “A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme” ve “A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma” alt yeterlik alanları ve bu alt yeterlik alanlarında yer alan 21 performans göstergesi ile ilişkili bulunmuştur (Çizelge 17). A1 yeterlik alanı öğretmenin, öğrencilerin her birini

önemli görmesi, özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak öğrenmelerini desteklemesi; A2 ise öğrencilerin farklı yaşantılarını ve düzeylerini dikkate alarak öğrenmeye yönelik özgüvenlerinin artırılması yönündeki davranışlardan oluşmaktadır. Bu alanlara ilişkin performans göstergelerinden A1.1, A1.2, A1.3, A1.9, A1.11, A2.2, A2.4, A2.6, A2.7 ve A2.11 numaralı performans göstergeleri öğrencilerin gelişim özelliklerini bilerek öğrenme ve öğretme sürecinde yapılacak etkinliklerde bunların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Dersin içeriğinde de öğrencilerin gelişim özellikleri üzerinde ayrıntılı şekilde durulduğu ve bu özelliklerin öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağına yönelik konulara ders kitabında (Yeşilyaprak, 2007) yer verildiği görülmektedir. Dersle ilişkilendirilen A1.4, A1.5, A1.6, A1.7, A1.8, A1.10, A1.13, A2.1, A2.5, A2.8, A2.9, A2.10 ve A2.11 numaralı performans göstergeleri ise öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilişkilendirilebilmenin yanında, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine uygulanmasına yönelik davranışları içerdiğinden ders ile ilişki görülmektedir.

B. Öğrenciyi Tanıma

Dersin ilişkili olduğu diğer bir yeterlik alanı “B. Öğrenciyi Tanıma”dır. Bu yeterlik alanı öğretmenin, öğrencinin tüm özelliklerini bilmesini, ilgi ve gereksinimlerinin farkında olmasını ve öğrencinin bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımasını içermektedir. Çizelge 17’de görüldüğü gibi Eğitim Psikolojisi dersi bu alana ilişkin “B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma”, “B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma”, “B3. Öğrenciye Değer Verme”, “B4. Öğrenciye Rehberlik Etme” alt yeterlik alanlarından toplam 14 performans göstergesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu performans göstergelerinden B1.1, B1.2, B1.3 ve B4.1 doğrudan öğrencinin gelişim özelliklerini bilmeyi gerektirmektedir. Örneğin, “B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır” olarak ifade edilen performans göstergesi dersin tüm amaçlarını kazanmış olmayı gerektirirken, B1.2. Gelişim düzeylerinin ve bireysel farklılıklarının çeşitli tekniklerle belirlenmesini gerektirmektedir. Ancak bu dersin kapsamı içinde bu özelliklerin bilinmesi gerektiği belirtilmekte, nasıl ölçüleceğine ilişkin uygulamaya yer verilmemektedir. B1.4, B1.5, B2.1 ve B4.2 numaralı performans göstergeleri ise öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasında bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerini dikkate almayı gerektirdiğinden bu derste öğrenilenlerin uygulamaya yönelik kullanımı olarak

düşünülerek dersle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca dersin içeriğinde de bu tür ilişkilendirmelere yer verilmekte olduğu görülmektedir. Örneğin; “Öğrenme-öğretme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar” şeklinde ifade edilen B2.1 numaralı performans göstergesini destekler şekilde öğretmenlerin çocukların fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişim özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının farkında olması ve bunları destekleyecek etkinlikler düzenlemeleri gerektiği belirtilmekte ve ders kitabında da (Yeşilyaprak, 2007) çeşitli yaş dönemlerine ilişkin örneklere yer verilmektedir. B3 alt yeterlik alanında yer alan B3.1, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7 ve B3.8 numaralı performans göstergeleri ise A1 alt yeterlik alanındaki performans göstergelerine paralel şekilde öğrencinin süreçte kendini değerli hissetmesi ve öğrenme ortamında öğrenci özelliklerine dikkat edilmesini içermektedir. Dolayısıyla öğrenme kuramlarının öğretim ortamlarında kullanılmasına yönelik özellikleri içerdiğinden dersin amaçları ile ilişkili görülmektedir.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen tarafından öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlaması, uygulanması, yönetilmesi ve öğrencilerin sürece etkin şekilde katılımların sağlanmasını içeren “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından “C1. Dersi planlama”, “C2. Materyal Hazırlama”, “C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme”, “C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” ve “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanlarından 14 performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 17). Bu performans göstergelerinden C1.2, C2.2, C4.3, C5.4, C5.7, C7.4 öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde öğrenci özelliklerini bilmeyi ve kullanmayı gerektirdiğinden derste kazandırılması öngörülen amaçlarla ilişkilidir. Örneğin “C7.4. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır” performans göstergesi ile ilgili olarak, dersin içeriğinde ve yararlanılan ders kitabında (Yeşilyaprak, 2007) doğrudan davranış yönetimi üzerinde durulmamakla birlikte, farklı dönemlerdeki öğrenci davranışlarının nasıl kontrol edileceğine dair açıklamalara yer verilmiştir. Dersin amaçları ile ilişkili olduğu düşünülen diğer performans göstergeleri C7.1, C7.2, C7.3, C7.5, C7.6, C7.7, C7.8 ve C7.11 ise öğrenme kuramlarının öğretim ortamlarında kullanımına ilişkin özellikleri içermektedir. Örneğin, “C7.1. Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir” performans göstergesini destekler şekilde ders kitabında da (Yeşilyaprak, 2007) öğrenme ortamında geri bildirim kullanımının nasıl olması

gerektiğine dair açıklamalara yer verilmektedir.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Eğitim Psikolojisi dersinin amaçları ile ilişkilendirilen diğer alan “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanıdır. Bu alana ait “D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama” alt yeterlik alanından D3.6 ve D3.7 numaralı performans göstergeleri öğrenme kuramlarının uygulanmasını içermektedir. Örneğin; ders kapsamında ele alınan konulardan davranışçılık yaklaşımının öğretim ortamında kullanımına ilişkin açıklamalarda bu performans göstergelerine yönelik davranışların kazandırıldığını destekler şekilde olumlu davranışların ödüllendirilmesi ve olumsuzların ortadan kaldırılmasına yönelik açıklamalara yer verilmektedir. Ayrıca yine aynı performans göstergelerine ilişkin içeriğin derste yararlanılan kitapta (Yeşilyaprak, 2007) ele alınan Maslow’un gereksinimler hiyerarşinin eğitime uygulanması ile ilgili açıklamalarda yer bulduğu görülmektedir.

Yukarıda yer verilen bulgulara dayalı olarak Eğitim Psikolojisi dersinin amaç ve davranışlarının araştırma kapsamında öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinin öğrenci özellikleri ve bu öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesine yönelik etkinliklerde dikkate alınması ile ilgili önemli bir kısmını karşıladığı görülmektedir. Bunlar arasında “A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 21, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanından 14, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 14 ve “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından iki performans göstergesi yer almaktadır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri

2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi kaldırılarak bu dersin kapsamına karşılık gelecek şekilde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ile “Ölçme ve Değerlendirme” olmak üzere iki ayrı ders konulmuştur. Bu araştırma kapsamında içeriklerinin paralel oluşu dikkate alınarak Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine karşılık gelecek şekilde, ölçme ve değerlendirme konuları dışında, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi üzerinde durulmuştur.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin genel amacı, “Etkili bir öğretimin

gerçekleştirilebilmesi için öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan öğrenme yaklaşımları, öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik bilgi ve becerileri geliştirmektedir” şeklinde ifade edilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Dersin genel amacının altında üç amaç ifadesi ve bu amaçlara dayalı 11 davranış sıralanmıştır. Çizelge 18’de dersin amaç ve davranışları ile kapsadığı performans göstergeleri verilmiştir.

Çizelge 18.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması

Amaçlar	Davranışlar	Performans Göstergeleri
1.Program geliştirme sürecini analiz edebilecektir.	a. Program geliştirme sürecini açıklar.	A1.1-A1.3-A1.4- A1.5- A1.6- A1.7-A1.8- A1.9-
	b. Program geliştirme sürecinin öğeleri arasındaki ilişkiyi sorgular.	A1.10- A1.11- A1.13-A2.1- A2.2- A2.3- A2.4 - A2.5- A2.6- A2.7-A2.8- A2.9-
	c. Alanıyla ilgili öğretim programlarını tartışır.	A2.10- A2.11-A3.2- A3.4- A4.1- A4.2- A4.5
2.Öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme süreci düzenleyebilecektir	a. Öğretim ilkelerini açıklar.	B1.3-B1.4- B1.5- B2.1- B2.2- B2.3- B3.1- B3.3- B3.4- B3.5-B3.6- B3.7-B3.8
	b. Farklı öğrenme yaklaşımlarını inceler.	
	c. Amaca, içeriğe ve öğrenci özelliklerine uygun öğretim stratejilerini belirler.	
	d. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.	
3.Öğretim etkinliklerini etkili bir biçimde planlayabilecektir.	a. Öğretim etkinliklerinin planlanmasının önemini tartışır.	C1.1- C1.2- C1.3- C1.4 C1.5- C1.6- C1.7- C1.8 C1.9- C1.10- C3.1- C3.2, C4.1- C4.2- C4.3- C4.4 C4.5- C4.6- C5.1- C5.3 C5.4- C6.1- C6.2- C7.1- C7.2- C7.3- C7.5
	b. Öğretimde kullanılan plan türlerini açıklar	
	c. Bir ders planında bulunması gereken özellikleri açıklar.	
	d. Uygun öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak alanına uygun şekilde öğretimi planlar	
		D3.6- D3.7- D4.1- D4.2- D4.3- D4.4- D4.5
		E1.3- E1.4- E1.5- E1.6- E2.1- E2.2
		F1.4- F1.5- F2.1- F2.2- F2.4- F2.5- F3.1- F3.4

Çizelge 18’e dayalı olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin genel amacı ve alt amaçları incelendiğinde, dersin genel olarak öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasına yönelik pek çok yeterliği kapsadığı görülmektedir. Dersin amaç ve davranışları, araştırma kapsamında belirlenen performans göstergeleri ile karşılaştırıldığında da altı yeterlik alanından toplam 139 performans göstergesi

arasından 88'i ile ilişki olduğu görülmüştür. Dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri yeterlik alanlarına göre alt temalar altında aşağıda açıklanmıştır.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Dersin amaçlarının ilişkili olduğu ilk yeterlik alanı “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” ve bu alandan “A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme” ve “A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma”, “A3.Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme” ve “A4. Öz Değerlendirme Yapma” alt yeterlik alanlarına ilişkin 27 performans göstergesidir (Çizelge 18). Bu performans göstergelerinden A2.6, A4.1 ve A4.2 planlamaya yönelik, A1.3, A1.4, A1.9, A1.11, A2.4, A2.5, A2.8 öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinliklerin düzenlenmesine ve uygulanmasına yönelik; A1.1, A2.3 ve A2.11 ise hem planlama hem uygulamaya yönelik özellikler içermektedir. Örneğin; A4.1, A4.2 ve A4.5 öğretmenin öğretim sürecine ilişkin değerlendirme yapmasını ve bunun sonucunda öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmesini içermektedir. Bu ders kapsamında da öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik işlenen konularda öğretmenin düzenlediği etkinlikleri değerlendirmesi ve planlarını geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 2007). Etkinliklerin düzenlenmesine yönelik performans göstergelerinden A1.3. materyal, kaynak ve etkinlik seçiminde öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Bunu destekler şekilde derste yer verilen öğretim ilkeleri ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili ders kitabında (Demirel, 2007) bu konulara yer verildiği görülmektedir.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim yeterlik alanında dersle ilişkilendirilen diğer performans göstergeleri A1.5, A1.6, A1.7, A1.8, A1.10, A1.13, A2.1, A2.2, A2.7, A2.9, A2.10, A3.2 ve A3.4 doğrudan derste kazandırılan amaç ve davranışlarda görülmemektedir. Ancak ders içinde yer verilen çeşitli öğrenme yaklaşımlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanılacağına ilişkin konuların bu performans göstergelerine yönelik davranışları kazandırmada etkili olabileceği söylenebilir. Örneğin; A1.5 ve A1.6 öğrenciyi etkin biçimde dinleme ve onun yaptıklarına, fikirlerine değer verme davranışlarını içermektedir. Bunları destekler şekilde ders kapsamında yararlanılan ders kitaplarında da (Küçükahmet, 2005; Ocak, 2007) derste yer verilen beyin fırtınası, soru-yanıt gibi yöntem ve tekniklerin kullanımında öğrencinin fikirlerinin etkili şekilde dinlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine ders kapsamında yararlanılan bir diğer kaynakta (Demirel,

2007) yer verilen konulardan biri olan yapılandırmacılık yaklaşımında öğretmenin öğrenciye birey olarak önem vermesi vurgulanan konular arasındadır.

B. Öğrenciyi Tanıma

Çizelge 18’de görüldüğü gibi “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanına ilişkin “B1. Gelişim özelliklerini tanıma”, “B2. İlgil ve İhtiyaçları Dikkate Alma”, “B3. Öğrenciye Değer Verme” alt yeterlik alanlarından toplam 13 performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir. Bunlar arasında B2.1 öğrenme ve öğretme sürecinin planlanmasına; B1.3 ve B1.5 hem planlama hem uygulama sürecinde öğrenci özelliklerinin etkili kullanımına, B1.4, B2.2, B2.3 sınıf içi etkinlikler ve bunların uygulanmasında öğrencilerin istek ve beklentilerini ön plana almaya; B3.1, B3.3, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7 ve B3.8 ise öğrenciye ve onun fikirlerine değer vermeye yöneliktir. Derste öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınması ve her öğrencinin ders içinde birey olarak görülmesi, değer verilmesi gerektiği ders kapsamında yararlanılan ders kitabındaki (Demirel, 2007) hem planlamaya yönelik konularda hem de sürece yönelik yaklaşım, strateji ve yöntem ve teknik konularında sıklıkla vurgulanmaktadır.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ilişkilendirildiği diğer yeterlik alanı “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci”dir. Bu yeterlik alanından “C1. Dersi Planlama”, “C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme”, “C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “C6. Zaman Yönetimi” ve “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanlarından 27 performans göstergesi dersle ilişkili bulunmuştur (Çizelge 18). Ders kapsamında C1 alt yeterlik alanının tüm performans göstergeleri öğretim etkinliklerinin planlamasının aşamalarını oluşturduğundan amaçlarla doğrudan ilişkilidir. C4.1, C4.2, C4.3, C4.4, C4.5, C4.6 ders dışı etkinliklerin planlanmasına; C6.1, C6.2 ise planlama sürecinde zamanın etkili kullanımına yöneliktir. Planlamayla ilgili tüm performans göstergeleri ile ilişkili öğrencinin merkeze alınması, amaçların belirlenmesi, amaca uygun etkinliklerin düzenlenmesi, yöntem, teknik ve materyallerin belirlenmesi gibi tüm konular ders kapsamında yararlanılan ders kitabının içeriğinde de (Demirel, 2007) yer bulmaktadır. Bu yeterlik alanında ilişkilendirilen diğer performans göstergelerinden C3.1, C3.2, C5.1, C5.4 ve C7.1 öğrenme ortamlarının ve etkinliklerin düzenlenmesinde öğrenciler ile yöntem ve tekniklerin

özelliklerini dikkate almayı gerektirdiğinden; C7.2, C7.3, C7.5 ise öğrenciye değer verme ve rahat bir öğrenme ortamı yaratma ile ilgili olduğundan dersin amaçları ile örtüşmektedir. Dersle ilişkilendirilen “C5.3. Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurur.” performans göstergesi E2.1. numaralı performans göstergesi ile ilişkilendirildiğinden konu alanı uzmanlarının derse davet edilmesi olarak düşünülmüş ve öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirmek anlamı taşıdığı için dersle ilişkilendirilmiştir. Ancak C5.3’ün bulunduğu alt yeterlik alanına yönelik açıklamalarda bireysel farklılıklar ve özel eğitim gereksinimi vurgusu yapılması nedeniyle öğretim sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanan zorluklara yönelik uzman yardımı alınması olarak da düşünülebilir.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Dersle ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” ve bu yeterlik alanına ait “D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama” ve “D4. Sonuçlara Göre Öğrenme ve Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterlik alanlarıdır ve bu alanlara dayalı yedi performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 18). Bu performans göstergelerinden D3.6 ve D3.7 öğrenme sürecinde öğrencilerin olumlu davranışlarının arttırılmasına yönelik olduğundan dersle ilişkili bulunmuştur. Örneğin, derste yararlanılan kitapta (Demirel, 2007) öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen öğeler kapsamında yer verilen pekiştirme konusu doğrudan öğrencinin olumlu davranışlarının arttırılmasına yöneliktir. Dersin amaçları ile ilişkilendirilen D4.1, D4.2, D4.3, D4.4 ve D4.5 ise ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre sürecin yeniden gözden geçirilmesine vurgu yapmaktadır. Ders kapsamında ölçme-değerlendirme konusuna yer verilmemekle birlikte, içerikte (Demirel, 2007) program geliştirme ve öğretim etkinliklerinin planlanması konularında süreklilik kavramına vurgu yapılmakta, eğitim-öğretim sürecinde değerlendirme sonuçlarına göre tüm aşamaların gözden geçirildiği ifade edilmektedir.

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Dersle ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” öğretmenlerin okulun bulunduğu çevreyi ve aileyi tanıyarak sürece katılımını sağlamaya yöneliktir. Çizelge 18’de görüldüğü gibi bu yeterlik alanından “E1. Çevreyi Tanıma” ve

“E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma” alt yeterlik alanlarına ait altı performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir. Bunlar arasında E1.3, E1.4 planlama sürecinde çevrenin özelliklerin yansıtılmasını; E1.5, E2.1 ve E2.2 ise öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan etkinliklerde çevrenin özelliklerinden yararlanmayı gerektirmektedir. E1.6 ise çevrenin özelliklerine göre özel öğretim programına farklı konu ekleme ile ilgilidir. Derste içerik ile ilgili işlenen konularda, içeriğin çevre ile ilişkilendirilmesine ve gerektiğinde konuların bu yönde düzenlenmesine yer verildiğinden bu performans göstergelerinin dersle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

F. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilişkilendirilen “F. Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanı ise öğretmenin, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programı hakkında bilmesi gereken noktalardan oluşmaktadır. Bu yeterlik alanına ilişkin “F1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri”, “F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi” ve “F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme” alt yeterlik alanlarından sekiz performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 18). Bu performans göstergeleri arasında F1.4 ve F1.5 Türk Milli Eğitiminin amaçlarını ve ilkelerini bilerek plan ve uygulamalara yansıtmayı içermekte olduğundan dersle doğrudan ilişkilidir. Dersle ilişkilendirilen diğer performans göstergeleri F2.1, F2.2, F2.4, F2.5, F3.1 ve F3.4 ise özel alan öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma ve bilgisini planlarına yansıtmayı içermektedir. Dersin amaçlarına bakıldığında “program geliştirme sürecini analiz etme” altında özel alan öğretim programına, özelliklerine ve planlama sürecinde kullanımına yer verildiği görülmektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinden öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ve öğrenci özelliklerinin bu süreçte dikkate alınmasına yönelik olan büyük bir kısmını kapsadığı görülmektedir.

Bunlar arasında “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 27, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanından 13, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 27 ve “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından 7; “E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanından 6 ve “F. Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanından sekiz performans göstergesi yer almaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersi 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemeler sonucunda programa konulmuştur ve bu ders Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yer verilen konuları içerecek şekilde düzenlenmiştir (Anadolu Üniversitesi 2005; 2010). Bu araştırma kapsamındaki çalışma grubu “Ölçme ve Değerlendirme” dersini almamış olduğundan ve bu ders içerik olarak aynı başlıkları taşıdığından (Anadolu Üniversitesi 2005; 2010) “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin değerlendirme boyutu olarak düşünülmüş ancak içeriğinin daha uzun sürede ve ayrıntılı işlendiği dikkate alınmıştır.

Dersin genel amacı, “Eğitim ve öğretim etkinliklerinde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemini tartışmak, ölçme ve değerlendirme türlerine göre ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini incelemek” şeklinde belirtilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Bu genel amaç altında altı amaç ve 18 davranış yer almaktadır. Çizelge 19’da dersin amaç ve davranışları ile kapsadığı performans göstergeleri verilmiştir.

Çizelge 19.

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması

Amaçlar	Davranışlar	Performans Göstergeleri
1. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde ölçme ve değerlendirmenin önemini tartışabilecektir.	1.1. Ölçme ve değerlendirmenin kapsamını irdeler.	A2.11
	1.2. Ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini sorgular.	B1.5- B2.4- B3.5
	1.3. Kendi alanına dönük programda ölçme ve değerlendirmenin nasıl ele alındığını tartışır.	
2. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları açıklayabilecektir.	2.1. Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kavramları açıklar.	C1.8-C1.10- C5.2- C5.7
	2.2. Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kavramların birbiriyle ilişkisini açıklar.	
	2.3. Eğitimde ölçülebilen özellikleri tartışır.	D1.1-D1.2-D1.3- D1.4-D1.5- D2.1-
3. Eğitimde ölçülebilen farklı özelliklere uygun ölçme araçları hazırlayabilecektir.	3.1. Ölçme araçlarının temel özelliklerini açıklar.	D2.2-D2.3-D2.4-
	3.2. Farklı türlerde hazırlanmış ölçme araçlarını inceler.	D2.5-D2.6- D3.1-
	3.3. Alanına ilişkin bir ölçme aracı taslağını hazırlar.	D3.2-D3.3-D3.4- D3.5-D3.6-D3.7- D4.3
4. Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemleri uygulayabilecektir.	4.1. Temel istatistiksel işlemleri açıklar.	
	4.2. Verilen ölçme sonuçlarına uygun istatistiksel işlemleri yapar.	
	4.3. İstatistiksel işlemlerin sonuçlarını yorumlar.	
5. Test geliştirme sürecini analiz edebilecektir.	5.1. Test geliştirme sürecinin aşamalarını açıklar.	
	5.2. Geliştirilen teste ilişkin madde ve test istatistiklerini inceler.	
	5.3. Madde ve teste ilişkin ulaşılan istatistiksel sonuçları yorumlar.	
6. Değerlendirme sürecini tartışabilecektir.	6.1. Değerlendirme türlerinin özelliklerini açıklar.	
	6.2. Değerlendirme ve not verme ilişkisini tartışır.	
	6.3. Not vermek için seçilen değerlendirme yaklaşımının gerekçesini tartışır.	

Çizelge 19’da görüldüğü gibi Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriği ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramlar, eğitimde kullanılan ölçme araçları, bu araçların sahip olması gereken nitelikler, test geliştirme, temel istatistik ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Dersin amaç ve davranışları ile içeriği araştırma kapsamında belirlenen 139 performans göstergesi ile karşılaştırıldığında dört yeterlik alanından toplam 27 performans göstergesi ile ilişki olduğu görülmüştür.

Dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri yeterlik alanlarına göre alt temalar altında derslerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Dersin amaçlarının ilişkilendirildiği ilk yeterlik alanı “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” ve bu alandan “A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma” alt yeterlik alanına ilişkin A2.11 numaralı performans göstergesi öğretmenin beklentilerini bireysel farklılıkları dikkate alarak oluşturmasını öngörmektedir. Bu ders kapsamında da öğrencinin özellikle öğrenme sürecindeki performansını ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmakta, dersin amaçlarına paralel olan ders kitaplarında da (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008) bu konuya yer verildiği görülmektedir.

B. Öğrenciyi Tanıma

“B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanında yer alan “B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma”, “B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma” ve “B3. Öğrenciye Değer Verme” alt yeterlik alanlarından B1.5, B2.4 ve B3.5 öğrenci özelliklerinin ve fikirlerinin dikkate alınmasını içerdiğinden dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 19). Ders içeriğine yönelik kitaplara bakıldığında da (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Atılgan, 2006) bu performans göstergelerine ilişkin konuların daha çok alternatif değerlendirme yaklaşımlarında yer bulduğu görülmektedir.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Ölçme ve Değerlendirme dersinin ilişkili olduğu diğer yeterlik alanı “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” ve bu yeterlik alanında yer alan “C1.Dersi Planlama” ve “C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterlik alanlarından C1.8, C1.10 ve C5.7 performans göstergeleridir (Çizelge 19). C1.8 ve C1.10 ders planında yer

verilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerine vurgu yapmakta, C5.2 öğrencilerin gelişiminin izlenmesi, C5.7 ise ölçme-değerlendirmede bireysel farklılıklar üzerinde durmaktadır.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Dersle en fazla ilişkilendirilen yeterlik alanı olan “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” altındaki alt yeterlik alanlarından 19 performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 19). Bu yeterlik alanına ait “D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” alt yeterlik alanı ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin planlama yapmayı içermektedir ve altında yer alan beş performans göstergesi ders ile ilişkili bulunmuştur. Ders kapsamında yararlanılan kaynaklara bakıldığında da (Atılğan, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008) amaç türlerine ve basamaklarına yönelik kullanılacak farklı ölçme araçları ile bunların nasıl belirleneceğine ilişkin konulara yer verildiği görülmektedir. Bu alana ilişkin diğer alt yeterlik alanı olan “D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme” başlığı altında yer alan altı performans göstergesinin tamamı dersle ilişkilendirilmiştir. Çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi ve uygulanmasını içeren bu alt yeterlik alanı dersin amaçları ve içeriğinde doğrudan yer bulmaktadır. “D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama” alt yeterlik alanındaki yedi performans göstergesi de dersle ilişkilendirilmiştir. Bu alt yeterlik alanı ölçme sonuçlarının uygun şekilde analizi ve kullanımını içermektedir. Ders kapsamında da temel istatistik bilgileri ile öğretmen adaylarının ölçme sonuçlarını analiz edebilmesi ve analiz sonuçlarını kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Ancak D3.5, D3.6, D3.7 numaralı performans göstergeleri dersin amaçlarında doğrudan yer bulmamakla birlikte genel olarak ölçme sonuçlarının öğrenciyle paylaşılması üzerinde durulduğundan dersle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu yeterlik alanındaki diğer bir alt yeterlik alanı olan “D4. Sonuçlara Göre Öğrenme ve Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” ise ölçme sonuçlarına dayalı olarak öğrenme ve öğretme sürecinin gözden geçirilmesini ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını kapsamaktadır. Bu alt yeterlik alanına yönelik davranışlar daha çok Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında ele alınarak tartışılmaktadır. Bu ders kapsamında ise değerlendirme sonuçlarına göre ölçme araçlarının gözden geçirilmesini kapsayan D4.3 dersle ilişkilendirilebilmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme dersinin amaç ve davranışları ile içeriğinin konu alanına ilişkin performans göstergelerini kapsadığı görülmektedir. Bunlar arasında “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 1, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanından 3, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 4 ve özellikle dersin amaçlarına dönük “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından 19 performans göstergesi yer almaktadır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin genel amacı, “öğretim teknolojilerinin kavramsal ve kuramsal temellerine dayalı bir öğretim materyalini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmektir” şeklinde belirtilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Bu genel amaç altında beş amaç ve 16 davranış yer almaktadır. Çizelge 20’de dersin amaçları ve bu amaçların öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili yeterliklere yönelik performans göstergelerinden hangilerini kapsadığı gösterilmektedir.

Çizelge 20.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi amaçlarının performans göstergeleri ile karşılaştırılması

Amaçlar	Davranışlar	Performans Göstergeleri
1. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımının kavramsal ve kuramsal temellerini açıklayabilecektir.	1.1. Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımıyla ilişkili kavramları açıklar.	A1.1-A1.3-A1.5-A1.6-A1.7-A1.8-A1.9-A1.10-A1.13- A2.3-A2.7- A2.11
	1.2. Öğretim teknolojilerinin gelişimini tarihsel süreç içinde irdeler.	
	1.3. Öğretim teknolojisi ve iletişim arasındaki ilişkiyi açıklar.	
2. Öğretim materyali hazırlama sürecini açıklayabilecektir.	2.1. Öğretim materyali seçme ve geliştirme ölçütlerini sıralar.	B1.1-B1.5-B2.1-B2.2-B2.3-B3.1-B3.4-B3.5-B3.6-B3.7-B3.8
	2.2. Öğretim materyali tasarım ilkelerini açıklar.	
	2.3. Farklı öğretim materyallerinin özelliklerini betimler.	
3. Öğretim ortamlarında kullanılan araç-gereçleri özelliklerine göre açıklayabilecektir.	2.4. Farklı öğretim materyallerinin tasarlanma sürecini açıklar.	C1.1- C1.2- C1.3-C1.4-C1.5- C1.6-C1.7- C1.8-C1.9-C1.10-C2.1-C2.2-C2.3-C2.4-C2.5-C2.6-C2.7-C2.8-C2.9-C2.10-C3.4-C3.5-C3.6-C3.8-C5.1.-C5.8-C7.2-C7.5-C7.10
	3.1. Araç-gereçleri özelliklerine göre sınıflandırır.	
	3.2. Araç-gereçlerin üstün ve sınırlı yönlerini açıklar.	
4. Bir öğretim materyali tasarlayabilecektir.	3.3. Araç-gereçleri kullanım amaçlarına göre karşılaştırır.	D4.5-
	4.1. Konu alanı öğretim programından amaç/kazanım seçer.	
	4.2. Seçtiği amaç/kazanıma uygun ders planı hazırlar.	
5. Farklı öğretim materyallerini değerlendirebilecektir.	4.3. Tasarım ölçütlerine uygun bir öğretim materyalini tasarlar.	E2.5
	5.1. Farklı öğretim materyallerinin değerlendirme ölçütlerini açıklar.	
	5.2. Değerlendirme ölçütlerine uygun bir değerlendirme formu hazırlar	
	5.3. Bir öğretim materyalini değerlendirme ölçütlerine göre eleştirir.	F2.1-F2.2-F2.5

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin amaç ve davranışları ile içeriğine bakıldığında öğretim teknolojisinin gelişimi, derste kullanılan öğretim araç-gereçleri ve bunların kullanımı ile öğretim materyalleri ve bu materyallerin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini kapsadığı görülmektedir. Bu kapsam çerçevesinde ders öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen 139 performans göstergesinden 57'si ile ilişkilendirilmiştir (Çizelge 20).

Dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri altında yeterlik alanlarına göre alt temalar altında derslerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

“A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” ve bu alandan “A1. Öğrenciye Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme” ve “A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma” alt yeterlik alanlarından 12 performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 20). Bunlar arasından A1.1, A1.3, A1.9, A2.3, A2.7 ve A2.11 öğrenci özelliklerini dikkate alma ve öğrenme sürecinde gelişimlerine yardımcı olmayı kapsamaktadır. Öğretim materyallerinin hazırlanmasının ve derste araç-gereçlerden yararlanılmasının öncelikli amacı öğrencinin daha etkili bir öğrenme yaşantısı geçirmesini sağlamaktır. Ders kapsamında yararlanılan kaynaklarda da (Seferoğlu, 2006) araç-gereç ve materyal kullanımında öncelikli olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları, beklentileri ve gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmakta ve öğrencinin etkili öğrenme yaşantıları geçirmesinin yolları tartışılmaktadır. Bu yeterlik alanında dersle ilişkilendirilen diğer performans göstergeleri A1.5, A1.6, A1.7, A1.8, A1.10 ve A1.13 öğrenciyi dinleme, fikirlerine önem verme, etkili ilişkiler kurma gibi konuları kapsamaktadır. Ders kapsamında yer verilen iletişim konusu ile ilgili kaynaklarda (Seferoğlu,2006; Saban, 2008; Yanpar-Yelken, 2011) öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak etkili iletişimin önemi, mesajların doğru düzenlenmesi ve etkili dinlemenin önemi gibi bu performans göstergelerine karşılık gelen konulara yer verilmektedir.

B. Öğrenciyi Tanıma

Dersle ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “B. Öğrenciyi Tanıma” ve bu alan altında yer alan “B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma”, “B2. İlgil ve İhtiyaçları Dikkate Alma”, “B3. Öğrenciye Değer Verme” alt yeterlik alanlarından toplam 11 performans göstergesi

dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 20). Bunlar arasında B1.1 doğrudan öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmeyi; B1.5 öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgiyi süreçte kullanmayı; B2.1, B2.2 ve B2.3 bireysel farklılıkların, ilgi ve gereksinimlerinin materyal tasarlama sürecinde dikkate alınması ve öğrenme ortamlarının bunları dikkate alarak düzenlenmesini içermektedir. Dersle ilgili kaynaklarda da (Seferoğlu, 2006; Gülbahar, 2008) gerek araç-gereçlerin seçimi gerekse materyal tasarlama sürecine yönelik öncelikle öğrencilerin özellikleri dikkate alınmakta ve tartışılmaktadır. Bu alandaki diğer performans göstergeleri B3.1, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7 ve B3.8 ise öğretmenin öğrenciyle etkili iletişim kurması ve saygı göstermesi ile ilgilidir. İletişim ders içinde ayrı bir konu olarak ele alınmakta ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim derse yönelik hazırlanmış kaynaklarda (Seferoğlu,2006; Saban, 2008) çeşitli açılardan tartışılmaktadır.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin ilişkilendirildiği diğer yeterlik alanı “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” altındaki alt yeterlik alanlarından 29 performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 20). Bu yeterlik alanından “C1. Dersi Planlama” alt yeterliğinin altında yer alan ve öğretim sürecinin planlanmasının aşamalarını içeren 10 performans göstergesinin tümü dersle ilişkilendirilmiştir. Çizelge 20’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarından ders kapsamında tasarlayacakları materyali bir ders planı içerisinde göstermeleri istenmektedir. Dolayısıyla Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde kuramsal olarak ders planı hazırlamayı öğrenmiş olan öğretmen adaylarından bu derste özel alan öğretim programına dayalı olarak bir ders planı hazırlamaları beklenmektedir. Dersle ilişkilendirilen diğer alt yeterlik alanı materyal tasarımında dikkat edilmesi gereken ölçütleri içeren “C2. Materyal Hazırlama”dır. Bu alt yeterlik alanına ilişkin 10 performans göstergesinin tümü dersle ilişkilidir. Ders kapsamında tasarlanması istenen materyaller için materyal tasarım ilkeleri ve geliştirme ölçütlerine dikkat edilmesi beklenmektedir. Derste yararlanılan kaynaklarda da (Seferoğlu,2006; Saban, 2008; Yanpar-Yelken, 2011) bu konuya ayrıntılı şekilde yer verilmektedir. “C3.Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterlik alanından dersle ilişkilendirilen C3.4, C3.5, C3.6, C3.8 performans göstergeleri araç-gereçlerin sınıf içinde kullanımı için hazırlanması ve öğrenme ortamının hazırlanmasına yöneliktir. Dersin amaçları ve içeriğine bakıldığında araç-gereçlerin özellikleri ve sınıf içinde etkili

kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu yeterlik alanında dersle ilişkilendirilen diğer alt yeterlik alanı “C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” altında yer alan C5.1 ve C5.8 öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde farklı ihtiyaçların dikkate alınmasını ve bu ihtiyaçları karşılayacak teknolojilerden yararlanmayı içerdiğinden dersle ilişkili bulunmuştur. “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanında ise dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri C7.2 ve C7.5 öğrenci ile süreç içerisinde etkili iletişim kurma ve rahat bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik olduğundan dersle ilişkilendirilmiştir. Aynı alt yeterlik alanında yer alan C7.10 ise araç gereçlerin kullanımında güvenlik önlemlerinin alınmasına yöneliktir. Ders kapsamında yararlanılan kaynaklarda (Seferoğlu, 2006; Yanpar-Yelken, 2011) araç-gereçlerin özellikleri ve kullanımına ilişkin bu konuya yer verildiği, aynı zamanda ders planlarında da bu başlığın yer aldığı görülmektedir.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

“D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” ve bu yeterlik alanına ait “D4. Sonuçlara Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterlik alanında D4.5 ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ve öğretme sürecinin ve süreçte yararlanılan materyallerin gözden geçirilmesini içerdiğinden ders ile ilişkilendirilmiştir (Çizelge 20). Ders kapsamında yer verilen materyal değerlendirme konusu altında öğretmen adayları bir materyalin hangi ölçütlerle değerlendirileceğine dair bilgi sahibi olduğundan bu performans göstergesi ile ilişkili olarak düşünülebilir.

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Dersle ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” ve bu alana ait “E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma” alt yeterlik alanından E2.5 çevrede bulunan materyallerden yararlanmayı gerektirdiğinden dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 20). Ders kapsamında da hangi materyallerin nasıl kullanılacağı, var olan materyallerin nasıl seçileceğine yer verilmektedir. Bunun yanı sıra gerçek eşya ve modeller ile çevrede yer alan nesnelere öğretimi materyali olarak kullanılabileceği de derste yararlanılan kaynaklarda (Seferoğlu, 2006) belirtilmektedir.

F. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “F. Program ve İçerik Bilgisi” ve bu alanın altında yer alan “F2.Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi” alt yeterlik alanından F2.1, F2.2 ve F2.5 numaralı performans göstergeleridir (Çizelge 20). Bu performans göstergeleri özel alan öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmayı ve bilgisini planına, etkinliklerine aktarabilmeyi gerektirmektedir. Derste öğretmen adaylarının geliştirmeleri beklenen materyal için öğrencilerin, sınıfın ve konunun özelliklerinin dikkate alınması beklenmekte ve ders kapsamında yararlanılan kaynaklarda (Seferoğlu, 2006; Yanpar-Yelken, 2011) bu konuya yer verilmektedir. Ayrıca dersin amaç ve davranışlarında belirtildiği gibi öğretmen adaylarının hazırlayacakları ders planlarında özel alan öğretim programı ile ilişkilendirme yapmaları istenilmektedir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında öğretim teknolojilerinden yararlanma, araç-gereç ve materyal kullanma ile bu süreçte öğrenci özelliklerini dikkate almaya yönelik performans göstergelerini kapsadığı görülmektedir. Bunlar arasında “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 12, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanından 11, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 29 ve “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” ve “E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanından bir ve “F. Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanından üç performans göstergesi yer almaktadır.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi dersinin genel amacı, “öğretmen adaylarının etkili sınıf yönetimine ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olması” şeklinde belirtilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Bu genel amaç altında dört amaç ve 11 davranış yer almaktadır. Çizelge 21’de dersin amaç ve davranışları ile kapsadığı performans göstergeleri verilmiştir.

Çizelge 21.

Sınıf Yönetimi Dersi Amaçlarının Performans Göstergeleri ile Karşılaştırılması

Amaçlar	Davranışlar	Performans Göstergeleri
1. Sınıf yönetiminin kapsamını ve kavramsal yapısını değerlendirir	1.1. Sınıf yönetimine ilişkin kavram, terim, olgu ve soyutlamaları açıklar	A1.1-A1.2-A1.4-A1.5-A1.6-A1.7-A1.8-A1.9-
	1.2. Sınıf yönetim yaklaşımlarını çözümler	A1.10-A1.13-A2.1-
	1.3. Sınıf yönetimi modellerini karşılaştırır.	A2.4-A2.5-A2.7-A2.8-A2.9-A2.10-A2.11-
2. Sınıf yönetim süreçlerini etkileyen makro küresel ve ulusal değişkenleri değerlendirir.	2.1. Küreselleşme sürecinin eğitim üzerindeki etkilerini açıklar	A3.2-A3.4-A3.6-A4.5-
	2.2. Küreselleşme süreci ile birlikte ortaya çıkan değişim eğilimlerinin sınıf yönetim süreçleri üzerindeki etkisini değerlendirir.	
	2.3. Ülkenin demografik yapısını, çağ nüfusunu ve eğitim örgüt sistemini sınıf yapılarıyla ilişkilendirir.	B2.3-B3.1-B3.3-B3.4-B3.5-B3.6-B3.7-B3.8
3. Öğrenme kuramlarının sınıf yönetim sistemi üzerindeki etkisini irdeler.	3.1. Davranışçı, bilişsel, bilgiyi işleme ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının sınıf yönetim süreçleri üzerindeki etkilerini karşılaştırır.	C3.1-C3.2-C3.3-C3.4-C3.5-C3.7-C3.9-
	3.2. Türk Milli Eğitim Sistemi’nde temel sorunlardan olan “neden öğrendiklerimizi uygulayamıyoruz?” ve “Neden öğrendiklerimizi çabuk unutuyoruz?” sınıf yönetiminin boyutları çerçevesinde yanıt verir.	C6.1-C6.2-C6.3-C7.1-C7.2-C7.3-C7.4-C7.5-C7.6- C7.7-C7.8 –C7.9-
	3.3. Sınıf yönetiminin boyutlarını ve bu boyutların özelliklerini bilir.	.C7.10- C7.11
4. Sınıf yönetiminin boyutlara ilişkin kuramsal yapıyı sorunlarla ilişkilendirir.	4.1. Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin kuramsal yaklaşımları irdeler	
	4.2. Sınıf yönetiminin farklı boyutlarında çıkan sorunları irdeler.	D3.6- D37- D4.2

Bu ders kapsamında sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri, küresel ve ulusal etkilerin sınıf yönetimi ile ilişkilendirilmesi, öğrenme kuramlarının etkisi ve sınıf yönetiminin boyutları olmak üzere pek çok konuya yer verilmektedir. Dersin amaçlarına ve içeriğine bakıldığında diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgilerin sınıf yönetimi ile ilişkilendirilerek verildiği söylenebilir. Bu durum, dersin oldukça geniş bir çerçevede ele alınmasını da beraberinde getirmektedir. Çizelge 21’de görüldüğü gibi dersin amaç ve davranışları, araştırma kapsamında belirlenen 139 performans göstergeleri ile karşılaştırıldığında da beş yeterlik alanından toplam 54 performans göstergesi ile ilişki olduğu görülmüştür.

Dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri altında yeterlik alanlarına göre alt temalar altında derslerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Sınıf yönetimi dersi “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” ve bu alandan

“A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme”, “A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma”, “A3.Ulusal ve evrensel değerlere önem verme” ve “A4. Öz değerlendirme yapma” alt yeterlik alanları altında yer alan 22 performans göstergesi ile ilişkilendirilmiştir (Çizelge 21). Bu alt yeterlik alanlarında yer alan performans göstergelerinden A1.1 ve A1.9 ders içinde yapılacak etkinlik ve düzenlemelerin; A1.2 ise oturma düzeninin öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak yapılmasını gerektirdiğinden sınıf yönetiminin plan-program ile fiziksel düzen boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu yeterlik alanındaki diğer performans göstergelerinden A1.4, A1.5, A1.6, A1.7, A1.8, A1.10, A1.13, A3.2 ve A3.4 sınıf içinde öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak etkili iletişim; A2.1, A2.4, A2.5, A2.7, A2.8, A2.9, A2.10, A2.11 ve A4.5 etkili bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin öğrenme çabalarını destekleme, öğrencileri güdüleme başlıkları ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin başaracaklarına inanma, onları destekleme, fikirlerine ve birey olarak kendilerine değer verme konuları ders kapsamında yararlanılan kaynaklarda (Kaya, 2008; Kıran, 2005) sınıf yönetiminin boyutları altında ele alınmaktadır.

B. Öğrenciyi Tanıma

“B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanında yer alan “B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma” ve “B3. Öğrenciye Değer Verme” alt yeterlik alanlarında yer alan sekiz performans göstergesi dersle ilişkilendirilmiştir. B2 alt yeterlik alanındaki B2.3 öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrencinin özelliklerini dikkate almayı içerdiğinden dersle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 21) . B3 alt yeterlik alanından ise B3.1, B3.3, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7 ve B3.8 öğrenci ile etkili iletişim kurma ve sahip olduğu değerlere saygı duyma ile ilgili performans göstergeleridir. Bunlar dersle ilgili kaynaklarda (Kaya, 2008) sınıf yönetimi boyutlarından olan sınıf içi ilişkiler ve davranış düzenlemelerine yönelik konular içinde ele alınmaktadır.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Sınıf yönetimi dersi ile ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci”dir. Bu yeterlik alanından 21 performans göstergesi ders ile ilişkilendirilmiştir (Çizelge 21). “C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterlik alanına ilişkin C3.1, C3.2, C3.3, C3.4, C3.5, C3.7 ve C3.9 performans göstergeleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrencilerin özellikleri, etkinlik türleri, kullanılan araç-gereçlerin

özellikleri ve bunların kullanımı gibi konuları kapsamaktadır. Etkili bir sınıf düzeninin oluşturulması ve öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştıracak hale getirilmesi, ders kapsamında yararlanılan kaynaklarda (Tutkun, 2008) sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından biri olarak gösterilmektedir. Bu alandaki diğer alt yeterlik “C6. Zaman Yönetimi” başlığı altında yer alan tüm performans göstergeleri zamanı etkili kullanmaya yöneliktir. Zaman yönetimine ilişkin konular sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biridir. Sınıf Yönetimi dersine yönelik kaynaklarda zaman yönetimi (Erkılıç, 2005) dersten önce ve derste zaman yönetimi başlıkları altında ele alınmaktadır. “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanı altında yer alan 11 performans göstergesinin tümü sınıfta istenen öğrenci davranışlarının artırılmasına ve demokratik bir ortam oluşturulmasına yönelik olduğundan dersle ilişkilendirilmiştir. Sınıf yönetiminin diğer bir boyutunu oluşturan davranış düzenleme ise derse yönelik kaynaklarda (Ağaoğlu, 2008) istenen davranışların gösterilmesini sağlayacak olumlu sınıf ortamları oluşturma, istenmeyen davranışlara karşı önlem alma ya da meydana gelen istenmeyen davranışları değiştirme, sınıf kurallarını belirleme gibi çeşitli konuları kapsayacak şekilde sunulmaktadır.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Dersle ilişkilendirilen diğer yeterlik alanı “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” ve bu yeterlik alanına ait “D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama” ve “D4. Sonuçlara Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterlik alanlarıdır (Çizelge 21). Bu alt yeterlik alanlarından D3.6 ve D3.7 olumlu davranışlarının artırılmasına yönelik olduğundan öğrenciyi güdüleme, davranış düzenleme ve istenmeyen davranışları önleme konuları ilişkili bulunmuştur. D4.2 ise öğrenme ortamını gözden geçirmeyi kapsamaktadır ve öğrenme ve öğretme süreci tamamlandıktan sonra sınıf yönetimine yönelik bir değerlendirme özelliği taşıdığı için dersle ilişkili görülmektedir.

Sınıf Yönetimi dersinin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinden öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanmasına ve değerlendirilmesinde sınıf yönetimi boyutlarına karşılık gelen performans göstergelerini kapsadığı görülmektedir. Bunlar arasında “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 22, “B. Öğrenciyi Tanıma”

yeterlik alanından 8, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 21 ve “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından üç performans göstergesi yer almaktadır.

Rehberlik

Rehberlik dersinin genel amacı “Farklı kademelerdeki okullarda sunulabilecek rehberlik hizmetleri için gerekli alan bilgisi ve becerilerini kazandırma” şeklinde belirtilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Dersin genel amacının altında üç amaç ifadesi ve bu amaçlara dayalı 14 davranış sıralanmıştır. Çizelge 22’de dersin amaç ve davranışları gösterilmektedir.

Çizelge 22.

Rehberlik Dersi Amaç ve Davranışları

Amaçlar	Davranışlar
1. Çağdaş eğitim sürecinde okul rehberlik hizmetlerinin önemini açıklayabilecektir.	1.1. Çağdaş eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilişkisini kurar. 1.2. Okul ortamında rehberlik hizmetlerinin gerekliliğini örnekler ile açıklar. 1.3. Eğitim ortamında ortak bir rehberlik anlayışının gerekliliğini kavrar. 1.4. Okul rehberlik hizmetleri için gerekli ilke ve kuralları açıklar.
2. Okullardaki mevcut rehberlik hizmetlerine ilişkin uygulamaları ve yasal düzenlemeleri açıklayabilecektir.	2.1. Okul rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına yönelik mevcut yasal düzenlemeleri bilir. 2.2. Mevcut okul rehberlik hizmetleri yönetmeliğini uygulama açısından açıklar. 2.3. İlköğretim okullarındaki mevcut rehberlik hizmetlerine ilişkin uygulamaları rapor eder 2.4. Ortaöğretim okullarındaki mevcut rehberlik hizmetlerine ilişkin uygulamaları rapor eder
3. Etkili okul rehberlik hizmetleri için gerekli planlamaları ve uygulamaları gerçekleştirebilecektir	3.1. Farklı okul kademelerindeki okul rehberlik hizmetlerini sorgular. 3.2. Farklı okul kademeleri için eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal yönlerden okul rehberlik hizmetleri planlar. 3.3. Farklı okul kademeleri için eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal yönlerden okul rehberlik hizmetleri gerçekleştirir. 3.4. Farklı okul kademeleri için çeşitli test ve test dışı teknik uygulamaları gerçekleştirir. 3.5. Okul-aile rehberlik hizmetleri gerçekleştirir 3.6. Okul rehberlik hizmetlerinin etkililiğine yönelik öneriler geliştirir.

Rehberlik, Kuzgun (1992) tarafından “bireylerin kendilerini tanımlarına ve çevredeki olanakları tanımasına ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım süreci” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Yeşilyaprak, 2003). Öğretmenler ise bu süreçte rehberlik servisi ile öğrenci arasında ilişki kurma, sınıf içinde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine yardımcı olma gibi çeşitli roller taşımaktadır (Ergin, 2008). Çizelge 22’de dersin amaç ve davranışlarına bakıldığında da rehberlik hizmetlerinin gerekliliği ve uygulanışına yönelik öğretmen adaylarının

mesleki gelişimini sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir.

Rehberliğin tanımı, öğretmenin süreçteki rolü ve rehberlik ilkeleri dikkate alındığında bu araştırma kapsamında belirlenmiş olan öğrenciye değer verme, güdülenmesini sağlama gibi konulara yönelik performans göstergeleri ile ders arasında ilişki kurulabilmektedir. Ancak araştırmanın bir dersin öğretimine yönelik öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan becerilerle sınırlandırılmış olması, rehberliğin ise “akademik bir öğrenme” değil (Derelioğlu, 2008) bireyin kendisine yönelik bir süreç olması nedeniyle Rehberlik dersine yönelik öğretim elemanı görüşmesi yapılmamış ve araştırmanın sonraki aşamalarında ele alınmamıştır.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin genel amacı “Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi ile ilgili genel olguları açıklamak, Türk eğitim sisteminin yapısı, işleyişi ve yasal dayanaklarını irdelemek, eğitim yönetimi ve okul yönetimini ilişkilendirerek incelemek, Türk eğitim sisteminde gereksinimleri karşılayacak eğitim denetimi yaklaşımlarını tartışmak ve Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi sorunlarına yönelik öneriler geliştirmek” olarak belirtilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Dersin genel amacının altında dört amaç ifadesi ve bu amaçlara dayalı 15 davranış sıralanmıştır. Çizelge 23’te dersin amaç ve davranışları gösterilmektedir.

Çizelge 23.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersi amaç ve davranışları

Amaçlar	Davranışlar
1. Türk eğitim sistemi ve okul yönetiminin kapsamını açıklayabilecektir.	1.1. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramları tanımlar. 1.2. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramları ilişkilendirerek açıklar. 1.3. Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimini sorgular.
2. Türk eğitim sisteminin yapısını ve işleyişine ilişkin özellikleri irdeleyebilecektir.	2.1. Sistemin özelliklerini sıralar. 2.2. Türk eğitim sisteminin yapısal ve işleyiş özelliklerini açıklar. 2.3. Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını tartışır.
3. Eğitim yönetimi ve okul yönetimini ilişkilendirerek inceleyebilecektir.	3.1. Eğitim yönetiminin görevlerini tartışır. 3.2. Okulun yönetsel süreçlerini ilişkilendirerek açıklar. 3.3. Okullarda insan kaynağının yönetimini inceler 3.4. Okuldaki yönetim işlerini sıralar.
4. Türk eğitim sisteminde Eğitim denetimi yaklaşımlarını tartışabilecektir.	4.1. Denetimin yaklaşımlarını sıralar. 4.2. Eğitim denetimindeki sorunları irdeler.
5. Türk eğitim sistemi ve okul yönetiminde sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirebilecektir.	5.1. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimine ilişkin sorunları sıralar. 5.2. Toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesi için çözüm önerileri geliştirir. 5.3. Etkili Türk eğitim sistemi ve okul yönetiminin nasıl yapılması ve yönetilmesi gerektiğini değerlendirir

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin amaç ve davranışları (Çizelge 23) ile ders kapsamında yararlanılan ders kitabı incelendiğinde (Bayrak, 2011) Türkiye’deki eğitim sisteminin tarihsel gelişimi, yapı ve işleyişi ve okul yönetimi üzerinde durulan kuramsal bir ders olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrenme ve öğretme sürecine yönelik belirlenmiş olan performans göstergeleri ile dersin amaçları ve içeriği karşılaştırıldığında ilişkilendirme bulunamamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında bu derse yönelik öğretim elemanı görüşmesi yapılmamış ve ders araştırmanın sonraki aşamalarına dahil edilmemiştir.

Öğretim Elemanlarının Yürüttükleri ÖMB Derslerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının ÖMB derslerine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular “ÖMB derslerinin amaç ve içeriklerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergeleriyle ilişkilendirilmesi” ve “ÖMB derslerinin işleniş şekillerinin performans göstergelerinin kazanılmasına etkisi” temaları altında sunulmaktadır.

ÖMB Derslerinin Amaç ve İçeriklerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri ile İlişkilendirilmesi

Bu başlık altında Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Sınıf Yönetimi derslerine yönelik olmak üzere her dersin kendi özellikleri çerçevesinde öğretim elemanı görüşleri “Amaç ve İçerik” ile “Amaç ve İçeriğin Öğrenme ve öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri İle İlişkilendirilmesi” alt temaları altında sunulmuştur.

Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)

Amaç ve İçerik. Eğitim Psikolojisi dersinin genel amacı, “öğretmen adaylarına eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi vermek ve bir anlayış kazandırmak” şeklinde ifade edilmektedir. Dersi yürüten öğretim elemanlarından ÖE7 tarafından da benzer şekilde dersin genel amacı “*çocuğun her yaş dönemindeki özelliklerini ortaya koyabilmek*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca paralel şekilde öğretim elemanları tarafından genel olarak öğrencilerin gelişim özellikleri; gelişimlerini etkileyen faktörler, bilişsel, bedensel, kişilik ve ahlak gelişimleri; öğrenmeyi etkileyen faktörler ve öğrenme kuramları üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Dersi yürüten öğretim elemanları tarafından dersin içeriği ve amacına

yönelik olarak belirtilen görüşler dikkate alındığında Eğitim Psikolojisi dersinde öğrencilerin gelişim özellikleri, bu özelliklerin derste kullanımı ve öğrenme kuramları açısından dersle ilişkili olan performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Amaç ve İçeriğin Öğrenme ve öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri İle İlişkilendirilmesi. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında hem gelişim özelliklerine yönelik kuramsal bilgiye yer verildiği hem de uygulamada bu özelliklerin nasıl kullanılacağına örneklenilmeye çalışıldığı söylenebilir. Dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin de (Çizelge 17) büyük çoğunluğu öğrencilerin gelişim özellikleri, bu özelliklerin derste kullanımı ve öğrenme kuramlarını kapsamaktadır. Örneğin, dersle ilişkilendirilen “B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır” şeklinde ifade edilen performans göstergesi genel olarak gelişim özelliklerine yönelik kuramsal bilgiyi kapsarken; “B1.3. Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir” şeklinde ifade edilen performans göstergesi ise gelişim özelliklerinin derste yapılan etkinliklerle ilişkilendirilmesini kapsamaktadır. Eğitim Psikolojisi dersinde öğrencinin gelişim özelliklerinin öğretmen tarafından bilinmesi ve kullanılması gerektiği üzerinde durulduğuna dair ÖE1 tarafından ifade edilen “*Öğretmenlik neden önemlidir, öğretmenin becerileri neden önemlidir, sınıfta nelere ihtiyaçları var bunlar üzerinde, gelişim özelliklerini bilmeleri neden önemli, öğrenme özelliklerini bilmeleri neden önemli bunlar üzerinde duruyorum.*” görüşü de bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak ders kapsamında öğrenci özellikleri üzerinde durulurken, bunların uygulamada nasıl kullanılacağına dair açıklamalara da yer verildiği görülmektedir. Örneğin, dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinden “A1.2. Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler” öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. ÖE7 tarafından verilen “*kız ve erkek çocuklarını öğretmenler bazı dönemlerde şey yapar hadi el ele tutuşun oynayın ama şimdi öyle bir yaş grubundadır ki o çocuk o kızla oğlan el ele tutuşmak istemez şimdi bu durumda o çocuğu zorlamamakta gerek. Biz deriz ki örtülü cinselliğin yaşandığı dönemdir o yüzden kızlar kızlarla erkekler erkeklerle arkadaşlık eder, eğer öğretmen bu*

dönemi bilirse o zaman okul içinde oynatacağı oyunları buna göre düzenler” şeklindeki örnek de ders kapsamında bu performans göstergesine yer verildiğini destekler niteliktedir. Dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin bir bölümü öğrencilerin özelliklerini bilmenin yanı sıra, bu özellikleri öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında kullanımına yöneliktir.

Öğretim elemanları tarafından Eğitim Psikolojisi dersinde yer verilen diğer konular öğrenmeyi etkileyen etmenler, öğrenme kuramları ve bunların sınıfta kullanımı olarak belirtilmiştir. Dersi yürüten öğretim elemanlarından ÖE4 *“öğrenme açısından da nasıl öğreniyoruz, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve öğrenme kuramları üzerinde duruyoruz”* şeklinde konu başlıklarını belirtirken, diğer öğretim elemanı ÖE7 *“içten güdülenmeli mi bir çocuk dıştan güdülenmeli mi, bunları fark ettiğiniz anda çocuğa mesajlarınızı ona göre düzenlersiniz. Belirli bir yaşa kadar zaten çocuklar dıştan güdülenmeli oluyor tamam ama ondan sonra öğrenmenin kendisinden keyif alacak çocuklar haline getirmemiz lazım”* şeklinde verdiği örnekle ders kapsamında öğrenilenlerin gerçek sınıf ortamında nasıl kullanılacağı konusuna yer verildiğini desteklemektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarının görüşlerine göre, Eğitim Psikolojisi dersinde öğrenme kuramları ve bunların öğretim sürecine yansımaları içeren performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri – Ölçme ve Değerlendirme (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme)

Amaç ve İçerik. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin genel amacı, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrenciyi merkeze alacak öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına yönelik bilgi ve becerileri geliştirmektir” şeklinde ifade edilmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanları tarafından genel olarak derste üzerinde durulan konular, dersin amaçlarına da paralel şekilde eğitimde program geliştirme, öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğretim ilkeleri ile öğretim yöntem ve teknikleri olarak sıralanmaktadır. Dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri ise öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesi ve etkinliklerin uygulanmasında öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanımı, özel alan öğretim programı hakkında bilgi sahibi olunması gibi konuları kapsamaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak dersin amaçları ile ilişkilendirilen

performans göstergelerine yer verildiği görülmektedir.

Amaç ve İçeriğin Öğrenme ve öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri İle İlişkilendirilmesi. Öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri ile önceki öğretmen eğitimi programında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanları tarafından plan yapılmasının önemi ve gerekliliği, planların öğretim programına dayalı olarak oluşturulması, MEB’de kullanılan plan türleri, plan hazırlama aşamaları, plan hazırlamada öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, yöntem ve tekniklerin doğru seçilmesi ve planlamada zamanın etkili kullanılması üzerinde durdukları belirtilmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak planlama sürecinin aşamalarını içeren “C1. Dersi Planlama” alt yeterlik alanındaki performans göstergelerinin önemli ölçüde kazandırıldığı söylenebilir. Bu alt yeterlik alanındaki performans göstergelerini de kapsayacak şekilde ÖE2 tarafından planlama sürecinde öğretmen adaylarından beklenenler *“planlama bir karar verme sürecidir, öğretimi yapılandırma sürecidir, öğretimle ilgili her şeyin kararını verme sürecidir. Karar vermek için önce karar vereceğiniz şeyleri bilmek zorundasınız. Planlama da zaten kazanımlardan yola çıkıyor, o kazanımlara uygun içeriği, öğrenme ve öğretme durumlarını daha sonra değerlendirme ile ilgili tercihlerini içeriyor”* şeklinde açıklanmaktadır. Öğretim etkinliklerinin planlamasının önemine yönelik olarak ise ÖE1 tarafından *“planlama, öğretim etkinliklerinin hep en önemli koşullarından biri olarak belirtiyoruz ve onlara bir planın ne olduğu, planlamanın nasıl yapılması gerektiği, neden önemli olduğu, plan türlerinden bahsediyoruz ve bu konuda beceri kazanmalarını amaçlıyoruz”* şeklinde derste yer verilen konulara değinilmiştir.

Öğretim etkinliklerinin planlanmasında yararlanılan farklı plan türleri ile ilgili olarak öğretim elemanlarının görüşleri ise genel olarak ders planı yaptıkları, ancak ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders dışı etkinliklere yönelik planları kendilerinin anlatarak örneklendirdikleri şeklindedir. Öğretim elemanlarından ÖE1’in ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders dışı etkinlik planı yaptırmadığına ilişkin *“ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamak olanaklı değil çünkü bunlar bir ekip çalışması, onlara bunun ne olduğunu örnekler üzerinden vermeye çalışıyorum. Ders dışı etkinlik planları da hazırlatmıyorum”* görüşü ile ÖE2’nin bu tür planları yaptırmadığı ancak kendisinin örnek gösterdiğine dair *“yıllık planı yaptırmak yerine göstererek üzerinde*

çalışmayı tercih ediyorum, alacağı zaman nedeniyle bunu böyle yapıyorum. Bununla ilgili yaptığım diğer bir çalışmada halihazırdaki yıllık plan örneklerinden temin edip bunları gerçekleştirilebilirliği noktasında öğrencilerle tartışıyorum ama ünite ve ders planı bağlamında birkaç tane örnek mutlaka yapmalarını istiyorum.” şeklindeki benzer açıklamaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürütmüş olan ÖE3’de benzer şekilde tüm plan türlerini anlattığını ancak sadece ders planı yapmayı zorunlu tuttuğunu belirtmektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak farklı plan türlerine yer verilmekle birlikte uygulamanın daha çok ders planı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak “C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt yeterlik alanında dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik öğretmen adaylarının sadece kuramsal olarak bilgi sahibi olduğu, ders dışı etkinliklere yönelik plan hazırlamadıkları görülmektedir.

Ders planlarının hazırlanmasına yönelik etkinliklerde öğretim elemanları tarafından vurgulanan diğer bir konu da zamanın etkili kullanımudur. Planların hazırlanmasında belirlenen kazanımların ne kadar sürede kazandırılabilceği, seçilen yöntem-teknikğin belirlenen zamanda nasıl kullanılacağı gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir. ÖE1 tarafından belirtilen “*örneğin biz onlardan 40 dakikalık bir dersin planını istiyoruz. Üç tane kazanım belirliyor ve o üç kazanımı 40 dakikada planladığını düşünüyor ancak baktığım zaman o üç kazanımın 40 dakikada verilmesinin olanaklı olmadığını söylüyorum*” görüşü ve “*40 dakikalık bir planda çok sayıda yöntem-teknikğe yer veriyor, kağıt üzerinde bunu okuyorsam yazıyorum ‘bu 40 dakikalık ders içerisinde ve bu konuya uygun olarak bu yöntem ve tekniklerin hepsini kullanabilecek misin?’*” şeklindeki görüşleri de hem planlama süreci ile hem de etkinliklerin uygulanmasına yönelik olarak zaman yönetimine ilişkin konulara yer verildiğini göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde “C6. Zaman Yönetimi” alt yeterliğinden dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere dayalı olarak öğrenci özelliklerinin dersin planlanması ve uygulanmasına etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin; planlarda öğrenci özelliklerine dikkat edildiği ÖE1 tarafından “*Dördüncü sınıfı seçtiysen dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenme özellikleri gelişim özellikleri farklıdır, ona sunacağı örneklerin, materyallerin*

ona uygun olması; aynı şekilde bir sekizinci sınıf öğrencisinin de gelişim düzeyine, öğrenme özelliklerine, ön öğrenmelerine uygun olması gerektiğini konuşuyoruz.” görüşü ile belirtilmektedir. Benzer şekilde ÖE2’de plan hazırlarken öğrencinin yaşı, sınıfı, gelişim ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmasını istediğini belirtmektedir. Bu görüşlere dayalı olarak dersin planlanmasında, yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve beklentilerini dikkate almayı gerektiren “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” ve “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanları içinde belirlenmiş olan performans göstergelerine yönelik konulara ders içinde yer verildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarına öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulama sonucunda öğretimin etkili olup olmadığına yönelik öğretmenin kendisini ve öğretimi değerlendirmesi gerektiğine dair bilgi verildiği ÖE1 tarafından ifade edilen *“en son aşamada diyorum ki planın uygulanmasına ilişkin açıklamalarda şu an bu planı uygulamadığınız için yani bu plana bağlı bir öğretim gerçekleştirmediğiniz için yazmayacaksınız yani-oranın işlevini açıklıyorum onun bir tür kendisi ile ilgili yansıtma olduğunu ve önemini, bir sonraki adımında kendisi ile ilgili eksiklikleri görmesi, öğrencileri ile ilgili neler yapılabileceğinin belki en güzel kararını alabilecek ya da verebilecek bir yer olduğunu belirtiyorum.”* görüşü ile de desteklenmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak “A4. Öz Değerlendirme Yapma” ve “D4. Ölçme Sonuçlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterlik alanlarından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik öğretmen adaylarının bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları tarafından vurgulanan diğer bir konu ders kapsamında özel alan öğretim programlarının tanıtıldığı ve öğretmen adayı tarafından derste yapılan etkinliklerin öğretim programına paralel şekilde düzenlendiğidir. ÖE1 bu kapsamda yer verilen konuları *“Eğitimde program geliştirme süreci üzerinde duruyoruz. Bir program kavramını anlatmaya çalışıyoruz. Program nedir?, Eğitim programı nedir? diğer program türleri üzerinde duruyoruz ve onların mesleklerinde yararlanacakları alanları ile ilgili öğretim programlarının nasıl geliştirildiği üzerinde duruyoruz ve tabii süre sınırlı olduğu için bu genellikle bir iki haftalık bir süre içerisinde kuramsal bilgi verip örnek olaylarla da bir program geliştirme sürecini onlara da örnekler üzerinden yaptırmaya çalışıyorum.”* şeklinde ifade ederken diğer öğretim elemanı ÖE2 de

“program geliştirmenin ne olduğunu, bileşenlerinin neler olduğunu kuramsal olarak ortaya koyup daha sonra hazırladığım yansılar aracılığıyla çocukların kendi (özel alan) öğretim programlarında bu kavramların karşılıklarını onlara göstermeye çalışıyorum. Programda öğgelerinden birisini kazanımlar olarak ifade etmiştik bakın bu da Milli Eğitim Bakanlığının sizin öğretmeni olacağınız alanla ilgili ortaya koyduğu kazanımlar diye her bir öğeyi tanıştırıyoruz.” sözleriyle derste yapılanları açıklamıştır. Öğretim elemanlarının özel alan öğretim programlarının tanıtımına yönelik benzer yaklaşımlar gösterdikleri söylenebilir. Ders planlarının hazırlanmasında özel alan öğretim programları ile ilişkilendirme yapıldığı ise ÖE1’in *“öğrencilere öncelikli olarak kendi alanlarının öğretim programları ile tanıştırıyorum. Yaptırdığım uygulamalar ve örnekler mümkün olduğunca hep kendi alanlarıyla ilgili oluşturmalarını istiyorum.”* ve *“öğretim programı temel şemsiye kavram bundan sonra artık planlama süreci ve planların da yapılırken bu öğretim programına dayalı olarak yapılacağını göstermek için bu yolu seçıyorum.”* sözleri ile desteklenmektedir. Aynı öğretim elemanı öğretmen adaylarının öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini *“Somutlaştırmak ve mesleklerinde de yararlanacakları temel kaynak olması açısından öncelikli olarak onlara programları tanıtıyorum ve her girdiğim programda mutlaka o programla ilgili öğretim programının ya da eğitimi programının okul öncesi ise eğer eğitim programının mutlaka ellerinde bulunmasının zorunluluğunu getiriyorum.”* sözleriyle vurgulamaktadır. Özel alan öğretim programları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde “F. Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Ders kapsamında ele alınan konulardan biri de öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların seçımi ve kullanımınıdır. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak ders kapsamında farklı yöntem ve tekniklere yönelik bilgi verme yoluna gidildiği, bu yöntem ve tekniklerin seçımi ve kullanımına ilişkin uygulamanın ise ders planlarını hazırlarken kağıt üstünde yapıldığı söylenebilir. Dersi yürüten öğretim elemanlarından ÖE1 *“bizim anlattığımız onlara genel öğretim yöntem ve teknikleri ki burada da onlara daha sonra kendi alanlarının öğretimine dönük özel öğretim yöntem ve tekniklerinin olduğunu mutlaka belirtiyorum ancak diyorum ki her ne olursa olsun genel birtakım yaklaşımlar da vardır yöntem ve teknikler ve bunu her öğretmen tarafından bilinmesi gerekiyor”*

şeklindeki görüşü ile ders kapsamında konuya ne şekilde yer verdiğini belirtmekte ayrıca *“kendi dersimde zaten mümkün olduğu kadar farklı yöntem ve teknikleri kullanarak dersi işlemeye çalışıyorum”* ve *“yöntem ve tekniklerde kendim model olmanın yanı sıra olabildiğince her bir yöntem ve teknikle ilgili de bulabildiğim örnekleri paylaşıyorum, onların örnek vermesini istiyorum, ufak tefek yine grup çalışmaları yaptırarak örneğin hangi konuların öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanımı etkili olabilir?”* şeklindeki görüşleriyle de yöntem ve tekniklerin kullanımını ve örneklerini göstermeye çalıştığını belirtmiştir. ÖE2 ise *“örneğin yöntemlerde tekniklerde biraz daha çağdaş olanları biraz daha öğrenmeyi kendi felsefesiyle çağdaş olarak ele alanlara daha ayrıntılı yer veriyorum. Ee kuşkusuz diğerlerini yok sayamıyorsunuz çünkü bunların her biri bir neden sonuç döngüsüyle birbirine bağlı biri birinin üzerine kurulu dolayısıyla herhangi birini görmezden gelme diğerinin ön koşulunu vermeme anlamı da taşıyor bu yönüyle her biri üzerinde ama mantıkları üzerinde daha çok durup ve bu anlamda öğrenciye de ders dışında sorumluluklar verme ve onların bu detaylarını tamamlamalarını sağlayarak yetiştiriyorum.”* görüşü ile derste bu konuya nasıl yer verdiğini, *“buluş yoluyla öğretmeye çalışıyorum örneğin bir yöntemin bir tekniğin bir modelin ne olduğunu ortaya koyduktan sonra üstünlüklerini ve sınırlılıklarını öğrenciye buldurmaya çalışıyorum, hangi koşullarda elverişli olabileceklerini onların çıkarsamalarını oluşturmaya çalışıyorum.”* şeklindeki görüşü ile yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin yaptırdığı etkinlikleri örneklendirmiştir. İki öğretim elemanının yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarına deneyim kazandırmada izledikleri yollar açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. ÖE1’in derste farklı yöntem ve teknikleri kullanarak model olma yoluna gittiği ve öğretmen adaylarının yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik derste yaşantı geçirmelerini sağlamaya çalıştığı, diğer öğretim elemanının ise dersin süre açısından sınırlılığı nedeniyle çağdaş yöntem ve tekniklere ilişkin kuramsal bilgiyi vererek sınıfta yöntem ve tekniklerin kullanımı üzerine tartışma yürüttüğü ve ayrıntı bilgi için öğrencilere sorumluluk verdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının ders kapsamında hazırladıkları planlarda yöntem ve teknik seçimi ile kullanımına ilişkin olarak ise her iki öğretim elemanın da benzer şekilde görüşlerine dayalı olarak öğretmen adaylarının hangi yöntem ve tekniği kullanacakları konusunda seçim yapmakta zorlandıkları, ders içinde yöntem ve teknik kullanımını anlamakta

zorluk çektikleri söylenebilir. ÖE1 tarafından ifade edilen *“öğrencinin çok fazla yöntem seçmeliyim gibi bir kaygısının olduğunu görüyorum ve planında örneğin 40 dakikalık bir planda çok sayıda yöntem-teknikçe yer veriyor”* görüşü ile ÖE2 tarafından ifade edilen *“yöntem ve teknik seçimini etkileyen o kadar çok etmen var ki. Öğrenciler genelde hani o ilk acemilikle ki olması gerekende belki, sempatik gelen, heyecan verici olan yöntem ve tekniklere eğiliyorlar”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili ders kapsamında doğrudan yöntem ve teknik kullanımına yönelik dersle ilişkilendirilen C1.6, C3.2, C5.4, D4.4 ve D4.5 numaralı performans göstergelerine yer verildiği ayrıca yöntem ve teknik konusuna ilişkin kuramsal bilgiye dayanarak “A. Kişisel ve Mesleki Gelişim”, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanlarından yöntem ve teknik kullanımında ve dersin işlenişinde öğrencilerin gereksinimleri ve özelliklerine yönelik performans göstergelerinin de karşılandığı söylenebilir.

2006 yılındaki düzenlemeyle programa konulan Ölçme ve Değerlendirme dersinin araştırmanın veri toplama sürecinde henüz işlenmiyor olması ve çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bu dersi almamış olmaları nedeniyle bu derse ayrıca yer verilmemiş, ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler ve belirlenen performans göstergeleri ile ilişkilendirmesi Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi altında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik olarak tartışılmıştır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verilmesine rağmen dersin işlenişinde zaman ayrılmadığı ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. ÖE3 bu ders kapsamında dersin yoğunluğunun fazla olması nedeniyle değerlendirme konusuna fazla zaman ayıramadığını *“amaç konusu ile öğretim yöntem ve teknikleri konusu çok kapsamlıydı dolayısıyla da değerlendirme kısmında sıkıntı yaşamaktaydık yani biraz daha az zaman kalmaktaydı ve dolayısıyla da bunun plana yansımına baktığınızda aslında değerlendirme de eksiklikler, sıkıntılar oluyordu”* sözleriyle belirtilmiştir. Bu görüşe paralel şekilde derste öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda fazla bir etkinlik içine sokulmadığı öğretim elemanının *“değerlendirme kısmında da özellikle işte yapacakları o derse ilişkin çalışma, o derste kazandırdıkları konulara ilişkin diyelim iki üç soruluk test ya da iki üç soruluk kısa yanıtı yazılı sınav gibi bir şey düzenlettirdim”* sözleriyle de

desteklenmektedir.

Öğretmen yeterlikleri arasından ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak belirlenen alt yeterlik ve performans göstergeleri dikkate alındığında ders kapsamında özellikle “C. Dersi Planlama” yeterlik alanından ders planında ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinliklere yer verme ile ilgili olanların ve “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından D1 ve D2 alt yeterlik alanlarına yönelik amaçlara uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme ile farklı ölçme araçlarına uygun soru hazırlama ile ilgili konulara kısmen yer verildiği söylenebilir. Ders kapsamında bireysel farklılıklara önem verilmesi ve ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenci özelliklerinin de dikkate alınmasını gerektiren sürece dayalı değerlendirmeye yönelik konulara ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini kapsayan performans göstergelerini kazanma durumu konusunda sorun yaşandığı söylenebilir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme)

Amaç ve İçerik. Bu dersin genel amacı etkili bir öğretim süreci düzenlemek ve uygulamak adına süreçte kullanılacak öğretim materyalini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmek olarak ifade edilmektedir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde dersin amaçlarına paralel şekilde öğretim teknolojisinin gelişimi, iletişim, materyal tasarım ölçütleri ve süreci, araç-gereçlerin seçimi ve kullanımı, öğretim programına dayalı plan hazırlama ve materyal değerlendirme konuları üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Dersin amaçları ile ilişkilendirilen performans göstergeleri de öğretim elemanlarının belirttiği konulara paralel şekilde materyal seçimi, tasarlanması ve kullanımında öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, iletişim, materyal tasarım ilkeleri, araç-gereç seçimi ve kullanımı, kullanılan materyalin öğretim programına uygun olması, ders planı hazırlanması, çevre olanaklarından yararlanılması ve materyal değerlendirme başlıkları altında toplanmaktadır.

Amaç ve İçeriğin Öğrenme ve öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri İle İlişkilendirilmesi. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürütmekte olan öğretim elemanları derse temel kavramlarla başladıklarını ve ardından öğretim

teknolojilerinin tarihsel gelişimi üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak öğretim teknolojilerinin süreç içerisindeki gelişimi ve günümüzle bağlantısına yönelik kuramsal bilginin ardından iletişim süreci ve sınıf ortamında etkili iletişim konusuna yer verildiği söylenebilir.

Öğretim elemanları tarafından iletişimin öğretmen adayları için çok önemli olduğu ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmek için iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğretim elemanlarından ÖE5 *“etkili öğrenme-öğretme ortamının sağlanabilmesi için bir öğretmen adayının iletişim becerilerinin olması gerekiyor ve zaten öğretim araç-gereçleri biliyorsunuz iletişim süreci içerisinde kanallar, yani mesajı etkin olarak iletmede kanallar vazifesini görebilir görürler”* görüşü ile bu bulguyu desteklemektedir. Bu bulguya dayalı olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde “A1. Öğrenciye Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme”, “B3. Öğrenciye Değer Verme” ile “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanlarından öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişim, etkili dinleme ve öğrenciye değer verme gibi konular açısından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ders kapsamında yer verdiklerini söyledikleri diğer bir konu materyal seçimi, tasarımı ve kullanımınıdır. Bu başlık altında materyal tasarım ilkeleri ve ölçütlerine yer verilmekte ve bunlara dayalı olarak öğretmen adaylarından amaca ve öğrencilerin özelliklerine uygun, öğrenciyle etkileşimli, aktif öğrenmeyi sağlayacak, görsel öğelerin etkili şekilde kullanıldığı, yaratıcı ve işlevsel bir materyal tasarlaması beklenmektedir. Öğretim elemanlarından ÖE8 tarafından belirtilen *“öğrenciyi aktif kılacak üzerinde uygulama yapabileceği, yaptığı uygulamalardan dönütler alabileceği, bu dönütü nasıl vereceği yanlış yaparsa nasıl davranıp doğru yaptığında nasıl dönüt alacağını tek tek belirlemeleri gerekiyor. Onun dışında canlı, dikkat çekici öğrenciye öğrenmeyi zevkli kılacak bir materyal tasarlamalarını istiyorum zaten ölçütleri baştan verdiğin için ve süreçte de anlattığım için biliyorlar ama en önemlisi tabii ki amaca uygun olması öğrenciye uygun olması ve tasarım ilkelerine uygun olması”* görüşü materyal tasarım sürecinde uyulması beklenen ölçütleri örneklemektedir. Diğer öğretim elemanı ÖE5 ise materyallerin işlevsel olması gerektiğini *“bir yönüyle size dersi anlatırken o süreçte size yardımcı olsun, onun üzerine dersi anlatın mümkün olduğu kadar da bu sayede görselleştirin öğrenciye daha*

etkin şekilde iletin mesajlarınızı diğer taraftan da öğrenciye pekiştirme ve tekrar etme imkanı sağlasın bu materyaliniz o yüzden de hani görsel, çok yüzlü olan materyalleri tercih etmelerini istiyorum” görüşü ile vurgularken, “hem hedef kitleye hitap etmesi, hem öğretimsel niteliğinin yüksek olması hem dersi pekiştiren hem dersi anlatmada yardımcı olabilmesi hem tüm o yazıların büyüklüğü, resimler, renkler hedef kitle özelliklerine göre hepsinin ayarlanmış olması, dayanıklı olması, kullanışlı olması gibi on bir on iki tane ölçütler veriyorum” görüşü ile hazırlanan materyalde dikkat edilmesi gereken ölçütlerin öğrencilerin özelliklerine uygun olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer öğretim elemanın ÖE8’in “süreç içerisinde (materyal tasarım süreci) öğrenci özelliklerine uygun mu? Sizce bu yaş grubuna uygun bir materyal mi? diye tek tek üzerinde konuştuğumuz için aslında dersin sonunda bunu bilmeyen öğrenciler bile kazanmış olduklarına inanıyorum” görüşü öğrenci özelliklerinin dikkate alındığını destekler niteliktedir. Materyallerin öğrenciler tarafından kullanılabilir olması gerektiği ise öğretim elemanlarından ÖE5’in “Ben diyorum ki öğrenci sadece kullandığımız materyale karşıda oturup bakmasın, bir şekilde o materyali gelsin kullansın, işte materyalle uğraşsın, yani bir şekilde bir deneyim kazansın bir şekilde o yaşantısının içerisine girsin o yüzden mümkünse etkileşimli olsun diyoruz.” görüşü ile desteklenmektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alındığında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterli alanlarından materyal kullanımında öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaya yönelik olan performans göstergelerine yer verildiği görülmektedir. “C2. Materyal Hazırlama” alt yeterli alanında yer alan performans göstergelerine yönelik etkinliklerin de ders kapsamında yer aldığı ve bu performans göstergeleri arasında yer verilmeyen, materyal tasarımına yönelik materyallerin kullanışlılığı, etkileşimliliğini sağlama gibi çeşitli becerilerin de öğretmen adaylarına kazandırıldığı görülmektedir.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde genel olarak öğretmen adaylarından yeni bir materyal tasarlaması istendiği ve bu süreçte birtakım ölçütleri de karşılaması beklendiği görülmektedir. Materyal hazırlamada bulunulan çevre ile ilişkilendirme ve çevre olanaklarından yararlanma ile ilgili ÖE8 ise yeni bir materyal tasarlama sürecinde, buldukları çevreden nasıl yararlanacaklarına ilişkin konuşulduğu ancak ayrıntılı şekilde konunun işlenmediğini belirtmiştir. Bu görüşe dayalı olarak

materyallerin hazırlanmasında çevre olanaklarından yararlanma ve bulunduğu çevreye özgü materyal kullanmaya yönelik dersle ilişkilendirilen “C2.7. Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır.” ve “E2.5. Bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir.” şeklinde belirtilen performans göstergelerine Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde yer verildiği ama ayrı bir konu olarak üzerinde durulmadığı söylenebilir.

Öğretim elemanları tarafından, materyal tasarlama ve geliştirme sürecinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri özel alanın öğretim programından yararlanmalarını istedikleri belirtilmektedir. Özel alan öğretim programları özellikle dersin amaçlarını (kazanımlarını) belirleyerek bu amaçlara uygun materyal tasarımında kullanılmakta ve ayrıca içeriğin düzenlenişi ve öğretimi hakkında da bilgi almak amaçlı yararlanılmaktadır. Öğretim elemanlarından ÖE5 tarafından belirtilen *“ilgili öğretim programından sonuçta bir konunun amaç ve kazanımlarının seçilip ona göre materyal fikrini oluşturulmasını istiyorum.”* görüşü öğretim programındaki amaçlara dayalı olarak materyal tasarımı yapıldığını göstermektedir. Diğer öğretim elemanı ÖE8’in *“hocam şu konuyu öğretelim diye giriyorlar, hayır o konuyu öğretmek değil, programda bu nasıl öğretiliyor bunu göreceksiniz diye başlıyorum”* görüşü ise dersin öğretimi ile ilgili özel alan öğretim program ile ilişki kurulduğunu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine, dersin amaçlarına ve derste yapılan uygulamalara dayalı olarak “F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi” alt yeterliği altında dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik becerilerin kazandırıldığı söylenebilir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında öğretmen adayından tasarlayacağı materyalin kullanımını da gösteren, öğretim programına dayalı bir ders planı hazırlaması beklenmektedir. Öğretim elemanları, ders planı hazırlamayı zorunlu tuttuklarını ve öğretmen adaylarının sınıfta yapacakları materyal sunumunun bu plana dayalı olarak yapılması gerektiğini belirtmektedirler. ÖE5 tarafından belirtilen *“ders planı zorunlu, her öğrenci o ders planıyla geliyor ve ben değerlendirmemi yaparken o ders planı doğrultusunda yapıyorum.”* görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Bu bulguya dayalı olarak “C1. Dersi Planlama” alt yeterliği altındaki dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik uygulama becerilerin kazandırıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ders kapsamında hazırladıkları materyaller yapılan sunumlar sonucu değerlendirilmekte ve aynı zamanda materyal değerlendirmeye yönelik bilgi sahibi olmaları sağlanmaktadır. ÖE8 *“bir öğretim materyalini değerlendirebilmesi gerekiyor dersin sonunda, farklı değerlendirme ölçütlerini ortaya koyabilmesi, bu ölçütlere göre işte bir değerlendirme yapabilmesi”* görüşü ile öğretmen adaylarından beklenen beceriyi açıklamaktadır. Yapılan bu etkinlikten dolayı öğrenme ve öğretme sürecini ve bu süreçte yararlanılan materyallerin gözden geçirilmesini kapsayan “D4.5. Gerekliğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.” performans göstergesinin dersle ilişkili olduğu görülmektedir.

Ders kapsamında yer verilen bir diğer konu ise öğretim ortamında kullanılan araç ve gereçler olarak belirtilmektedir. Öğretim elemanları tarafından araç-gereçlerin etkili şekilde kullanımı ve seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler üzerinde durulduğu belirtilmiş ve her iki öğretim elemanı da yalnızca sınıflarda bulunan araç-gereçlerin kullanımını uygulamalı olarak gösterebildiklerini, diğer araç-gereçlere yönelik fotoğraf, video gibi materyallerden de yararlanarak kuramsal bilgi verdiklerini vurgulamıştır. ÖE5 tarafından öğretim araç-gereçleri ile ilgili ders kapsamında yer verilen konular *“öğretim araç gereçleri üzerine bir hayli tartışıyoruz sınıf ortamında. Hangi araç-gereçler niye kullanılır, nasıl kullanılır, nasıl seçilir, ondan sonra işte etkili olması için neler yapılabilir, üstünlükleri, sınırlılıkları vs. onlar üzerinde tartışıyoruz, konuşuyoruz”* görüşü ile açıklanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının ders kapsamında araç-gereçlerin kullanımına ilişkin yeterli bilgi sahibi olamadıkları ise yine ÖE5 tarafından *“sadece fotoğraflarını görme imkanına sahip oluyorlar, resimlerini görme imkanına sahip oluyorlar. Ama mesela diyelim öğrenci opak projektörü kullanmıyor, bir doküman kamera kullanma imkanı yok, bir elektronik tahta kullanamıyor, çok çok kullanabilse bir video projektör ... mümkün olduğu kadar ben görselleştirmeye çalışıyorum, değişik videolarla ve hareketli ve resim, hareketli hareketsiz görüntülerle. Ama tabii öğrencinin bunu kendi deneyim kazanma ve kullanma gibi bir imkanı yok.”* görüşü ile açıklanmaktadır. Buna dayalı olarak “C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” ve “C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt yeterlik alanlarından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin hem dersin amaçlarında hem de işlenişinde yer bulduğu görülmektedir. Sınıf ortamında kullanılan araç-gereçlerin kullanımı için güvenlik önlemleri alınmasına

yönelik “C7.10. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular” şeklindeki performans göstergesi ile ilgili olarak ise ÖE8 tarafından ayrı bir konu olarak yer verilmediği, ancak araç-gereçlerin özellikleri ve kullanımında bu konuya da değinildiğini belirtmiştir.

Sınıf Yönetimi

Amaç ve İçerik. Sınıf Yönetimi dersini yürüten ÖE6 tarafından dersin amacı “*sınıftaki eğitim-öğretim ortamının gerektirdiği becerileri daha iyi kazandırabilmek için ve öğrenmeyi daha iyi sağlayabilmek için sınıf ortamının yönetilmesi, öğrenmeye dönük olarak yönetilmesini amaçlıyor*” şeklinde açıklanmıştır. Ders kapsamında ele alınan konular ise dersin daha çok sınıf yönetiminin boyutları ile ilgili amaçlarına paralel şekilde liderlik becerileri, güdüleme, etkili iletişim kurabilme, öğrenme ortamının düzenlenmesi, zamanı etkili şekilde kullanabilme ve davranış yönetimi olarak sıralanmaktadır. Dersin amaçları ile ilişkilendirilen performans göstergeleri de öğretim elemanın üzerinde durduğu konulara paralel şekilde öğrenme ortamının düzenlenmesi, etkili iletişim, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve öğrenciyi güdüleme başlıkları altında toplanmaktadır.

Amaç ve İçeriğin Öğrenme ve öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri İle İlişkilendirilmesi. Öğretim elemanı tarafından sınıf yönetimi dersinin en önemli konularından biri zaman yönetimi olarak belirtilmiş ve konuya yönelik hem kuramsal bilgi verildiği hem de öğretmen adaylarının kendi yaşamlarında zamanı etkili kullanma becerilerini geliştirmelerine yönelik uygulamalar yapıldığı vurgulanmıştır. Bu bulgu öğretim elemanının “*yaşamında zamanı etkili kullanan bir öğrenci sınıfta da zamanını etkili kullanma alışkanlığını geliştirecektir ve becerileri de işe koşacaktır*” sözleri ile de desteklenmektedir. Bu bulguya dayalı olarak dersle ilişkilendirilen “C6. Zaman Yönetimi” alt yeterlik alanında yer alan performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Ders kapsamında yer verilen diğer bir konu iletişimdir. ÖE6 tarafından derste amaçlar doğrultusunda çeşitli iletişim biçimleri ve sınıf içinde yaşanacak durumlara ilişkin örnekler hakkında bilgi verildiği, bunun yanı sıra konuların öğretmen adayının tüm yaşamında etkili iletişim kurmasını sağlamaya yönelik uygulamaları kapsayacak düzenlendiğini belirtilmiştir. Öğretmen adayının sahip olması gereken iletişim becerileri

ile ilgili ÖE6'nın *“sadece sınıftaki iletişimden bahsetmiyoruz, işte öğrenciyle öğretmen şöyle iletişim kurmalıdır, böyle iletişim kurmalıdır falan değil çünkü bir öğretmen sadece sınıfta öğrencilerine karşı birtakım iletişim tekniklerine dikkat ederek iletişim kurarsa o yapay bir biçim olur ve belli bir süre sonra kendi kontrolünü kaybettiği zaman aslına döner ve olumsuz iletişim örneklerini yine sınıfta kullanmaya başlar... oysa ne yapmamız gerekiyor o öğretmen adayına gerçek anlamda her ortamda kullanabilecek olduğu iletişim becerilerini kazandırmanın gerekiyor...”* görüşü ele alınan konuların işlenişini örneklendirmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak “A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme”, “A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme” ve “B3. Öğrencilere Değer Verme” alt yeterlik alanlarından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Öğretim elemanının görüşlerine dayalı olarak davranış yönetimi konusunun sınıf yönetiminin boyutları altında ders kapsamında ele alındığı ve sınıfta olumlu davranışlarının artırılması, sınıfın bir takım halinde başarıya yönelik çalışması, sınıf kurallarının oluşturulması ve istenmeyen davranışlara yönelik önlemler üzerinde durulduğu söylenebilir. ÖE6 tarafından davranış yönetimi ile ilgili olarak özellikle olumlu davranışların artırılmasına yönelik konular üzerinde durulduğu ve çeşitli durumlara yönelik örnekler verildiği belirtilmiştir. Öğretim elemanın *“olumsuz davranışlar üzerinde odaklanmaktan daha çok istenen olumlu gördüğümüz davranışlar üzerinde odaklanmasını istiyoruz ama yine de istenmeyen davranışlar ortaya çıktığı zaman hangi türden önlemler alabilecekleri, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik teknikleri kullanacaklarına ilişkin pek çok teknikten bahsedebiliyoruz.”* görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulara dayalı olarak “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanında yer alan performans göstergelerinin büyük ölçüde karşılandığı; sınıfta olumlu davranışların artırılmasına yönelik olan “D3.6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.” ve “D3.7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.” şeklinde ifade edilen performans göstergelerine ise tam olarak yer verildiği söylenebilir.

ÖE6 tarafından öğrencilerin güdülenmesi konusuna yer verildiği belirtilirken, bu konunun planlama, farklı öğretim kademelerdeki öğrencilerin özelliklerine uygun güdüleme yapılması gibi konularla da ilişkilendirildiği *“örneğin plan yaparken öğrencileri nasıl güdüleyebileceği konusunda birtakım bilgilere sahip olması*

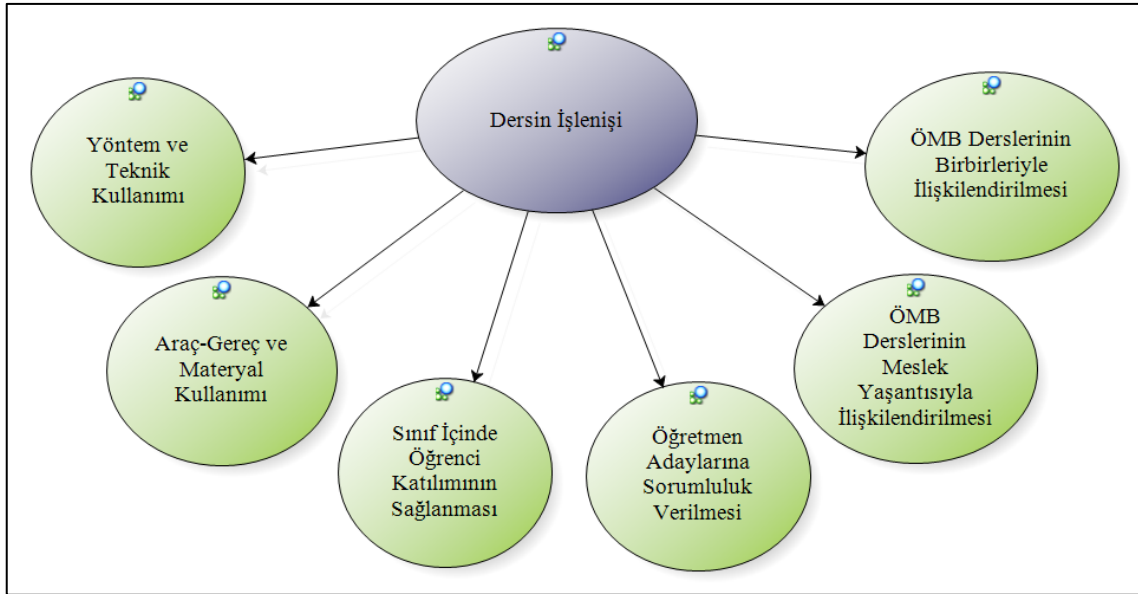
gerekiyor” gibi ifadelerle örneklendirilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak “A2. Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma” alt yeterlik alanından öğrencilerin güdülenmesi ile ilgili olarak dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Ders kapsamında yer verilen konulardan bir diğeri ise öğrenme ortamlarının düzenlenmesidir. ÖE6 tarafından öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik olarak araç-gerecin düzenlenmesi, ders öncesi ve dönem sonunda yapılan hazırlıklar, sınıf içindeki hazırlıklar üzerinde durulduğu belirtilmiş, öğretmen adaylarının konuları kendi alanlarıyla ilişkilendirmeye yönelik gereksinimleri *“öğrencilere yabancı dil öğreticem, yabancı dil öğretirken ben sınıfı nasıl kullanıcam ya da diğeri diyo ki benim hedef kitlem 6 yaştan daha küçük olan çocuklar dolayısıyla ben onlara birtakım şeyleri kazandırırken daha farklı bir sınıf ortamı, yani o ortamın yönetimi nasıl olacak şeklinde beklentiler oluyor”* sözleriyle örneklendirmiştir. “B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma” ve “C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterlik alanlarından konuyla ilişkilendirilen performans göstergelerine ders kapsamında yer verildiği söylenebilir.

ÖMB Derslerinin İşleniş Şekilleri

ÖMB derslerinin işlenişi öğretmen adaylarının derslerde kazandırılması öngörülen amaç ve davranışlara, dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklere ulaşmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının gözüyle ÖMB derslerinin işlenişine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan ÖMB derslerinin işlenişine yönelik olarak öğretim elemanlarının görüşleri Şekil 3’te görüldüğü gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, araç-gereç ve materyal kullanımı, sınıf içinde katılımın sağlanması, öğretmen adaylarına sorumluluk verilmesi, ÖMB derslerinin meslek yaşantısı ile ilişkilendirilmesi ve ÖMB derslerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesi alt temaları altında toplanmıştır.



Şekil 3: ÖMB Derslerin İşlenişi ile İlgili Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Alt Temalar

Yöntem ve Teknik Kullanımı

Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde sıklıkla düz anlatım yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Düz anlatım yöntemin yanı sıra tartışma, soru-yanıt, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası, münazara, işbirliğine dayalı öğrenme ve gösteri kullanıldığı belirtilen yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında düz anlatım yöntemini kullanan öğretim elemanlarının tamamı bu yöntemin yanında diğer yöntem ve tekniklerden de yararlandıklarını belirtmiş, ayrıca anlatım sırasında konuya ilişkin örnekler vererek ve çeşitli uygulamalar yaparak yöntemlerini desteklediklerini vurgulamışlardır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten ÖE8 “*sözel olarak kuramsal bilgisini veriyorum işte tepegözü, projektörü onun dışında elimde hani araç olarak tahtayı belki nasıl kullanacaklarını hem anlatırken sergiliyorum özellikle dersin bir aşamasında tepegözü getirip onunla ilgili konuyu anlattığım da oluyor bakın şöyle yapacaksınız diye*” görüşü ile düz anlatım yöntemini kullanırken konuyla ilgili uygulama yaparak ve gösteri tekniğini kullanarak örnek gösterdiğini, ancak derste uygulama yapamadığı durumlarda düz anlatım yöntemini kullandığını ise “*sözel olarak anlatıyorum ama araçlar elimde olmadığı için tabi ki uygulamalarını gösteremiyorum*”

görüşü ile belirtmiştir.

Eğitim Psikolojisi dersini yürüten ÖE4 *“kendi öğretmenlerini anlatmalarını istiyorum onları örnek veriyorlar. Yani nasıl sizi olumlu etkileyen öğretmenler nelerdir, olumsuz etkileyen öğretmenler nelerdi gibi konularda da konuşarak... işte olabildiğince onların yaşamına girerek onlarla paylaşarak işlemeye çalışıyoruz.”* görüşü ile düz anlatım yönteminin kullanımının örneklerle desteklendiğini belirtirken, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten ÖE1 de bu bulguyu destekler şekilde *“konuyu anlatırken onlarla tartışarak, soru-yanıt tekniğini kullanarak, örnekler göstererek açıklamaya çalışıyorum.”* görüşü ile düz anlatım yönteminin kullanımında örneklerden yararlandığını ve ek olarak farklı yöntem ve teknikler kullandığını belirtmektedir.

Grup çalışmaları ve tartışma yöntemleri ise özellikle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanları tarafından kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak grup çalışmalarını kalabalık sınıflarda bireysel çalışma yerine tercih ettikleri söylenebilir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanlarından ÖE2 *“öğrenciler bireysel olarak çalışıyorsa kendileri, grup kalabalıkta ve küçük gruplar halinde çalışıyorsa grupların bir bölümü kazanımları çalışıyor bir bölümü kazanımlardan sonra içeriği çalışıyor.”* görüşü ile aynı dersi veren diğer öğretim elemanı ÖE1 ise *“öğrenci sayısının çok olması ve dersin süresinin sınırlılığını da dikkate aldığım zaman bireysel planlar hazırlamalarını geçen dönem yapamadım bunun yerine grup olarak küçük gruplara ayrılarak plan yapmalarını istiyorum”* şeklindeki görüşü bu bulguyu desteklemektedir.

Grup çalışmalarının kullanılma amacı ve şekli ile ilgili olarak ise derste anlatılan konuların uygulamasının yaptırıldığı, sürecin ders dışında da sürdürüldüğü ve yapılan çalışmalara ilişkin sınıf içinde tartışmalar yapıldığı belirtilmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten ÖE2'nin *“bir hafta sonra hazırladıklarında (grup çalışması) gelin bakalım diyorum tekrar onları yansıtıyoruz. Üstünlükleri, sınırlılıkları ve Türkiye'deki sınıf koşullarını düşünerek birlikte tartışıyoruz”* görüşü ile grup çalışmalarının ders dışında sürdürüldüğünü ve sınıf içi tartışmalarla desteklendiğini göstermektedir. Aynı öğretim elemanı grup çalışması sonucunda hazırlanan çalışmalara sınıf içindeki tartışmalar sırasında geribildirim verdiğini de belirtmektedir. Diğer öğretim elemanı ÖE1 de *“onların örnek vermesini istiyorum. Örneğin hangi konuların öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanımı etkili olabilir ama burda da yine*

grup çalışmasını tercih ediyorum” görüşüyle sınıf içinde işlenen konulara ilişkin etkinliklerde grup çalışmasına başvurduğunu belirtirken, öğretmen adaylarının yapmış oldukları çalışmalara yönelik tartışmalar yürütüldüğünü belirterek diğer öğretim elemanına benzer bir görüş ileri sürmektedir. Ayrıca ÖE1 ancak grup çalışması yaptırdığında ayrıntılı geri bildirim verebildiğini belirterek “plan yapmalarını istiyorum yine grup çalışması ve bana teslim ettikleri andan itibaren de o planlarını ayrıntılı olarak inceleyip onlara geribildirim veriyorum ve sonraki çalışmalarında da bunları dikkate almalarını istiyorum.” görüşü ile grup çalışmalarının sınıf dışında da sürdürüldüğünü ve öğretim elemanın çalışmalara kendisinin inceleyerek geribildirim verdiğini vurgulamaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanlarının görüşlerindeki benzerliğe dikkat edildiğinde kalabalık gruplarda bireysel çalışma yerine grup çalışmalarını tercih etmelerinde öğretmen adaylarına yaptıkları çalışmalar hakkında geribildirim verme amacı da taşıdıkları söylenebilir.

Örnek olay yöntemi de kullanıldığı belirtilen yöntemler arasındadır. Sınıf Yönetimi dersini yürüten ÖE6 *“öğrencilerin kendi yaşadıkları sınıf yönetimi ile ilgili örnek olaylar yazdırıp o konuya ilişkin, o örnek olayların analizini de çoğu zaman yapıyoruz”* şeklindeki görüşü ile örnek olay yöntemini nasıl kullandığını açıklamaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten ÖE1 işlenen konuların uygulamasına ilişkin örnek olay yönteminden yararlandığını *“Planlamayla ilgili hikayelerim vardır benim hayvanlar okulu, deniz atının hikayesi gibi bunlar üzerinden öncelikli olarak grup çalışması yaptırarak bir plan, kabataslak bir planı aslında ilk önce böylesi bir genel örnek üzerinde çalışmaya başlıyorlar”* biçiminde açıklamaktadır. Eğitim Psikolojisi dersini yürüten ÖE7 ise *“üniteleri anlatıyorum ama her üniteyi anlatırken de mutlaka örnek olaylar anlatıyorum”* görüşü ile derste örnek olay yöntemini kullandığını belirtirken, yöntemi kullanım şeklini *“Migros'ta çocuğun biri bir tane çikolatayı almak istedi annesi öyle yaptı o diretti falan ondan sonra işte niye o oldu?, orda o davranışı niye gösterdi?, annenin yapmış olduğu davranış sence doğru mu? diyip hemen sınıfın içinde tartışma koyuyoruz. Şimdi bazen anneler de yanlış davranıyor, o zaman bizim ne yapmamız gerekiyor? bu kuramları öğrendik artık biliyoruz peki biz o yaş gelişimi yani o dönemdeki bir çocuğa nasıl davranmalıyız? doğru davranışımız ne? diye genellikle örnek olay anlatmayı tercih ediyorum”* ifadesi ile örneklendirmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri örneklerden yola çıkılarak

dersler kapsamında işlenen konuların daha ayrıntılı ele alınması ve uygulamanın görülebilmesi için örnek olaylardan yararlanıldığı söylenebilir.

Sınıf Yönetimi dersini yürüten ÖE6 ise eğitsel oyunlardan ve beyin fırtınasından yararlandığını belirterek, grup davranışları ile ilgili *“takım oyunları var bu oyunları oynatıyoruz arkadaşlarıyla takımlara bölüyoruz ve takımların birlikte hareket etmesinden nasıl daha olumlu sonuçlar elde ettiklerine dönük geri bildirimler alıyoruz somut olarak bunu görüyorlar.”* örneği ile eğitsel oyunlardan nasıl yararlanıldığını açıklamıştır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında diğer derslerden farklı olarak anlatılan konulara ilişkin öğretmen adaylarından ders kapsamında hazırladıkları materyale ilişkin sunum yapmaları beklenmektedir. Bu etkinlik ile derste düz anlatım yönteminin kullanılmasının yanı sıra öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik etkinlikler yapma olanağı sağlanmaktadır. Dersi yürüten öğretim elemanlarından ÖE8 bu etkinliği *“15 dakika anlatım süreleri var sadece materyallerini kullanacakları kısımları, ama ders anlatır gibi öğrenciler, sınıftaki diğer arkadaşları öğrenci pozisyonuna geçip onlardan da destek alarak ders anlatıyorlar”* şeklinde açıklamaktadır. Aynı dersi yürüten diğer öğretim elemanı ÖE5 de benzeri bir etkinlik yaptığını belirterek *“Uyguluyormuş gibi yapıyor anlatıyor ondan sonra ben tabi şey diyorum materyali biraz daha merkeze çekin diyorum çünkü amacım onu biraz daha fazla görmek ondan sonra oluyor yani.”* görüşü ile öğretmen adaylarının anlatımları sırasında materyale vurgu yapıldığını belirtmiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten ÖE2 ise buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığını belirterek *“örneğin bir yöntemi bir tekniğin bir modelin ne olduğunu ortaya koyduktan sonra üstünlüklerini ve sınırlılıklarını öğrenciye buldurmaya çalışıyorum, hangi koşullarda elverişli olabileceklerini onların çıkarsamalarını oluşturmaya çalışıyorum.”* şeklindeki görüşü ile uygulamasını örneklendirmiştir. Diğer öğretim elemanları tarafından derslerde yararlanan yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalar yapılmakla birlikte dersin düzenlenişinde tercih edilen yaklaşım ya da stratejiye yönelik görüş belirtmedikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen ÖMB derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı alt temasına yönelik bulgular dikkate alındığında, derslerde daha çok düz anlatım yönteminden yararlanıldığı, diğer yöntem ve tekniklerin ise bu yöntemi

desteklemek için kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının da ifade ettikleri gibi sınıfların kalabalık oluşu ve ders saatlerinin uygulamalı yöntem ve teknikler için yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Düz anlatım yönteminden sonra derslerde sıklıkla kullanıldığı belirtilen grup çalışmaları ve grup tartışmalarının da sınıfların kalabalık oluşu ve uygulamaların ders saatlerine sığdırılmaması nedeniyle tercih ediliyor olması da bu yorumu desteklemektedir. Bunun yanı sıra derslerde uygulamaya yönelik becerilerin kazandırılmasında örnek olay, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler de tercih edilmektedir. Bu durum ise öğretim elemanları tarafından öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisinin kurulması ve öğretmen adaylarının derse katılmaya özendirilmesine yönelik çaba harcandığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak araştırma kapsamında incelenen dersler içinde öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamaya geçirmesinin istendiği ve ders içinde de bu uygulamanın gerçekleştirildiği tek dersin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı olduğu söylenebilir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının yaparak-yaşayarak öğrenme ve öğrendiklerini uygulama şansına sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğretmen adaylarına ders planı hazırlatılması da bir uygulama etkinliği olarak düşünülebilir. Ancak öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkılarak bu uygulamanın yeterince etkili ve tüm plan türlerini kapsayacak şekilde yapılamadığı da görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ders işleyiş biçimlerinin ve derste yararlandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin düz anlatıma dayalı oluşu “C1.3. Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir.”, “C1.6. Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir.”, “C1.7. Ders planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir.” ve “A2.2. Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.” gibi bilgiye dayalı performans göstergelerinin öğretmen adaylarına kazandırılmasında etkili olacağı söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının kazanmış oldukları bilgi ve becerileri uygulamaya geçiremiyor olmaları, uygulamaya yönelik performans göstergelerini kazanma yönünde eksik kalmalarına neden olabileceği şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan öğretim becerilerinin uygulanmasına dönük olan “B3.3. Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır”, “C3.2. Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenler.”, “C5.8. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojileri kullanır” ve “C6.2. Öğrenme-öğretme

sürecinde zamanı etkili kullanır.” gibi performans göstergelerine yönelik bilginin derslerde kuramsal olarak verildiği, öğretim elemanları tarafından derste model olarak gösterilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak öğretmen adayına ders kapsamında yaptıklarını uygulama şansı verilmediğinde bu becerileri kazanıp kazanmadığına ya da ne şekilde kullandığına ilişkin yorum yapılmasının olanaklı olmayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde “F2.5.Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenler ve uygular” şeklinde ifade edilen performans göstergesine yönelik olarak öğretmen adaylarının hazırladıkları planlarda öğretim sürecini düzenlemeleri, özel öğretim programlarını dikkate alması sağlanabilirken, bunları sınıfta nasıl uygulamaya geçirdiklerini gözlemlemenin de güç olacağı söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretim elemanlarının derslerde gerçek yaşamla ilişkilendirme yaparak ve örnek olaylardan yararlanarak, öğretmen adaylarının uygulama yapmamalarına karşın uygulamaya ilişkin örnek görmesini sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Derste öğrenilenlerin uygulamasının yapıldığı tek ders olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde ise öğretmen adayının materyal tasarlaması ve bunu sınıfta kullanması yoluyla örneğin “C2.2. Materyal hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.”, “C2.5. Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat eder.” ve “C2.8. Hazırlanan materyalin içeriğinin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.” şeklinde ifade edilen performans göstergelerine yönelik bilgi ve becerileri etkili şekilde kazanmış oldukları düşünülebilir.

Araştırma kapsamına alınan ÖMB derslerinde öğretim elemanlarınca çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımına yer vermeye çalışılmasına rağmen derslerin genel olarak uygulamaya yönelik olmaktan çok kuramsal şekilde yürütüldüğü, ancak çeşitli etkinliklerle öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik örnekleri görmesi için çaba harcandığı söylenebilir.

Araç-Gereç ve Materyal Kullanımı

Araştırma kapsamında ele alınan ÖMB derslerinde araç-gereç ve materyal kullanımı ile ilgili olarak tüm öğretim elemanları içeriğe yönelik olarak hazırladıkları PowerPoint sunularını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında öğretim elemanları tarafından bazı derslerde işlenen konulara örnek olarak hazırlanmış materyaller, gerçek eşyalar ile çeşitli ölçeklerden yararlanıldığı belirtilmiştir.

Eğitim Psikolojisi dersini yürüten ÖE4 ve ÖE7 dersi işleme şekillerini

“PowerPoint kullanıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten ÖE8 ise PowerPoint kullanımı ile ilgili olarak hem kendisi için anlatımın daha zevkli hem de öğrenciler için görsel kullanımından dolayı dersin daha etkili olduğunu belirtmiş, sunularını çeşitli hikayeler ve karikatürler kullanarak zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular yararlanılan materyalin, düz anlatım yöntemi ile birlikte kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca dersin kazandırdığı amaçlara paralel olarak materyal hazırlanışında teknolojiden yararlanılmasını da örneklendirdiği söylenebilir. Benzer şekilde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanları da derslerinde PowerPoint kullandıklarını belirtmektedirler. Bu öğretim elemanlarından ÖE1 “onlarla (gezi-gözlem ve deney planları) ilgili örnekleri hem dersimde yansılarda gösteriyorum hem de kendi dosyalarına koymak üzere de fotokopiye gönderiyorum.” görüşü ile diğer öğretim elemanı ÖE2’nin “program geliştirmenin ne olduğunu bileşenlerinin neler olduğunu kuramsal olarak ortaya koyup daha sonra hazırladığım yansılar aracılığıyla çocukların kendi (özel alan) öğretim programlarında bu kavramların karşılıklarını onlara göstermeye çalışıyorum.” görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının bu görüşlerine dayanarak PowerPoint sunusu kullanımının düz anlatım yönteminin görsel uyarıcılarla desteklenmesi, daha somut ve kalıcı öğrenme sağlamak adına örnekler sunulması ve öğrencilerle etkileşim sağlanması amacıyla kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Derslerde yararlanılan farklı materyallere örnek olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten öğretim elemanlarından ÖE5 tarafından öğretmen adaylarının farklı araç-gereçleri görebilmeleri için dersin görsel materyallerle desteklendiğini “elektronik tahta için mesela bir video indiriyorum mesela mümkün olduğu kadar ben görselleştirmeye çalışıyorum, değişik videolarla ve hareketli ve resim, hareketli hareketsiz görüntülerle” görüşü ile açıklamaktadır. Bu dersi yürüten diğer öğretim elemanı ÖE8 ise yalnızca elinde bulunan araç-gereçlerle ilgili dersleri işlerken bu araç-gereçlere yönelik materyaller hazırladığını “tepegözü getirip onunla ilgili konuyu anlattığımda oluyor bakın şöyle yapacaksınız diye ya da özel asetatlar hazırladım bakın hazırlarken şunlara dikkat etmeniz gerekir diye örneklerini getiriyorum” görüşü ile açıklamış, sınıf ortamında bulunmayan araç-gereçleri ise sözel olarak anlattığını belirtmiştir.

Sınıf Yönetimi dersini yürüten ÖE6 derste yaptırdığı etkinliklere paralel olarak

konuyla ilgili çeşitli anket ve ölçekleri ders materyali olarak kullandığını belirtmiştir. Bu tür materyallerin derste kullanılması yoluyla öğrencilerin derse katılımının artırılacağı düşünülebilir.

Ders kapsamında yararlanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin ulaşılan bulgulara bir bütün olarak bakıldığında materyal kullanımına ilişkin derslerde sıklıkla sunu materyallerinden yararlanıldığı görülmektedir. Yöntem ve teknik kullanımına ilişkin bulgularda en sık kullanılan yöntemin düz anlatım yöntemi olduğu düşünüldüğünde, yöntemin daha etkili olmasını sağlamak ve farklı öğrenme özelliklerine sahip öğretmen adaylarına daha etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla sunu materyali kullanılması olumlu bir uygulama olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra derslerde farklı materyallerin kullanımın pek fazla tercih edilmediği de söylenebilir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde ise, araç- gereç ve materyallerin tanıtıldığı ve kullanıldığı bir ders olması nedeniyle, daha fazla araç-gereç kullanıldığı görülmekle birlikte, öğretim elemanlarının ders kapsamındaki araç-gereçleri tanıtmak için ulaşabildikleri araç-gereçlerden ve materyallerden yararlandığı ancak dersin işlenişinde diğer derslere paralel olarak genelde sunu materyali kullandıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan ÖMB derslerinin işleniş şekilleri dikkate alındığında yöntem ve teknik kullanımına paralel olarak kuramsal anlatımın desteklenmesine yönelik olarak araç-gereç ve materyal kullanıldığı söylenebilir. Bu durum ÖMB dersleri ile ilişkilendirilmiş olan performans göstergelerinin kazandırılmasında öğretmen adaylarının görsel yönden desteklenmesi ve farklı örnekler görmelerinin sağlanması açısından etkili bir yol olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının “C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.”, “C2.6. Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder.”, “C2.8 Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.”, “C3.4. Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.” ve “C3.8. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.” gibi araç-gereç ve materyal kullanımına yönelik bilgi ve becerileri kapsayan performans göstergelerinin kazanılmasına yönelik öğretmen adayları için model oluşturduğu da düşünülebilir.

Sınıf İçinde Öğrenci Katılımının Sağlanması

Araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğretim elemanlarının derste işlenen konuları gerçek yaşamla ilişkilendirme, özel alan ve bu alana ilişkin öğretim programlarından örneklendirme, tartışma ve soru-yanıt gibi öğrencileri konuşmaya yönelten yöntem ve tekniklerden yararlanma gibi yollarla öğrenci katılımını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Eğitim Psikolojisi dersini yürüten ÖE4 işlenen konularla ilgili kendi yaşamlarından örnek vermelerini istediğini belirtmekte, aynı dersi yürüten ÖE7 de benzer şekilde *“siz yedi yaşındayken nasıldınız ilk hatırladığınız olay sizi böyle derinden etkileyen komik bir olay da olabilir, üzücü bir olayda olabilir ne hatırlıyorsunuz, mesela 11 yaşından ne hatırlıyorsunuz yani sizde niye bu kadar derin iz bırakmış bizimle paylaşabilir misiniz diyorum”* şeklinde verdiği örnekle öğretmen adaylarının derste işlenen konuları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri için yaptıklarını örneklendirmektedirler. Eğitim Psikolojisi dersinde işlenen konuların gerçek yaşama yakınlığının da bu ilişkilendirmeyi kolaylaştırdığı ve öğretmen adaylarının derse katılımını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. ÖE4 tarafından derste verilen örnekleri, konuların işlenişini açıklarken ifade edilen *“hep böyle hayatın içinden dolu dolu, canlı geçen bir ders o yüzden seviyorlar ve öğrenmekte de zorluk çekmiyorlar diye düşünüyorum.”* şeklindeki görüşte bu yorumu destekler niteliktedir.

Gerçek yaşamla ilişkilendirmenin sıkça kullanıldığı diğer bir ders Sınıf Yönetimi dersidir. Bu ders kapsamında sınıfı yönetmeye başlamadan, kendini yönetmeyi öğrenmeli şeklindeki yaklaşımla öğretmen adaylarının kendi yaşamları ile ilgili uygulamalar içine sokulduğu, derste işlenen konularda ise önceki öğrenme yaşantılarında geçirdikleri deneyimlerden yararlandığı görülmektedir. Dersi yürüten ÖE6'nın *“benim yürüttüğüm derslerde öncelikli olarak vurguladığım bir şey var insan öncelikle kendini iyi bir şekilde yönetirse ondan sonra çevresindeki unsurları da iyi bir şekilde yönetir.”* görüşü ile öğrendiklerini öncelikle gerçek yaşamlarında kullanmalarını beklediğini belirtmekte, ayrıca sınıfta kullandığı örnek olaylar için öğretmen adaylarının kendi yaşantılarından örnekler vermesini istediğine de görüşleri arasında yer vermektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten ÖE1 dersi işlerken öğretmen adaylarının önceki öğrenme deneyimlerinden yararlanarak gerçek yaşamlarıyla

ilişkilendirme sağlamaya çalıştığını “(yöntem ve teknik konusunda) örnekleri de hep kendilerinin vermelerini istiyorum. Hem öğretmenlik eğitimi programında o ana kadar aldıkları dersleri dikkate alarak bir üniversite kapsamında değerlendirme yapmalarını istiyorum. Ortaöğretimdeyken o dersleri hatırlamalarını, nelerin yapıldığını, ne tür yaklaşımların izlendiğini örneklendirmelerini istiyorum” şeklindeki örneği ile açıklamaktadır. Aynı dersi yürüten ÖE2 ise “(yöntem ve tekniklerin) Türkiye'deki sınıf koşullarını düşünerek birlikte tartışıyoruz” şeklindeki görüşü ile derste işlenen konuların, mesleğe başladıklarında nasıl uygulamaya geçirilebileceğine yönelik ilişkilendirmelere örnek vermektedir.

Öğretmen adaylarının derse katılımını sağlamada yararlanılan diğer bir yol dersin kendi özel alanları ile ilişkilendirilmesidir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan tüm öğretim elemanlarının dersin işlenişinde öğretmen adaylarının kendi alanlarına ilişkin örneklerden ve öğretim programlarından yararlandıkları söylenebilir. Eğitim Psikolojisi dersini yürüten ÖE4 farklı öğretmenlik programlarında derse girdiğini belirterek kendi özel alanlarına ilişkin örnekler vermeye çalıştığını ifade etmiştir. ÖE4'ün “zaman zaman o konunun can alıcı örneği onların alanlarından seçmeye çalışıyorum” sözleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin işlenişinde ise yeri geldikçe öğretmen adaylarının kendi özel alan öğretim programları ile ilişki kurulduğu, ders kapsamında yaptırılan çalışmalarda ve verilen örneklerde genel olarak özel alan öğretim programlarının temele alındığı görülmektedir. ÖE1 öğretmen adaylarına kendi özel alan programlarını edinme zorunluluğu getirdiğini belirtmekte ve ders kapsamında yaptırdığı çalışmaları öğretmen adaylarının kendi özel alan öğretim programına paralel yürüttüğünü “Önce ben kendim birtakım örnekler üzerinden açıklamaya çalışıyorum ama daha sonraki (ders planı hazırlama) uygulamalar hep onların kendi alanına dönük yapılıyor.” sözleriyle örneklendirmektedir. ÖE2 ise bu dersi yürüten diğer öğretim elemanından farklı olarak öğretmen adaylarının verilen sorumluluklar kapsamında hazır bilgiye yönelmesini önlemek adına kendi özel alan öğretim programlarını kullanmalarını tercih etmediğini, kendisinin belirlediği temalar üzerinde çalıştıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra ÖE2'nin dersin işlenişine ilişkin “öğretim programlarında bu kavramların karşılıklarını onlara göstermeye çalışıyorum. Programda öğelerinden birisini kazanımlar olarak ifade etmiştik bakın bu da Milli Eğitim Bakanlığının sizin öğretmeni

olacağınız alanla ilgili ortaya koyduğu kazanımlar diye her bir öğeyi tanıstırıyoruz.” sözleri ders anlatımında öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilişki kurulduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendi özel alanlarına yönelik ilişkilendirmenin yapıldığı diğer ders Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersidir. Bu dersi yürüten öğretim elemanları ders kapsamında öğretmen adaylarının ders planı ve tasarımları gereken öğretim materyalini kendi özel alan öğretim programlarına dayalı olarak hazırlamaları beklenmektedir. ÖE5’in *“öğretim programıyla, tasarlayacakları materyallerin amaçların kazanımların paralel olmasını talep ediyoruz”* şeklindeki sözleri yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Benzer şekilde aynı dersi yürüten ÖE8 de öğretmen adaylarının hazırlayacakları materyale ilişkin özel alan öğretim programının temele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının derse katılımını sağlamaya yönelik olarak öğretim elemanlarının dersin özelliğine bağlı şekilde gerçek yaşamla ilişkilendirme yoluna gittikleri söylenebilir. Sınıf Yönetimi ve Eğitim Psikolojisi derslerinde özel yaşamları ve geçirdikleri yaşantılarla ilişkilendirilme yoluna gidilirken; Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde ise daha çok öğretmen adaylarının kendi özel alan bilgileri ve gelecekteki meslek yaşamlarına yönelik ilişkilendirme yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Derse katılımı sağlamaya yönelik gerçek yaşamla ilişkilendirme yapılması ile öğrenilenlerin kalıcılığına ve ilgili performans göstergelerinin kazanılması ve kullanılmasında öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle özel alana yönelik örnekler ve ilişkilendirmelerin öğretmen adaylarının öğretim sürecinde özel alan öğretim programlarına yönelik olan “F2.1.Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.”, “F3.1. Özel alan öğretim programındaki değişimleri izler.” ve “F2.2.Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygular” şeklinde ifade edilen performans göstergelerine yönelik farkındalığının artırılmasına olanak sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarına Sorumluluk Verilmesi

Öğretmen adaylarına ÖMB dersleri kapsamında çeşitli sorumluluklar verilmektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere dayalı olarak bunlar derste işlenen konulara ilişkin kaynakları araştırma ve okuma ile ödev hazırlama şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim Psikolojisi dersini yürüten ÖE4 derste işlenen konulara yönelik verdiği

sorumlulukları “öncesinde onların okumalarını okurken akıllarına örnekler gelirse onları not almalarını ve sınıfta paylaşımlarını öneriyorum” sözleriyle belirtmiştir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarını konulara ilişkin okuma yapmaya yönlendirdiği ancak zorunlu tutmadığı söylenebilir. Aynı dersi yürüten ÖE7 ise derste işlenen konulara ilişkin kendi yaşamlarında gözlem yapmalarını istediğini ve derste işlenen konularla ilişkilendirilebilecek kitap ve film listesi verdiğini belirtmiştir. ÖE7 farklı olarak ödev verme yoluna gitmediğini “Ben bu derste hiç ödev vermem. Niye vermem, internetten indirip getireceği bilgiye ihtiyacım yok benim ben biliyorum zaten kitaplardan vereceği şeye de ihtiyacım yok ama benim istediğim gibi gözlem yap gel sonra geri bildirim vereceğim diyeceğim ödevde de benim vaktim yok” şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir. Her iki öğretim elemanının da derste araştırmaya dayalı bir rapor hazırlatma yoluna gitmediği görülmekte, ÖE7’nin görüşlerine dayalı olarak ise bunun hem ders yükü fazlalığı hem de öğretmen adaylarının rapor hazırlama sürecine karşı yaklaşımlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bunu yanı sıra derste işlenen konuların özelliğinden dolayı gün içerisinde etrafında olup biteni gözleme gibi öğretmen adaylarının günlük yaşamında kolayca gerçekleştirebileceği sorumluluklar üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten iki öğretim elemanı ise birbirlerine benzer şekilde öğretmen adaylarından derste işlenen konulara ilişkin araştırma ve okuma ödevleri, dersin kaynaklarına ulaşma ve edinme ile ders kapsamında ders planı hazırlanması gibi sorumluluklar beklemekte ancak bunların uygulanmasına ilişkin farklı yollar tercih etmektedirler. ÖE2 ders konularının çok fazla olduğunu ve her birine çok geniş zaman ayırmanın olanaklı olmadığını “her biri üzerinde ama mantıkları üzerinde daha çok durup ve bu anlamda öğrenciye de ders dışında sorumluluklar verme ve onların bu detaylarını tamamlamalarını sağlayarak yetiştiriyorum.” şeklindeki görüşü ile belirtmiş ayrıca dersin uygulama saatinin olmadığını belirtmiştir. Diğer öğretim elemanı ÖE1 ise derste işlenen konulara ilişkin örnekleri, özellikle kendi özel alan öğretim programlarını inceleme amacıyla kaynaklara yönelttiğini belirtmektedir. Ders planı hazırlama ödevine ilişkin ise hem ÖE1 hem de ÖE2 sınıftaki öğrenci sayısını dikkate alarak grup çalışmaları ile plan hazırlatma yoluna gittiklerini ve öğrencilerle yaptıkları çalışmalar üzerinde tartışarak onlara geribildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından ÖE1 hazırlanan planlarda kendi özel alan öğretim

programlarını temele almalarını istediğini belirtirken, ÖE2 internetten hazır plan alınmasını önlemek adına kendi oluşturduğu temaların dikkate alınmasını istediğini *“internet bunların örnekleri ile dolu dolayısıyla bazı öğrenciler bunların kolayına gitmek anlamında hazır planlar ya da düzenlemeleri hiç çaba ya da emek sarf etmeden yapmış gibi davranıyorlar bunun yerine şöyle bir yol izliyorum belli temalar oluşturuyorum sınıf düzeyine göre temaları veriyorum yeterlikleri veriyorum ve bunu öğreteceksiniz diyorum.”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten öğretim elemanları öğretmen adaylarının kendi özel alanlarına uygun materyal hazırlama ve hazırladıkları materyalleri derste sunmalarını beklemektedirler. Bu sorumluluğu yerine getirmek için öğretmen adaylarının kendi özel alan öğretim programlarından hangi kazanım için materyal hazırlayacaklarını belirlemeleri, buna uygun plan ve materyalin özelliklerini açıklayan bir rapor hazırlamaları ve planını hazırladıkları dersi materyali öne çıkararak derste sunmaları istenmektedir. ÖE2 öğretmen adaylarını materyal hazırlama sürecine başlarken çeşitli kaynaklara yönlendirdiğini *“programdaki yerini özellikle fotokopilerini alıyorlar getiriyorlar ya da bütün programı getiriyorlar beraber üzerinde bakıyoruz çok takıldıkları yerler olursa kendi alanlarındaki hocalarına sormalarını istiyorum hatta ilköğretime ve liseye hangi programı izleyeceklerse gönderdiğim ve o konunun nasıl öğretilmesi konusunda sıkıntı yaşıyorsa onlarla konuşmalarını da istiyorum...”* sözleriyle vurgulamaktadır. Materyallerin hazırlanması ve sunulması sürecinde her iki öğretim elemanı da öğretmen adaylarına destek ve geribildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından ÖE5 *“öğrenci oraya (ders planına) bir şey yazmışsa ama onu sınıf ortamında uygulamıyorsa ben diyorum ki mesela sen bunu belirtmişsin ama diyorum bunu uygulamıyorsun neden?”* görüşü ile bu bulguyu desteklerken diğer öğretim elemanı ise tüm süreci öğrencilerle birlikte yürüttüklerini vurgulamıştır. Hazırlanan materyallerin derste sunumuna ilişkin olarak ise her iki öğretim elemanı paralel şekilde derste öğrenci sayısına dayalı olarak belirlenmiş zamanlarda materyallerini hazırladıkları plana ve ilgili yaş döneminin özelliklerine göre uygun şekilde sunmalarını beklemektedirler. Öğretmen adaylarının materyal sunma sürecini ÖE8 *“15 dakika anlatım süreleri var sadece materyallerini kullanacakları kısımları, ama ders anlatır gibi öğrenciler sınıftaki diğer arkadaşları öğrenci pozisyonuna geçip onlardan da destek alarak ders anlatıyorlar”* şeklinde ifade ederken

diğer öğretim elemanı ÖE5 de benzer şekilde materyallerini merkeze alarak “uyguluyormuş gibi” sunum yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının diğer ÖMB derslerine göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde daha fazla sorumluluk alması gerektiği ve bu durumun derste uygulamaya yer verilmesinden kaynaklandığı görülmektedir.

Sınıf Yönetimi dersi kapsamında ise ÖE6 öğretmen adaylarına derste geçen çeşitli kavram ya da konuları araştırmaları için kısa araştırma ödevleri verildiğini ve derse yönelik çeşitli konularda kitap okumaya yönlendirdiği belirtilmiştir.

Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Sınıf Yönetimi derslerinde öğretmen adaylarına verilen sorumluluklar dikkate alındığında derslerin özelliklerine göre farklılık gösterdiği, ancak genel olarak öğretmen adaylarından çok fazla sorumluluk beklenmediği görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde kazandırılması amaçlanan davranışların öğretim sürecinde uygulamaya dönük olması ise verilen ödev ve sorumlulukların da uygulama becerilerini geliştirmeye dönük olmasını beraberinde getirdiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının ödev hazırlama sürecine yönelik öğretmen adaylarının internette hazır ödev indirme ya da hazır kaynakları kopyalama yoluna gittiklerini belirten ifadeleri de dikkate alındığında öğretmen adaylarının da sorumluluklarını yerine getirme sürecinde çok etkin ve istekli olmadıkları düşünülebilir.

ÖMB dersleri kapsamında öğretmen adaylarına verilen sorumluluklar ve bunların yerine getiriliş şekilleri derslerle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik becerilerin kazandırılmasında da etkili olacaktır. Verilen sorumluluklar ve bunların performans göstergelerinin kazanılmasına olan etkisine derslere yönelik olarak bakılacak olursa Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında, gerçek yaşamda ve sınıf ortamında bireylerin gelişim ve öğrenme özelliklerine yönelik gördükleri ve sınıfta paylaştıkları yaşantılar bunlara yönelik “B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır.”, “A2.2. Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.” ve “B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.” gibi performans göstergelerine yönelik öğrenmeleri pekiştireceği söylenebilir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında verilen ödev ve sorumlulukların ise hem özel alan öğretim programına hem de planlama ve öğretim

sürecine yönelik performans göstergelerinin kazanılmasında etkili olacağı söylenebilir. Bu performans göstergelerine “B2.1.Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar.”, “C1.6. Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir.” ve “F2.1.Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.” örnek gösterilebilir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde plan hazırlama ve materyal tasarlamaya yönelik verilen ödev ve sorumluluklar ile öğretmen adaylarına planlarında yer verdikleri bir materyalin sınıf ortamında ne şekilde kullanıldığı, materyallerin hazırlanışında dikkate alınan özelliklerin iyi bir öğretim materyalini nasıl etkilediğine ilişkin farkındalık kazandırılması ve bu konularla ilişkili örneğin “C1.7. Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir.”, “C2.8 Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.” gibi performans göstergelerine yönelik kalıcı öğrenmelere sahip olmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Derslerde öğretmen adaylarına verilen ödev ve sorumlulukların öğretim sürecine ilişkin pek çok beceriyi dolayısıyla derslerle ilişkilendirilen performans göstergelerini kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak dersler kapsamında daha ayrıntılı, işe vuruk, öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik ödev ve sorumluluklara yer verilmesi, öğretmen adaylarının bunları yerine getirmesi için yönlendirilmesi yoluyla öğretim sürecinin daha etkili hale getirilebileceği ve öğretmen adaylarının sorumlulukları yerine getirmek için istek duymasının sağlanabileceği söylenebilir.

ÖMB Derslerinin Meslek Yaşantısı ile İlişkilendirilmesi

ÖMB dersleri kapsamında verilen bilginin öğretmen adayları tarafından mesleğe başladıklarında uygulamaya yönelik olarak nasıl kullanılacağına dair öğretim elemanı görüşleri genel olarak meslekte kullanımına yönelik örnekler verme üzerinde yoğunlaşmaktayken, bu ilişkilendirmenin çok etkili şekilde yapılamadığı da belirtilmektedir.

ÖE4 yürütmekte olduğu Eğitim Psikolojisi dersini önceki programda yürüttüğü Gelişim ve Öğrenme dersi ile karşılaştırarak *“birinci sınıfa alındıktan sonra, daha işte öğretmen olacaklarının bile düşünemiyorlar, farkında değil bir kısmı, büyük kısmı hatta”* görüşü ile derste öğrendiklerinin uygulamaya yönelik kullanımına ilişkin gereksinim yaratmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Öğretim elemanının bu görüşünün 2006 yılında yapılan düzenlemelerle dersin birinci sınıfa alınmasına dayalı

olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair henüz farkındalık sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aynı öğretim elemanı tarafından belirtilen *“gelişim özelliklerini öğrenmeleri o kadar şey değil kolay, zorlanmıyorlar ama öğrenme konuları, dönem yetmiyor sıkışıklık oluyo, biraz sıkıntı yaşıyıp uygulamakta da zorluk çekeceklerini düşünüyorum”* görüşüne dayalı olarak 2006 yılındaki düzenlemeden önce de olduğu gibi bu ders kapsamında hem gelişim hem de eğitim psikolojisine ait konuların birlikte verilmesinin dersin uygulamayla ilişkilendirilebilir olmaktan uzaklaşarak konu yetiştirmeyi gerektiren bir şekilde işlendiği söylenebilir. Bu dersi yürüten diğer öğretim elemanı ÖE7 de *“eğitim psikolojisi kesinlikle ikiye ayrılmalı öğrenme ve gelişim, sınıf sayıları 20 olmalı, o zaman biz hakaten hem kuramları çok daha iyi öğretiriz hem uygulama yaptırırız o zaman ben öğrenciye şunu derim yani anaokuluna gideceksin lisede bir sınıfa gideceksin...”* görüşüyle dersin içeriği nedeniyle uygulamaya yönelik becerilerin kazandırılmasının güçlüğüne vurgu yaparken, öğretmen adaylarının meslekte karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili *“bir şey varsa katı bir durum varsa müdür kaynaklı olur idareci kaynaklı olur orasını bilemiyorum, sistem kaynaklı olur ama peki sen bunu nasıl kıracaksın öğrenciye nasıl ulaşacaksın onların yöntemlerini de küçük küçük veriyorum”* görüşü ile öğretmen adaylarının ders konularını meslekle ilişkilendirmesini sağlayacak örneklerle yer verdiği söylenebilir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten ÖE5 *“...imkanların çok yeterli olmadığı okullara da gidebilirsiniz yarın öbür gün tayin olduktan sonra bir bilgisayarınız olsun bir internet bağlantınız olsun bir de yazıcınız olsun dedim yani sonuçta bu üçü olduktan sonra birçok materyal üretebilirsiniz işte resim bulursunuz, fotoğraf bulursunuz, işte görsel bir takım şeyler yazılar hazırlarsınız, tablolar hazırlarsınız.”* şeklinde ifade ettiği görüşüne dayalı olarak öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlara ilişkin örnek vererek, derste işlenen konular ile uygulama arasında ilişki kurmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının meslekte karşılaşılabilecekleri durumları örnek vererek uygulama ile ilişkilendirme yapma yoluna giden ÖE6 ise Sınıf Yönetimi dersi kapsamında işledikleri konularla ilgili *“uygulamada, bizim Türk eğitim sisteminde sınıflar çok kalabalık, 40-60-70 kişilik sınıflar dolayısıyla bu tür sınıflarda davranış sorunları çok daha fazla oluyor ve öğretmen planını çoğu zaman uygulayamayabiliyor ve zamanını yettiremiyor işte o durumda da ders planlarını daha esnek hazırlamasına*

dönük bilgiler vererek onları bu konuda yetiştirmeye çalışıyoruz.” görüşü ile bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten ÖE2 ders kapsamında öğrendiklerini meslekte uygulamaya geçirmeleri ile ilgili olarak yeterli deneyim yaşamadıklarından zorlanacaklarını belirtmekte ancak lisans eğitimleri süresince gittikleri staj ve gözlem uygulamaları ile kısmen de olsa deneyim kazanacaklarını belirtmektedir. Bu öğretim elemanının *“Doğurucu sayıda örnek görüp deneyimlediklerini düşünmüyorum. Zenginleştirmeye daha çok örnek görmeye daha çok örnek yaratmaya ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum hoş çokta kötümser olduğumu ifade etmiyim çünkü artık sınıf düzeyleri arttıkça çocuklar okullarla tanışmaya başlıyorlar ve bunlar tekrar karşılırlarına çıkıyor ve bu bilgilerini tekrar anımsıyorlar. Staj için gidiyorlar, gözlem için gidiyorlar değişik vesileler için gidiyorlar ve burada da uygulama öğretmenleri ya da öğretim elemanları daha önce planlama bağlamında anlatılanları yaşama geçirmelerini tekrar istiyorlar onlardan dolayısıyla çok kötümser değilim ama daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu dersi yürüten diğer öğretim elemanı ÖE1 de öğrencilerin dersi aldıkları dönemde mesleğe yönelik farkındalıklarının olmadığı ve bu nedenle dersin konuları ile uygulama arasında ilişkilendirmenin zor olduğu şeklinde görüş belirtmekte, dördüncü sınıfa geldiklerinde uygulamaya başlamaları ile birlikte derse yönelik gereksinimlerinin de farkına vardıklarını vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrendiklerini meslek yaşamlarında nasıl kullanacaklarına yönelik öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulara bakıldığında genel olarak öğretmen adaylarının ÖMB derslerin kendilerine sağlayacağı yarara yönelik farkındalıklarının olmadığı, derslerde ise farkındalığı arttırmak ve derslere yönelik gereksinim oluşturmak amacıyla meslek yaşamına ilişkin örneklere yer verildiği görülmektedir. ÖMB derslerinde işlenen konuların meslekte nasıl kullanılacağı ile ilişkilendirilmesi öğretmen adaylarının hem derslere karşı daha istek duymasına hem de ilgili performans göstergelerinin kazanılmasında etkili olacaktır. Ancak derslerde mesleğe yönelik farkındalığın çok fazla sağlanamaması, öğretmen adaylarının hem ÖMB derslerine olan ilgisi ve isteğini azalttığı hem de performans göstergelerinin etkili şekilde kazanılmasını engellediği ileri sürülebilir.

ÖMB Derslerinin Birbirleriyle İlişkilendirilmesi

ÖMB derslerinin kendi içinde ilişkilendirilmesine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak önceki derslerle ilgili olan konularda hatırlatmalar yapıldığı, sonraki dönemlerde alınacak derslere yönelik bilgilendirmelerde bulunulduğu, ancak derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesine için özel bir etkinlik ya da uygulama yapılmadığı söylenebilir.

Eğitim Psikolojisi dersi hem öğretmen adaylarının hatırlaması ve kullanması hem de öğretim elemanlarınca dile getirilmesi açısından en fazla ilişkilendirme yapıldığı söylenen derstir. Bu dersi yürüten ÖE4 öğretmen adaylarının dersi aldıktan sonraki dönemlerde konu anlatımı, plan hazırlama ya da etkinlik düzenleme gibi diğer derslerde verilen ödevleri için belirlenen yaş gruplarına uygunluk açısından yardım almak amaçlı kendileri ile görüştiklerini belirtmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanlarından ÖE2 ise öğretmen adaylarının plan hazırlarken ilgili yaş dönemindeki çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin farkındalıklarının olduğunu ancak ayrıntılı bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. ÖE2 *“kazanımlar kimin için hazırlandı, hangi yaş, hangi çağ, hangi sınıf düzeyi için bu bağlamda öğrenci özellikleri, gelişim özelliklerine, öğrenme özelliklerine gönderme yapıp revize etmeye çalışıyoruz...”* sözleriyle ders içerisinde Eğitim Psikolojisi dersinde öğrendiklerini hatırlamalarına ve kullanmalarına yönelik uygulamalar yapıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde aynı dersi yürüten ÖE1’de öğretmen adaylarının bu dersten önce aldıkları Eğitim Psikolojisi dersine yönelik bilgileri çok fazla kullanamadıklarını ancak ders kapsamında ilişkilendirme yapmaya çalışıldığını *“bu bilgiye (Eğitim Psikolojisi dersinde öğrendikleri bilgi) sahip olarak ya da o edindikleri bilgiyi hemen bu planlama sürecine yansıtılabildiklerini çok fazla düşünmüyorum ama tabi biz bu derste transfer yapmalarına da olanak sağlamaya çalışıyoruz. Önceki derslerle ilişki kurmalarını sağlayarak gitmelerini sağlamaya çalışıyoruz.”* sözleriyle belirtmekte ve dersin konuları içerisinde yer alan planlama konusunda yeri geldikçe materyal ve ölçme-değerlendirme ile ilgili öğretmen adaylarının sonraki dönemlerde alacakları derslerle de ilişkilendirme yapmaya çalıştığını belirtmektedir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten öğretim elemanları da birbirlerine paralel şekilde öğretmen adaylarından özel alan öğretim programlarına dayalı olarak plan yapılması istendiğini belirtmektedirler. Bu durum, plan yapmanın

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde kazandırılan becerileri gerektirdiğinden iki ders arasında ilişkilendirilme yapıldığı şeklinde yorumlanabilir. ÖE8 “*Öğretim İlke ve Yöntemleri’nde ders planının nasıl hazırlayacaklarını öğreniyorlar ama bu derste bunun ikinci bir uygulamasını yapıyorlar*” şeklindeki görüşü ile iki ders arasındaki ilişkiyi belirtirken, ÖE5 öğretmen adaylarının iki dersi ayrı gördüğünü belirtmiş ve ilişkilendirmenin sağlanabilmesi için yaptıklarını “*Öğretim İlke ve Yöntemleri’ndeki yaptıklarınızı hatırlayın ordaki işte ders planlarınızı hatırlayın, ordaki çalışmalarınızı, ders notlarınızı gidin inceleyin, karıştırın yani bir şekilde ilişkilendirmeye çalışıyoruz.*” sözleriyle örneklendirmiştir.

Sınıf Yönetimi dersi ise diğer üç dersin ardından alındığından ilişkilendirmenin en fazla olması beklenen ders olarak düşünülebilir. Dersi yürüten ÖE6, bu yorumu destekler nitelikte öğretmen adaylarının önceki derslerde kazandığı becerileri işe koşarken yönetim becerilerini de kullanması gerektiğini vurgulamış ve görüşünü “*sınıf yönetimi diğer derslerle çok yakından ilişkili olan bir ders. Hem diğer derslerde öğrendiklerini sınıf yönetimi dersine getirebiliyor öğrenciler hem de bizim dersimizde sınıf yönetimi dersinde öğrendiklerini diğer derslerde rahatlıkla bütünleştirebiliyor, ilişkilendirebiliyor.*” sözleriyle desteklemiştir.

Bu alt tema altında ulaşılan bulgulara dayalı olarak Eğitim Psikolojisi dersinde öğrenci özellikleri üzerinde durulması nedeniyle her derste bu konuyla ilgili ilişkilendirmeye yönelik örnekler verildiği görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri ise plan ve materyal hazırlama açısından birbirini desteklemekte ve diğer derslerle de ilişkilendirilebilmektedir. Sınıf Yönetimi dersi diğer derslerde edinilen bilgi ve becerilerin sınıf ortamında nasıl kullanılacağı üzerinde durulduğundan ilişkilendirmenin en fazla yapıldığı ders olarak görülmektedir. Ancak derslerde bu ilişkilendirmelerin yapılmasına yönelik yalnızca öğretim elemanları tarafından yeri geldikçe hatırlatmalar yapıldığı ve öğretmen adaylarının genel bilgileri hatırlamasının yeterli görüldüğü söylenebilir.

ÖMB derslerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesi, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin kazanılmasında da önemli görülmektedir. Çünkü öğrenme- öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin bir bölümü farklı ÖMB derslerinde işlenen konuların birbirleriyle ilişkisine dayalı özellikler taşımaktadır. Örneğin “B1.5.Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama

ve değerlendirmede kullanır.”, “B2.1.Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar.”, “C1.1. Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar.”, “C2.2. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.” performans göstergeleri plan hazırlama, materyal seçme ve hazırlama ile öğretim sürecini düzenlemede öğrenci özelliklerini ve bireysel farklılıkları dikkate almayı gerektirmekte, bu da farklı ÖMB derslerinde öğrendiklerini bir arada kullanma gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Buna benzer şekilde “B3.4.Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar.”, “C3.2.Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenler.” ve “C7.4.Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.” performans göstergeleri sınıf yönetiminde öğrenme ortamının düzenlenmesi, davranış yönetimi gibi konularda bireysel farklılıkların da ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu örneklere dayalı olarak ÖMB derslerinin kendi içinde ilişkilendirilmesinin performans göstergelerinin kazanılmasında da etkili olacağı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ÖMB derslerinin işlenişine yönelik olarak ifade ettikleri görüşleri ders içinde yöntem ve teknik kullanımı, araç-gereç ve materyal kullanımı, derse katılımın sağlanması, ders içinde verilen sorumluluklar, derslerin meslek yaşamı ile ilişkilendirilmesi ile derslerin kendi içinde ilişkilendirilmesi olmak üzere altı alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalarda ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretim elemanları tarafından dersin işlenişinin öğretmen adaylarına meslek yaşamı içinde örnek olacak şekilde kurgulandığı, bu kurgunun içinde farklı yöntem ve tekniklere yer verildiği, ders kapsamında sorumluluk yüklendiği ve dersin özelliğine uygun olacak şekilde uygulamalı çalışmalar yaptırdıkları söylenebilir. Bu çalışmalarında öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ile ilişkilendirilen performans göstergelerini kazanmalarında yol gösterici etkide olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra tüm bu aşamaların çok etkili şekilde gerçekleştirilemediği de bir gerçektir. Derslerde öğretmen adayları tarafından öğrenilmesi ve uygulanması istenen yöntem ve tekniklerin öğretim elemanları tarafından yeterince kullanılmıyor olması; materyal tasarlanmasının istendiği bir derste örnek oluşturabilecek materyallerden yararlanılmaması görsel ve işitsel öğrenmeyi desteklemekle birlikte diğer materyallerden yararlanmaksınız sunu materyali ağırlıklı ders işlenmesi, derslerin daha çok öğretim elemanının verdiği örnekler etrafında ilerlemesi ve uygulamaya dönük etkinliklerin çok fazla gerçekleştirilememesi ÖMB

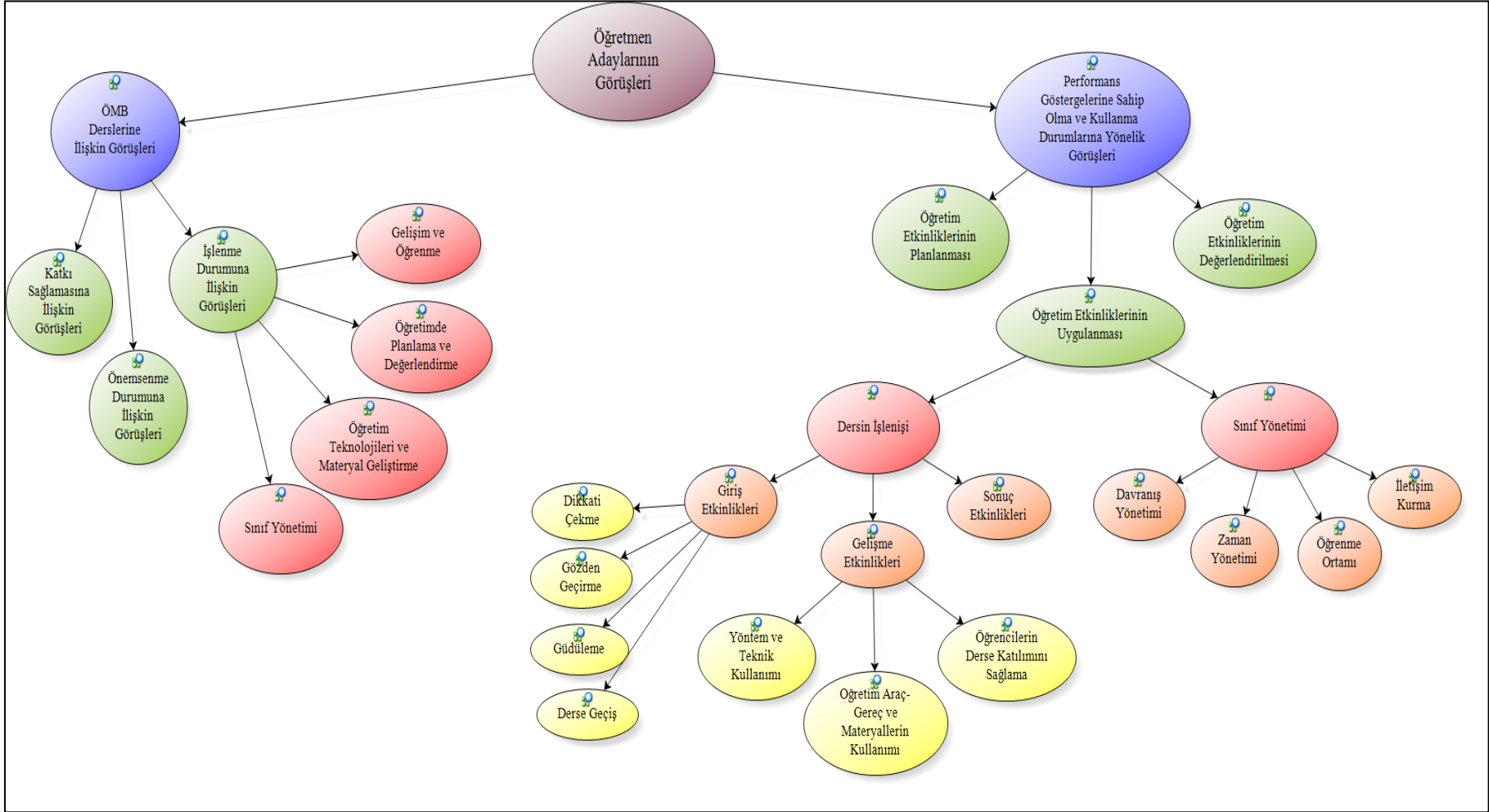
derslerinin işlenişinde karşılaşılan sorunlar arasında gösterilebilir.

Öğretim elemanlarının yürüttükleri ÖMB derslerinin amaç, içerik ve işlenişine yönelik görüşleri ve bunların performans göstergeleri ile karşılaştırılması sonucunda araştırmanın birinci sorusuna dayalı olarak elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum ÖMB derslerinin amaç ve davranışlara uygun ve bunları kazandırmaya dönük işlendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak amaç ve davranışları ile dersin içeriğine yansıdığı düşünülen “C4.1. Ders dışı etkinlikler için plan hazırlar.”, “C4.3. Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenler.” gibi bazı performans göstergelerinin derslerin işlenişinde yansımadağı görülmektedir. Ayrıca kimi derslerde plan hazırlama, materyal tasarlama gibi uygulamaların yapılmasında karşın, “C3.2. Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenler.”, “D2.3. Ölçme aracını uygular” gibi pek çok performans göstergesinin kazanıldığını ortaya koyacak etkinlikler yapılmadığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının ÖMB Dersleri ile Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik

Performans Göstergelerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

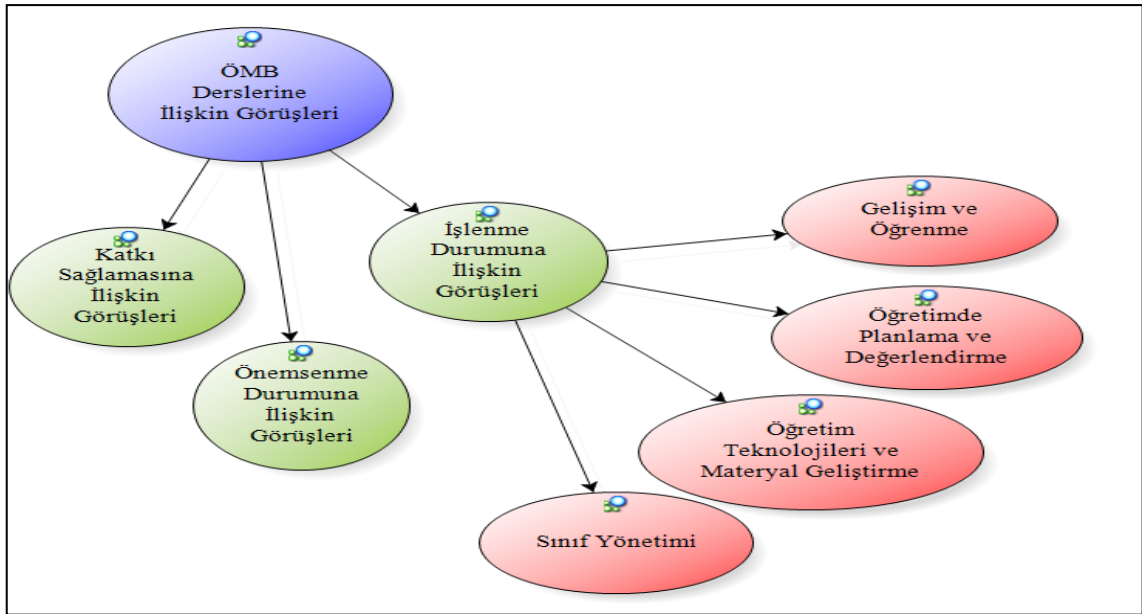
Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin öğretmen adayları görüşleri ile ilgili öncelikle öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin sağladığı katkılara, bu dersleri önemseme durumlarına ve her bir dersin işlenişine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma ve kullanma durumlarına ilişkin görüşleri “öğretim etkinliklerinin planlanması”, “öğretim etkinliklerinin uygulanması” ve “öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi” temaları altında ele alınmıştır (Şekil 4).



Şekil 4: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Olarak Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri öncelikle derslerin tümünün öğretim becerilerine ne ölçüde katkı sağladığı, derslerin işlenişi ve etkililiğine yönelik olarak sunulmuş, ardından öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri dönemde aldıkları isimleri ile “Gelişim ve Öğrenme”, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” ile “Sınıf Yönetimi” dersleri altında toplanarak yorumlanmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Alt Temalar

ÖMB Derslerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliklerin Kazandırılmasına Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Görüşler

ÖMB derslerinin tümüne, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması açısından bakıldığında dokuz öğretmen adayı bu derslerin katkı sağladığını düşünürken beş öğretmen adayı ise etkili olmadığını düşünmektedir.

Bu derslerin katkı sağladığını savunan öğretmen adayları bu durumu sınıfa girdiklerinde öğretim etkinliklerini gerçekleştirebiliyor olmaları ve ÖMB derslerinin kendilerini öğretmenlik mesleğine ısındırması ile ilişkilendirmişlerdir. ÖA7 derslerin kendisine sağladığı katkıyla ilgili “*mesela genel kültür anlamında da çok şey kattı öğretmenlik mesleğinin yanında. Onun dışında beni mesleğe ısındırdı yani öğretmen*

olabilirim diye düşünüyorum.” görüşü ile bulguyu desteklerken; verdiği örnekle öğretmenlik becerilerindeki değişimi yansıtan ÖA4’ün “eğer ben şu anda 20 tane 25 tane çocukla o dersi işleyebiliyosam mutlaka bişeyler öğrenmişim diye düşünüyorum. Çünkü normal şartlarda ben hani bu dersleri alana kadar evdeki kardeşime bile ben bişeyi zor anlatıyodum yani bi dersi. ... Hani ders sonunda bi hafta sonra tekrar ediyoruz mesela aynı dersi kendi konumuza başlamadan hani kısa bi tekrar ediyoruz. Söyleyebiliyorlar yani demek ki bişeyler öğreniyorlar diye düşünüyorum.” görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir:

ÖMB derslerinin katkı sağlamadığını düşünen öğretmen adayları ise bu düşüncelerini öğretim etkinliklerinin yürütülmesine yönelik becerilerini deneyim yoluyla kazandıkları ve alan bilgisi derslerinin daha etkili olduğu görüşleri ile ilişkilendirmişlerdir. ÖA6’nın özel alan öğretimi derslerinin daha fazla katkı sağladığına ilişkin *“Birinci ve ikinci sınıflarda çok fazla katkı getirmedi. ... Ama özellikle üçüncü ve dördüncü, özellikle dördüncü sınıfta aldığımız eğitimin bana çok faydası oldu. Çünkü ben hep şey diyodum nasıl konu anlatcam? Çok yetersiz hissediyorum. Ne yapcam diye çok endişelerim vardı. Bu konuda bana çok yardımcı oldu. Özel öğretim yöntemleri bir ve iki dersleri.”* görüşü ile ÖA11’in deneyime vurgu yaptığı *“Ben zannetmiyorum eğitim derslerinin bi getirisinin olduğunu. Bu birazcık gözlemlerle de alakalı. Sonuçta bizde yakın geçmişte hala öğrenciyiz zaten. Bunun için içerisinde olduğumuz için yani işin iç yüzünü bildiğimiz için birazcık daha bu konularda dikkat edebiliyoruz. Çünkü bunu yaşamış görmüşüz biz.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

ÖMB Derslerinin Önemsiz Durumuna İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik katkı sağladığı ve sağlamadığına yönelik görüşleri yanında beş öğretmen adayı bu derslerin önemsizliğini belirtmekte ve bu durumu kendi özel alan derslerini ön planda tutmaları ve ÖMB derslerinin sınavlarında zorlanmamaları ile ilişkilendirmektedirler. Bu görüşü savunan öğretmen adaylarından ÖA8 *“Normalde günlük hani onlara zaman ayırmamız gerekebiliyo. Ödevler vesaire bi şeyler çıkabiliyo ama hiç bi zaman öğretmenlikle alakalı derslere önemseyip onlara gerçekten verilmesi gereken değeri vermedik ve şu an anlıyoruz biz ancak bunu. İşte gerçekten onlar çok daha iyi değerlendirilebilirdi aslında.”* sözleri ile derslere önem vermediğini belirtirken bu durumun nedeni olarak sınavların zor olmadığından ve gerçek sınıfları görmediklerinden bu derslere gereksinim hissetmediklerini belirtmiştir.

Benzer şekilde dersleri önemsemediğini belirten ÖA14 bu durumu öğretmen olacağını düşünmemesi ile ilişkilendirerek *“Dikkate almamıştım. Hiç öğretmen olacağımı düşünmediğim için. Not alıyım geçiyim dersi gerisi mühim değil diye düşünmüştüm ama sonradan pişman oldum.”* sözleri ile ifade etmiştir. Derslerde uygulanan sınav biçimini eleştiren ÖA11 ise *“Soruların açık uçlu olduğu zaman öğrenciler gerçekten çalışma durumunda kalıyolar. Çalışmak zorunda hissediyorlar kendilerini. ... Çünkü ben sadece test olduğu için açık konuşuyum çalışmadım.”* görüşü ile ÖMB derslerine neden önem vermediğini açıklamaktadır.

ÖMB Derslerinin İşlenme Durumuna İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları tarafından derslerin kuramsal olarak işlenmesi ve uygulama yapılmaması ÖMB derslerine getirilen olumsuz eleştiriler arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu derslerin kuramsal olarak yürütüldüğü ve genelde düz anlatım yönteminden yararlandığı, işlenen konuların nasıl uygulamaya geçirileceğinin belirtilmediğini vurgulamışlardır. ÖA8’in derslerin işlenme şekillerinin ilgilerini çekmediğine dair *“uygulamaya yönelik şeyler daha çok ilgimi çekiyo zaten genellikle. Böyle çünkü diğer türlü sadece hocamız anlatıyo orda biz artık ne yaparsak, ne düşünürsek... Ha dinlemek istersek dinliyoruz ama istemezsek de yapılcaak bi şey kalmıyo.”* ve ÖA12’nin derslere karşı gereksinim yaratılmadığına ilişkin *“öğretilen şeylerin uygulanacağı yerleri göstermeli, göstermeleri gerekiyo ve bu öğrendiklerimizin kıymetini de bize anlatmaları gerekiyo.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarından ÖA9 ise dersin işlenişinde öğretmen adaylarına sorumluluk verildiği durumlara yönelik *“Biz anlatıyoruz geri biz öğreniyoruz. ... Herkes slaytını hazırlayıp derste anlatıp oturuyodu. Öğretmenlerimiz en fazla beş dakika değerlendirme yapanlar oluyodu. Birçoğu da sadece kendi işliyodu. Kendi işlemesi biraz daha yararlı, daha bilgili, daha iyi anlatabileceğini düşünüyorum. Sınıfta bize o dersi daha iyi uygulayaraktan öğrenmemizi sağlayabilir.”* görüşü ile dersin işlenişinde kuramsal bilginin öğretim elemanları tarafından verilirken öğretmen adaylarının uygulama yapmasının daha etkili olacağını vurgulamaktadır.

Derslerin işlenişi için diğer görüşlerden farklı olarak iki öğretmen adayı derslerde düz anlatımın daha uygun olduğu, üniversitede uygulamaya dönük etkinliklerin çok gerekli olmadığını savunmuşlardır. ÖA 10’un yaşları dolayısıyla düz anlatım, tartışma gibi yöntem ve tekniklerin yeterli olacağını vurguladığı *“düz*

anlatımda tercih edilebilir. Tartışma mesela konuşarak ders geçebilir, öğrencileri derse katarak, soru cevap şeklinde geçer. Çünkü yaşlarımız bayağı olduğu için artık düz anlatımla anlayabilirler yani.” görüşü ile ÖA 11’in diğer öğretmen adayına benzer şekilde üniversitedeki öğrencilerin yaşları nedeniyle farklı yöntem ve tekniklerin gerekli olmadığını, yaşadığı bir örnekle ifade ettiği *“Burası üniversite, ya sen bana örnek olayın nasıl kullanılacağını gösterirsin ve o konuyu o yaş grubundaki insanlara anlatırım. ... Öğretmenler anlatırken birazcık daha bilimsel bilgi vermeli hani ne kadar sıkarsa sıkırsın burası üniversite yani. Millet insanlar dinlemek zorunda. Not alırsın veya almazsın öğretmenin pek de umurunda değil zaten. Senin o bilgiyi öğrenmen lazım. Ama gelip de dersi drama şeklinde işlemek bana biraz şey geliyo açıkçası.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Derslerin işlenişine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlenen bulgular ile öğretim elemanlarının derslerin işlenişine ilgili görüşlerinden elde edilen bulguların benzer olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmen adaylarının her bir dersin işlenişine yönelik görüşlerinden ulaşılan bulgular ise aşağıda verilmiştir.

Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi) Dersi. Öğretmen adaylarının Gelişim ve Öğrenme dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak bu dersi gerekli ve yararlı buldukları görülmektedir. Öğrencilerin özelliklerini ve gelişim düzeylerini anlamalarını sağladığını belirten öğretmen adaylarından ÖA4’ün *“Gelişim öğrenme dersi öncelikle öğrencilerin gelişimini falan kavrama açısından, öğrencilerin seviyesini anlama açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.”* görüşü ile ÖA2’nin *“Gelişim psikolojisi evet bize katkı sağladı yani öğrencinin seviyesine inebilmemiz için onların bazı yeterliklerini bilmemizde fayda vardı.”* şeklindeki görüşleri bu bulguyu desteklemektedir.

Gelişim ve Öğrenme dersinde işlenen konuların hatırlanmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında, dersle ilgili genel bir fikre sahip oldukları, fakat daha çok KPSS’ye hazırlanırken konuları tekrar ettikleri ya da hatırladıkları görülmektedir. ÖA8’in *“Aklımda kaldı bazı şeyler ama temel anlamda tabi ki bu yıl (KPSS’ye hazırlanırken) öğrendik”* görüşü ile ÖA14’ün benzer şekilde ifade ettiği *“Çocukların yaş ve dönemlerini öğrenmiştik sanırım. Şu an ne kadar hangi yaşta ne olduğunu hatırlamasam da eğer öğretmenlik yapabileceksem ki KPSS’ye girmem gerekiyo. Onda da bu konular sorulacak. O zaman tekrar ele aldığımda her yaş*

döneminin özelliklerini bilmemin gerekli olduğunu düşünüyorum.” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının derste işlenen konulara yönelik ortak görüşü öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve öğrenci özelliklerine uygun davranma üzerinde durulduğu şeklindedir. İki öğretmen adayı ise farklı olarak gelişim özelliklerinin yanı sıra öğrenme kuramlarına yönelik bilgi verildiğini de hatırladıklarını belirtmiştir. Gelişim özelliklerine yönelik konuların daha fazla hatırlanmasında ise bu konuların gerçek yaşamda kullanılması, materyal hazırlarken ve kullanırken öğrenci özelliklerini bilmelerinin önemi, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında ders anlattıklarında öğrenci özelliklerine uygun davranmaları gerekliliğinin etkili olduğu ileri sürülmektedir. ÖA8 dersle ilgili gelişim özelliklerinin neden aklında kaldığını *“Günlük hayattan şeyler olduğu için ve benim kardeşim vardı küçük. Onunla bazı şeyleri çok benzeştirdiğim için”* şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde ÖA7 gelişim özellikleri ile ilgili öğrendiklerini günlük yaşamda, ailesi ile ilişkilerinde kullandığını *“benim ailem bayağı kalabalıktır. Çok fazla teyzem ve çocukları işte kardeşim var küçük. Onlarda bile mesela onların annelerin babalarının onlara karşı yaptıkları herhangi bir durumda ya yapmayın bakın şöyle şöyle bir durum varmış.”* ifadesi ile örneklendirmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin yaş dönemlerini ve gereksinimlerini bilmenin önemine vurgu yapan ÖA5’in *“Gelişim psikolojisi, onun ben çok faydasını gördüm. Şimdi hani lise öğrencileriyle karşı karşıyayız. İşte en deli çağları, hareketliler, sürekli bişeylerle meşguller. Hani ben bu dersi almamış olsaydım susun, sessiz olun ve beni dinleyin gibi bişeyle girerdim sınıfa. Ben anlatıyorum, siz dinliyeceksiniz gibi böyle çok katı bi öğretmen olabilirdim.”* görüşü ile benzer şekilde öğrencilerin yaş dönemlerini bilmenin önemine vurgu yapan ÖA13’ün *“Öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmek gerçekten çok işe yarıyor. Mesela ikinci dönem işte ilköğretime gittik. Birinci dönem liseye gittik. Burdaki farkı direk görebiliyorsunuz. Birisi somut işlemler dönemindeyken diğerinin soyut işlemler döneminde olduğunu. Buna göre davranmanız gerektiğini öğretiyö mesela.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Dersin sağladığı katkılardan bir diğeri ise öğretmen adayları tarafından materyal hazırlama ve kullanma sürecinde öğrenci özelliklerinden yararlanılması gerekliliği olarak belirtilmiştir. Materyal hazırlama sürecinde öğrenci özelliklerini ve yaş

dönemlerinin gereksinimlerini bilmenin önemini vurgulayan ÖA1'in öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almadan hazırladığı bir etkinliği kullanırken yaşadıklarını “*Materyal hazırlamamızda öğrencinin yaş grubunun bilip de cognitive ability'sini bilip de ona göre hazırlamak bizim için daha iyi oluyor. Atıyorum biz birinci dönem Eskişehir Anadolu Lisesine girmiştik. Bize burda şey öğretildi hep, ilköğretim öğrencilerine yönelik bilgiler, biz oraya girdik ilk önce kelime öğretimi yapacaktık. Flash cardları yapıştırdık normalde 15 dakika sürmesi gerekiyor, beş dakikada öğrenciler yedi bitirdiler. Biz kaldık eee napalım şimdi!*” görüşü ile açıklamaktadır. Bu durum ÖMB derslerinde daha çok ilköğretim düzeyinde çocukların gelişim özellikleri üzerinde durulduğu, uygulamadaki gereksinimlerin tam olarak karşılanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik görüşlerine bakıldığında çoğunlukla “gelişim” konusuna vurgu yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu durumun gelişim özelliklerine yönelik konuların gerçek yaşamla daha fazla ilişkilendirilmesi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte hem dersin amaç ve davranışlarında hem de dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinde bireyin gelişimine yönelik konuların daha fazla yer kapladığı da görülmektedir (Çizelge 17). Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri dikkate alındığında da öğretmen adaylarının görüşlerini destekler şekilde öğretmen adaylarının gelişim özellikleri ile ilgili konuları, gerçek yaşamla ilişkilendirildiğinden daha kolay öğrendikleri ve dersin süresi yetmediğinden öğrenme ile ilgili konulara yeterince zaman ayrılamadığı belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının bu görüşü ile öğretmen adaylarının gelişim özellikleri ile ilgili konuları, öğrenme kuramları ile ilgili konulara göre daha fazla hatırlanmasının da açıklandığı söylenebilir. Öğretim elemanları tarafından öne sürülen bir diğer görüş ise derslerde uygulama yapılamadığından konuların meslekle ilişkilendirilmesinin güç olduğudur. Öğretmen adaylarından ÖA9 da “*Öğrencilerle iletişim kurarak uygulama esnasında da görmek lazım bu tür dersleri. Daha yararlı olduğunu düşünüyorum*” sözleriyle bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının bu ders kapsamında öğrendiklerini, dersin işlendiği zamana paralel olarak gerçek yaşamda kullanabiliyor olması ve hatırladıkları bilgileri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğrencilerle karşı karşıya kaldıklarında işe koşmaları Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi) dersinin öğretmen adayları

tarafından anlamlı ve yararlı bulunmasını sağlamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının gelişim özellikleri kadar öğrenme kuramları ve bunlardan nasıl yararlanılacağına dair bilgi sahibi olması da önemli görülmektedir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme) Dersi. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik görüşlerine genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının kimi konuları yararlı bulurken, kimi konuları ise hiç hatırlamadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından sekizi dersle ilgili hatırladığı konular olduğunu belirtirken, diğer altı öğretmen adayı derste işlenen konuları ya da süreçte neler yapıldığını hatırlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Dersle ilgili görüş belirten öğretmen adayları tarafından genelde planlama konusuna vurgu yapılmaktadır. Planlama konusunun yanı sıra öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme derste işlendiği belirtilen konular arasında sıralanmaktadır. ÖA10 dersin sağladığı katkıyı ve derste işlenen konuları “*en büyük katkı o dersindi. Ya bi kere ders planı hazırlamayı o derste öğrendik. Hesaplama işlemlerini öğrendik o derste. Mod, medyan, ölçme, değerlendirmeyi öğrendik. Program geliştirmeyi. Çünkü hepsini kapsıyordu. Öğretim tekniklerini öğrendik.*” sözleriyle ifade etmiştir. Dersin çok yoğun bir kuramsal içerikten oluştuğunu belirten ÖA7 ise görüşünü “*planlama, ölçme, değerlendirme daha çok böyle okul hayatına yönelik olduğu için ben onda biraz zorlandım açıkçası*” şeklinde ifade etmektedir. Dersin sağladığı katkıya ders planı hazırlama açısından yaklaşan öğretmen adaylarından ÖA13 ise “*en çok tabi ki ders planı yapmada katkısı oldu. Orda da bi plan hazırlamıştık. Daha böyle eu küçük bi plandı ama. Yine orda da öğretim yöntem teknikleri de vardı. Böyle işte rol oynama, işte problem çözme gibi çeşitli teknikleri görmüştük. Onlara da katkısı oluyo tabi ama en çok katkısı ders planına oldu.*” görüşü ile dersin içeriğini de örneklendirmiştir.

Hem Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi hem de 2006 yılında uygulamaya konulan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında öğretmen adaylarına program geliştirme süreci ve kendi özel alan öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik kazandırılmak istenen amaç ve davranışlar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında çoğunluğunun ders kapsamında program geliştirme konusuna yer verildiğini hatırlamadığı, öğretmenlik uygulaması kapsamında da kendi özel alan öğretim programından yararlanmadığı görülmektedir. Örneğin, ÖA13

“2.sınıfta bakmıştık. Ama bu yıl onu pek inceleme şansımız olmadı açıkçası.” görüşü ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde gördüğünü ancak kendi özel alanına yönelik uygulamalarda kullanmadığını belirtmektedir. ÖA14 ise bu konuda hiç bilgisi olmadığını lisansta aldığı tüm derslere genelleyerek “Zaten hani bizim gibi öğretmenlerimiz de öğretmen olarak atanamıyacağımızı düşündükleri için çok fazla o yönde bi şey yapmadık yani.” görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen adayları arasında ders kapsamında program geliştirme konusuna yer verildiğini belirten bir kişi olmakla birlikte, öğretim programlarından haberdar olan öğretmen adaylarının bir kısmı da bu bilgiyi Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde gördüklerini, ancak özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında öğrendiklerini belirtmektedir. ÖA6’nın “Öğretim programını Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde ikinci sınıfta öğrendim. Bi de geçen dönem bizim özel öğretim yöntemleri iki, bi de yine geçen üçüncü sınıfta özel öğretim yöntemleri bir dersimiz vardı. ... Onda daha çok hani biz sunum yapmıştık. ... Bunu anlatmadan önce hazırlanma aşamasında ders kitabında nasıl yer almış, çalışma kitabında bu nasıl, programda bu nasıl, o zaman öğrendim. Özellikle bi de bu sene KPSS’ye hazırlandığım için o zaman öğrendim.” görüşü de bu bulguyu desteklemektedir.

Dersle ilgili en fazla hatırlanan konu olan öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik öğretmen adayları tarafından genel olarak dersin plan hazırlama yeterliklerine katkı sağladığı belirtilmiştir. ÖA13’ün “En çok tabi ki ders planı yapmada katkısı oldu. Orda da bi plan hazırlamıştık. ... Güdülenme diye bi bölüm vardı. Gözden geçirme diye bi bölüm vardı. Onları öğrenmiştik. Burada biz kendi planlarımızı yazarken hani onlara çok yer vermiyoruz belki ama” görüşü ile ÖA10’un “Bi konuda plan hazırlamıştık. Yani onun da katkısı oldu. Artık plan yapmada çok zorlanmıyorum ben.” görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Planlama konusu ile ilgili öğretmen adaylarından dördü amaç yazımında çok zorlandıklarını belirtirken diğer öğretmen adayları arasında bu konuya vurgu yapan olmamıştır. ÖA5 “öğretimde planlama ve değerlendirme dersindeyken her şey çok güzeldi. Amaçlar böyle yazılır, planlar böyle yazılır diye konuştuk ettik ama hani yazarken sorun yaşıyorum.” görüşü ile yaşadığı sorunu açıklamıştır. Bu durumun farklı öğretim elemanlarından ders alınmasından ve derste bu konuya ayrılan zamandan kaynaklandığı düşünülmektedir. Derste ne yapıldığını hatırlamadığını belirten ÖA1 ise “öğrendiğimiz planları şu an yaptığımız planlara yansıttığımı düşünmüyorum onları...

çünkü çok farklı şeyler istiyor hocalarımız bizden açıkcası hatırlamıyorum bile nasıl plan yazdığımı çünkü o kadar odaklandık ki biz ikinci tarz plan yazmaya” görüşü ile ÖMB dersleri ile alan dersleri arasında ilişki kurulamadığını vurgulamaktadır.

Öğretmen adayları tarafından dersin sağladığı katkılar arasında belirtilen diğer konu öğretim yöntem ve teknikleridir. ÖA10 *“Yöntem teknikleri biraz ayrıntılı işledik galiba. Öyle hatırlıyorum. ... Yöntem teknikleri hep uygulamalı işlemiştik”* görüşü ile derste bu konuların işleniş şekillerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu yöntem ve teknikleri ayrıntılı olarak hatırlamamakta, ancak derste işlendiğini söylemektedir. Diğer öğretmen adaylarından farklı olarak ÖA9 kendisine sağladığı katkıyı daha ayrıntılı şekilde *“Öğretim yöntem ve teknikleri tamamını nerdeyse okulda ders çerçevesinde sırayla gördük. ... Her arkadaşımız farklı kaynakları tarayarak bu öğretim yöntem ve tekniğin bir tanesini düzgünce sınıfta uyguladı. Biz onun aynısını sınıfta da uygulayarak, bize yaşatarak öğrettiği için biraz daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. ... Konuya göre de yöntem ve teknik yapabileceğimi de düşünüyorum. Fazla henüz yapmasam da.”* sözleri ile açıklamaktadır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında yer verilen konulardan biri de ölçme ve değerlendirme konusudur. Öğretmen adaylarının geneli bu konu ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedir. ÖA11 *“Hatırlamıyorum pek. Yani sadece araştırın dendi. Ama kimsenin de gidip araştırdığını pek zannetmiyorum. Ben araştırmadım.”* sözleriyle derste konu ile ilgili neler yapıldığını hatırlamadığını belirtirken, derse yönelik sorumluluklarını da yerine getirmediğini ifade etmekte; ÖA12 ise *“Bi sürü şey vardı. Ranj falan. Ya bunları anlatıyo ama biz dinliyoruz sadece. Tahtadakileri yazıyoz. Ya orası sıfırsa, burası bir oluyo falan. Bu nedir yani.”* ifadesi ile işlenen konuların kendisine çok anlamlı gelmediğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri hem ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliği olduğuna dair bulguyu desteklemekte hem de öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına ders içinde verilen sorumlulukları yerine getirmediğine yönelik görüşleri ile de tutarlı görünmektedir. Öğretmen adaylarından yabancı dil öğretmenliğinde okuyanlar ise derste gördükleri konuların kendi alan dersleri içinde yer alan test geliştirmeye yönelik dersi anlamada yararlı olduğunu belirtmişlerdir. ÖA7'nin *“Önce almıştık Türkçe olan dersi. Geçen sene de Fransızcasını almıştık. O yüzden Fransızcasını anlamamda bile yardımcı oldu. İyiydi yani.”* sözleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretim adayları tarafından ikinci sınıfta alınmış olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik belirlenmiş olan performans göstergelerinin ÖMB derslerinde yer alma durumunun incelendiği birinci araştırma sorusu altında da tartışıldığı gibi üç saat kuramsal iki saat uygulama olmak üzere beş saat olarak yürütülmüş ve program geliştirme, öğrenme yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim etkinliklerinin planlanması ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere oldukça yoğun bir içerikten oluşmuştur. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde uygulama saatine yer verilmesi ile öğretmen adaylarının hazırladıkları planları ve derste işlenen yöntem ve teknikleri ders içinde uygulamaya yönelik yaşantılar kazandığını söylemek olanaklıdır. Bu durumun öğretmen adayları tarafından işlenen konuları hatırlamalarını kolaylaştırmasına ve öğrenme sürecinin daha etkili şekilde gerçekleştirilmesini sağladığı söylenebilir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ise aynı konuların daha az ders saati içinde işlenmesi gerekliliğinin uygulama yapma olanağını ortadan kaldırdığı söylenebilir. Ancak olumlu olarak düşünülebilecek bu özelliğinin yanında öğretmen adaylarının çoğunluğunun derste işlenen konuları hatırlamıyor olması düşündürücüdür. Özellikle ölçme ve değerlendirme konusuna ilişkin neredeyse hiçbir bilgiye sahip olunmaması da oldukça önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarından ÖE3 tarafından öğretim amaçları ile yöntem ve teknikleri konuları çok kapsamlı işlendiğinden ölçme ve değerlendirme konusuna fazla yer veremedikleri görüşü düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının bu konudaki yetersizliği de açıklanabilmektedir. Bu bulguya dayalı olarak 2006 yılında dersin kaldırılarak Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere iki ayrı dersin programa eklenmesi uygun bir karar olarak düşünülebilir. Ölçme ve değerlendirme konusunun yanı sıra öğretmen adaylarınca üzerinde durulmayan bir diğer konu da program geliştirmedir. Bir öğretmen adayı dışında bu konunun işlendiği ya da kendine yarar sağladığını belirten olmamıştır. Bir öğretmenin en azından kendi özel alan öğretim programını uygulamaya dönük şekilde kullanabilmek adına program geliştirme ve öğretim programlarını nasıl kullanacağını bilme konusunda yeterliklere sahip olması gereklidir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin sağladığı katkı açısından öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirildiğinde en fazla katkının planlama becerileri üzerinde olduğu görülmektedir. Bu konuda da öğretmen adaylarının öğrenim

görmekte oldukları bölüm, kendi özel alan eğitimleri sırasında kullanmaları istenilen plan biçimleri ile bu ders kapsamında öğretilen plan biçimleri arasındaki benzerliğin planlama becerilerini kullanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Öğretim programları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında da özellikle yabancı dil öğretmenliği programlarında, MEB tarafından hazırlanmış olan özel alan öğretim programlarına yönelik çok fazla bilgi sahibi olunmadığı, diğer öğretmenlik programlarında ise daha fazla ilişkilendirme yapıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik performans göstergelerini kazandırmada kısmen etkili olduğunu söylenebilir. Bunun yanı sıra program geliştirme, öğrenme ve öğretme sürecinde yararlanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi ve kullanılması, sürecin öğrenci özellikleri göz önünde tutularak düzenlenmesi ile ölçme ve değerlendirme konularına yönelik dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin etkili şekilde kazandırılmadığı da görülmektedir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı) Dersi. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersine yönelik öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklerini geliştirmede katkı sağladığını belirtirken, bir kısmı ise el becerisi ve yaratıcılık gerektirmesi ile eğlenceli olmasına vurgu yapmışlardır. ÖA6 dersin işlenişini ve yararını *“O dersin de çok faydası oldu. Çünkü materyal bilmiyoduk yani çünkü bize o şekilde bir eğitim verilmedi, hiç de görmedik yani. Hocamız işte bize konuları dağıttı, konuları dağıttıktan sonra herkes işte o dersle ilgili bi materyal hazırlamaya çalıştı. Bana çok faydası oldu.”* sözleri ile örneklendirmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında dersin sağladığı katkı genel olarak derste uygulama yapılması, fazla sayıda örnek görülmesi ve derste öğrendikleri ile meslek yaşamı arasında bağlantı kurabilmeleri ile ilişkilendirilmektedir. ÖE6'nın *“Ben tüm arkadaşlarımı sunum yaparken fotoğraflarını çekmiştim. Hani ileride kullanabilirim. Hatırlarım ileride ben de meslek hayatımda o şekilde materyaller yapabilirim diye. Bana çok faydası oldu. Böyle şimdi staja gittiğimde o materyalleri kullanıyorum mesela. Arkadaşlarımızdan temin ediyoruz.”* görüşü fazla sayıda materyal görmelerinin sağladığı yararları ve bunların meslek yaşamında kullanılmasına vurgu yaparken; ÖA9'un *“kazanımlara baktığımızda hangi materyal geliştireceğimizi birçok*

arkadaşımız materyal kullandığı için az çok materyaller gözümüzün önünden geçiyö. Kazanım gördüğümüzde şu materyali yapıp sınıfta uygulayabilirim gibilerinden hemen gözümüze geliyö. Yararlı olduğunu düşünüyörum.” görüşü ise materyal hazırlama sürecinde çok önemli bir yeri olan amaç/kazanımlara dayalı materyal hazırlama konusunu ön plana çıkartmaktadır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinde öğretmen adaylarının bir öğretim materyalini tasarlamaları, geliştirmeleri ve sınıf ortamında kullanmaları beklenmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının derste uygulama yaparak, etkin şekilde geçirdikleri öğrenme yaşantıları sayesinde konuları meslekle ilişkilendirmelerini ve kendi özel alanlarına yönelik derslerin nasıl daha etkili yürütülebileceğini düşünerek kendilerini geliştirmelerini, daha yaratıcı olmalarını da sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders kapsamında hazırladıkları materyali özel öğretim yöntemleri ile öğretmenlik uygulaması derslerinde de kullandıkları ve bu ders kapsamında öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanarak gerekli durumlarda daha çabuk ve kolay materyal hazırladıkları, bu durumun da öğretmen adaylarının dersi yararlı olarak görmelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarından üçü ise diğerlerinden farklı olarak dersin katkı sağladığını, ancak işlenişinin uygun olmadığını, ders kapsamında istenilen görevlerin gereksiz olduğunu savunmaktadırlar. Dersin katkı sağlamadığını ve uygulamaların gereksiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında bu durumun öğretim elemanlarının tutumundan veya dersin amaçlarının öğretmen adayları tarafından doğru olarak anlaşılamadığından kaynaklandığı söylenebilir. Kendi özel alanlarının materyal gerektirmediğine vurgu yapan ÖA3'ün *“materyalde çok gerekli olmadığı sürece bence kullanılmamalı yani bizim bölümde... Neden? Yani şimdi mesela genelde sunumumuz şu şekilde oluyo, bi program anlatılırken aşamaları teker teker resmi görüntüleyip koyma şeklinde. Slayta bence hiç gerek yok yani direk programı açıp ordan yaparak yaşayarak anlatma bence daha mantıklı ama çok gerek duyulursa kullanıyoruz yani.”* görüşü gerekli olmayan durumlarda materyal hazırlanmasının istendiği, bu durumda öğretmen adaylarının materyal kullanımının asıl amacını gözden kaçırmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Materyal kullanımı ile ilgili olarak öğretmen adaylarından ÖA13 yaşça büyük olan öğrenciler için konuların ağır olduğu gerekçesi ile materyal kullanımının çok

uygun olmadığını belirtmiş ve çok gerekli olmadığını düşündüğünü de “İlk dönem Eskişehir Anadolu Lisesi’ne gittik. Ordaki çocuklar tabii ki artık çocukta değil onlar tabii ki genç olduğu için yani soyut algılayabiliyo her şeyi. Çok fazla materyal gerekmiyor” görüşü ile açıklamıştır. Bu durum ise farklı yaş dönemlerinde hangi materyallerin etkili olarak kullanılması gerektiğinin ders kapsamında yeterince açıklanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Materyal kullanımının gerekli olmadığına ilişkin bir diğer görüş ise ÖA2 ve ÖA3 tarafından alanlarına uygun olmadığı ve öğretmen olduklarında da kullanmayacaklarını düşündükleri gerekçesi ile dile getirilmiştir. ÖA3 işlediği derste yararlandığı sunu materyalinin gerekli olmadığını ifade ederken, öğretmen olduğunda materyal kullanma durumuna yönelik ise “öğretmenlik süreci başladığı zaman kaç kişi buna devam edecek. Hazırlayalım güzel de yani mesela ben inansam ki ben öğretmenlik hayatım boyunca ben her zaman bunları hazırlayacam, eyvallah derim yani tamam ama süreç çok yoğun belki bir günde altılara, yedilere, beşlere, dörtlere girecem. Hepsine bişey hazırlamak mümkün değil ki” görüşünü dile getirmiştir.

Dersin amaçları dışında uygulama yapıldığına dair bir örnek veren ÖA12 ders kapsamında hazırlanan bir ödevle yönelik “Mevlana’nın motifi. Naptılar? Gittiler bi tane işte sunta tahta aldılar, bişeyler yaptılar. Onun üzerine gittiler o bakkaldan o dükkandan Mevlana’nın bi sürü şeyi işte satılan profilleri falan var... Aldılar koydular oraya tamam hazır ödev hazır. Yaa bunlar neye yarıyacak şimdi.” görüşü de özel alan öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişki kurulmadığında dersin gereklerinin öğretmen adaylarınca anlamlandırılmadığını göstermektedir. ÖA11 ise Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin işlenişine yönelik görüşüne paralel şekilde derste uygulamaya gerek olmadığını “materyal hazırlamaya ne gerek vardı. Pek gerek yoktu yani. Sadece pratik bilgi olarak verilirse pardon teorik bilgi olarak verilirse yeterli olucağını zannediyorum o dersin. ... El becerim sıfır yani. Sinirlendim kaldırdım attım. Kırdım. Annem aldı, düzeltti falan. Böyle yani ilkokul çocukları gibi, ben el becerisi de sıfır olduğu için çok sinirlendim onu yaparken. Hiç bir şeye de benzememişti ama geçtik yani. Başka tanıdığım arkadaşlar işte marangozlara yaptıranlar falan biliyorum yani” görüşü ile belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim materyali hazırlama sürecinde öğretim amaçlarına/kazanımlara uygunluk, materyal hazırlama ilkeleri, materyal hazırlamada

öğrenci özellikleri, materyalin kullanılabilirliği gibi pek çok konuyu yaparak-yaşayarak öğrendikleri görülmektedir. ÖA13'ün ders kapsamında hazırladığı materyalle ilgili *“trafik kurallarıyla ilgili bir maket hazırlamıştım ama bu küçük olmuştum. Sorun oydu yani koskoca bir sınıfta biraz küçük kalıyordu. Şimdi olsa daha değişik yapardım tabii ama her şeyi yaşayarak öğrenmiş oluyoruz en azından.”* görüşü ile ÖA1'in materyal hazırlama sürecinde öğrendikleri ilkelere ilişkin *“mesela arka fon, arka fonun önüne konulacak yazı, arkadan görülme noktası bunlar mesela çok etkili oldu. Ben normalde aktivitemi A4'e yapar yapıştırırdım. Mesela birinci sınıfta gittiğimizde (okul deneyimi dersi) öğretmen kocaman bir poster yapıştırıyordu, 'ya küçük bir kağıtta olur' diye düşünüyorduk.”* görüşü ile ÖA2'nin materyal hazırlarken ve kullanırken öğrencilerin özelliklerini dikkate almaya yönelik *“Materyalimde zaten çoğu zaman ilköğretime girdiğimiz için çocukların dikkatini çekecek şeyler kullanmaya çalışıyorum. Bir çizgi kahraman, animasyon, ses bunları kullandığım için çocuklar bir anda toparlayıp kendilerini derse verebiliyorlar.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları tarafından derse yönelik vurgulanan konunun materyal hazırlama olduğu ve materyal hazırlama konusuna yönelik dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin büyük çoğunluğunun karşılandığı söylenebilir. Bununla birlikte ders kapsamında ele alınan öğretim araç-gereçleri ve bunların sınıf ortamında kullanılması konusu üzerinde durulmadığı görülmektedir. Yalnızca iki öğretmen adayı tepegöz ve kullanımı ile ilgili hatırladıkları konuları açıklamıştır. Bu öğretmen adaylarından ÖA11 tepegöz kullanımına ilişkin hatırladıklarını *“pratik bilgiler şeydi mesela işte, asetatların kullanılması falan anlatılmıştı. Bi de onlar iyiydi. Onlar mesela aklımda kalmış. İşte asetata fazla bilgi yazılmaması gerektiği, genelde yatay kullanılması gerektiği falan.”* sözleriyle açıklarken; ÖA12 derste araç-gereçler konusunda yer verilen araçların yararlı olmadığını, gelişmiş teknolojiye ayak uydurulamadığını *“Bunlar neye yarıyacaksa hani. Ya her yerde tepegöz, her yerde tepegöz artık yani biraz modernleşmek lazım. Bir sürü şey çıktı yani. Teknoloji çok ilerledi. Biz hala tepegözün olumsuz özellikleri, olumlu özelliklerini yazıyoruz”* sözleriyle dile getirmiştir. Diğer öğretmen adayları arasında ise derste işlenen araç-gereçleri ile ilgili görüş belirten olmamıştır. Bu durum dersin önemli bir bölümünde materyal hazırlama konusu üzerinde durulması ile açıklanabilir. Ancak öğretim araç-gereçlerinin kullanımına yönelik dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri dikkate

alındığında bu konuya da daha fazla ağırlık verilmesi ya da işleniş şeklinde değişikliğe gidilmesi gerektiği düşünülebilir.

Öğretmen adayları tarafından dersle ilişkilendirilmeyen diğer bir konu iletişimdir. Ders kapsamında iletişim ayrı bir konu olarak ele alınmaktadır ve bu konuya yönelik dersle ilişkilendirilen performans göstergeleri bulunmaktadır. Ancak öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde sınıf içinde öğrencilerle kurdukları iletişim sürecine ilişkin örneklere yer verilmekle birlikte bunların dersle ilişkisini kurmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişime önem verdikleri göz önüne alınarak performans göstergelerinin karşılandığı düşünülebilir ancak doğrudan bu dersle ilişkisi kurulamamaktadır.

Sınıf Yönetimi Dersi. Sınıf Yönetimi dersi için öğretmen adaylarının yarısı dersin katkı sağladığını belirtirken diğer yarısı etkili olmadığını düşünmektedir. Dersin katkı sağladığını düşünen öğretmen adayları yaptıkları uygulamalarda bu dersten nasıl yarar sağladıklarına yönelik örnekler vermekte ve bilgilerini uygulamaya geçirebildiklerini belirtmektedirler. İstenmeyen davranışları önlemeye yönelik bu ders kapsamında öğrendiklerini nasıl kullandığına ilişkin ÖA5'in "*Ben ders anlatırken kapı kenarında en önde oturan bi öğrencimiz var. O mesela kendisi hemen dönüyo, arkayla konuşmaya başlıyo. Direk uyarıyorum. Baştan bir görmemezlikten geliyorum. Yanına doğru gidiyorum. Dersi ordan anlatmaya devam ediyorum. İşte soru soruyorum. Derse katılsın diye uğraşıyorum. Orda hani sus diyip şey yapmak yerine çünkü onun etkili olmayacağını biliyorum. Daha çok onu derse katmaya yönelik şey yapıyorum. Bunu da sınıf yönetimi dersinde öğrenmiştik.*" şeklinde örneklendirdiği yaşantısı ile ÖA10'un "*sınıf yönetiminin çok büyük katkısı oldu. Ya en çok aklımda kalan sınıf yönetimiyle ilgili şu olumsuz ifade kullanmama, yapacaklarını söyleme. Çocukların aklında kalıyo olumsuz ifade.*" şeklinde belirttiği görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrenme ortamı ile ilgili ise ÖA9 ise ders anlattığı sınıfın fiziksel ortamına ilişkin "*sınıftaki ışıklandırma olsun, boyaması olsun tamamen açık renkte kullanılabilmekten öğretime uygun halde olduğunu düşünüyorum. Pencere felan aydınlatmaya zaten ışık açmaya gerek yok. Duvarın bi tarafı boydan boya pencere oldu için sınıf gayet aydınlık. Öğretime tamamen uygun. Yani bi tahtada felan soruyu görmeme, zorlanma felan biz en arkada oturduğumuz için hiç olmadı. Sınıfta öyle bi sınıf yönetimiyle ilgili problem fazla olmadı. İyi bi sınıf olduğu için ama doğruya felan gittiğimizde 50 kişilik sınıflar*

olduğunda felan bunlara daha çok dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” görüşü ile derste öğrendiklerini uygulamada nasıl kullandığını açıklamaktadır.

Sınıf Yönetimi dersinin katkı sağlamadığını belirten öğretmen adayları ise bu durumu genel olarak derste sadece kuramsal bilgi verilmesi, uygulama yapılmaması ve dersi yürüten öğretim elemanlarının anlattıkları konulara uygun davranmaması ile ilişkilendirmektedir. ÖA6'nın “*Sınıf yönetimi. Bana çok fazla katkısı olmadı. Çünkü sınıf yönetimi gerçekten çok önemli. Uygulama düzeyinde olmalıydı. Bize sadece işte hoca geldi. Konuyu anlattı. Bu şekilde verildi. Teorik olarak verildiği için bana faydası olmadı.*” görüşü ile ÖA8'in dersin işlenişinde öğretim elemanının tutumuna ilişkin “*Sınıf yönetimi dersinde, belki bizim sınıfımızdan da kaynaklanıyo tabi ama sınıfın nasıl yönetilmeyeceğini de gördük aslında. Çünkü sınıftaki öğrenciler herkes kendi halindeydi hani böyle bi derste sınıf yönetimi öğrencilerinin bu şekilde olması tamamen bi çelişki yarattı bizde. O yüzden çok verimli olduğunu düşünmüyorum.*” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir:

Öğretmen adaylarının ikisi ise sınıf yönetimine ilişkin becerileri deneyim yoluyla kazanacakları görüşünde olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi konusunda eksikleri olduğunu belirterek uygulama yaparak bunu tamamlayabileceğini söyleyen ÖA14 bu düşüncesini “*ilk bir bocalama dönemi mutlaka ki olucak. Ama ondan sonra başa çıkabileceğimi düşünüyorum.*” sözleri ile açıklamaktadır. ÖA4 ise sınıf yönetiminin kuramsal bilgi ile öğrenilemeyeceğini şeklindeki görüşünü “*ne öğrenirsek öğrenelim sınıf kontrolünde bence pek etkili olmuyo. Tamamen hani sınıfın durumuna bağlı. O an ki psikolojilerine bağlı. Bi de hani sizin onlara nasıl yaklaştığınıza bağlı. Mesela bi gün oluyo hepsi gayet normal, sessiz oturuyolar. Ama bi gün maçları oluyo mesela ertesi gün. O ders onları yani hani tek birine bile laf söylemek çok zor oluyo.*” sözleriyle örneklendirmiştir.

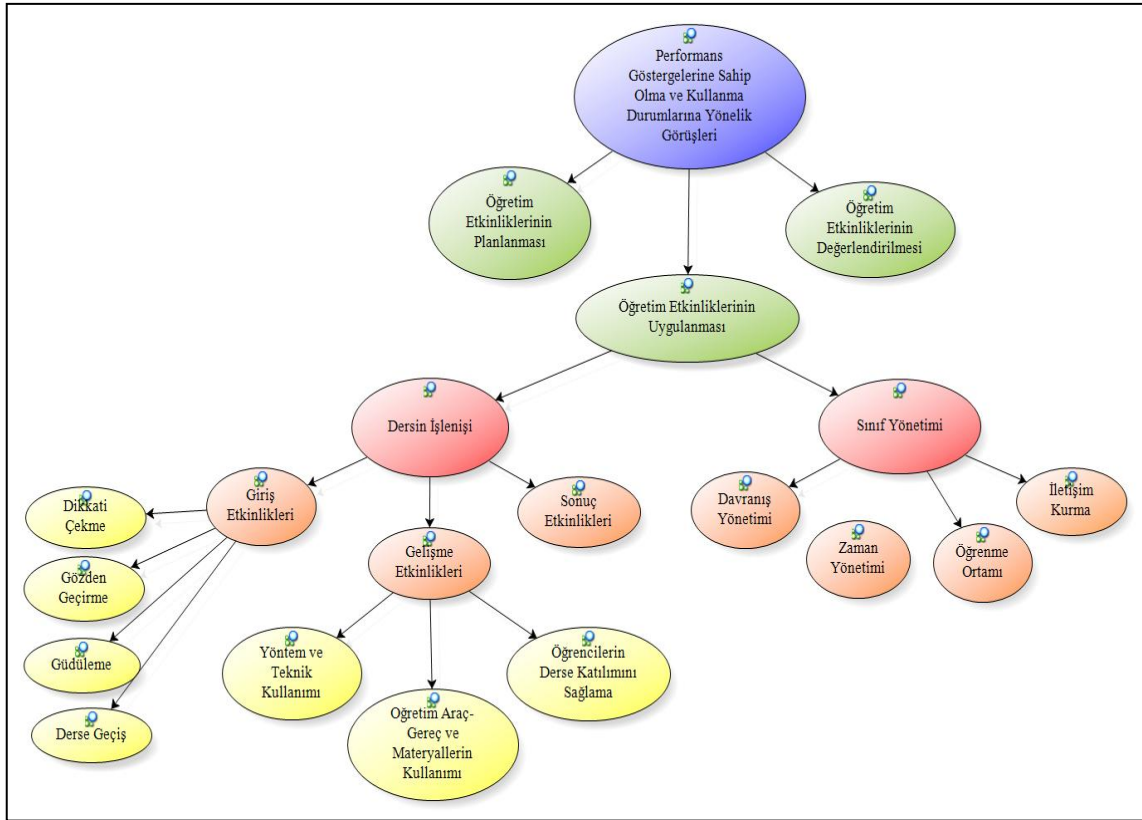
Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi dersine yönelik görüşlerine bakıldığında dersin katkı sağladığını düşünenlerin derste öğrendiklerini öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını kontrol etmede kullandıkları ve bilgilerini uygulamaya geçirdikleri görülmektedir. Dersin katkı getirmediğini düşünen öğretmen adayları ise dersin kuramsal olarak verilmesine vurgu yapmış ve derslerin etkili şekilde yürütülmediğini belirtmişlerdir. Dersin daha etkili hale gelmesi için her iki görüşü savunan öğretmen adaylarının da uygulama yapılması ve derste işlenen konuların gerçek yaşamla

ilişkilendirilmesi gerektiğini savunduğu söylenebilir. Örneğin, dersin katkı sağladığını belirten ÖA13'ün “*onda da yine anlatılıyo, dinliyorsunuz ama onda da mesela drama yaptırmıştı hocamız. Mesela bi konuyu veriyodu, o konunun üstüne grup çalışması, drama yapılıyodu. Yapararak yaşayarak öğrenince daha iyi oluyo. Onlar eğlenceli olmuştu.*” görüşü ile dersin katkı sağlamadığını savunan ÖA2'nin “*Sınıf yönetimi dersimiz genelde düz anlatım yapıldı. Bir derste uygulama imkanı verildi bize ve kendi sınıfımıza uygulama yaptığımız için çok gerçekçi olmadı.*” görüşü bu yorumu destekler niteliktedir.

Sınıf Yönetimi dersi kapsamında öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin kısmen de olsa kazandırıldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının özellikle davranış yönetiminde etkili iletişim kurma ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alma, öğrenme ortamını uygun şekilde düzenleme ile ilgili performans göstergelerini uygulamaya koydukları görülmüştür. Bunun yanı sıra zaman yönetimine ilişkin öğretmen adaylarının çeşitli görüşleri olmakla birlikte dersle ilişkilendirmediği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik sahip oldukları becerilere ilişkin görüşleri “öğretim etkinliklerini planlama”, “öğretim etkinliklerini uygulama” ve “öğretim etkinliklerini değerlendirme” alt temaları altında sunulmuş ve ilgili performans göstergeleri ile ilişkilendirilmiştir (Şekil 7).



Şekil 6: Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Alt Temalar

Öğretim Etkinliklerinin Planlanması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının plan hazırlamaya yönelik görüşleri, hazırlamış oldukları planlar, bu planları uygulamada ne ölçüde kullanabildikleri ve bunlara dayalı olarak ilgili performans göstergelerine sahip olma durumlarına yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının plan hazırlama sürecine yönelik görüşleri. Öğretim etkinliklerinin planlanması konusunda öğretmen adaylarından 11’i bazı konularda sorun yaşamakla birlikte ders planı hazırlayabildiğini, üç öğretmen adayı ise ders planı yapamadığını belirtmiştir.

Ders planı hazırlayabildiğini belirten öğretmen adayları lisans eğitimi süresince aldıkları kuramsal derslerin yanı sıra Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bu becerilerini geliştirdiklerini vurgulamaktadır. ÖA9’un “*Planlarla bayağı bir detaylı uğraştığımız için şimdi hazırladığımız planlar bizim günlerimizi almıyor. Hatta alıştığımız için hemen kolaylıkla plan hazırlayabiliyoruz. ... Okullarda plan uygulayıp*

anlatınca çocuklardan gelen cevaplarla çok rahat bi şekilde plan hazırladığımı söyleyebilirim.” görüşü de bu bulguyu desteklemektedir.

Ders planı hazırlamakta zorlanmadığını belirten öğretmen adaylarından üçü plan yapmayı gerekli görmediklerini belirtmişler ve bu görüşlerini öğrencilik yaşamlarında kendi öğretmenlerinin de plan yapmaması, MEB’de ders planı hazırlama zorunluluğunun kalkması ve fakültede kendilerinden istenilen planların MEB’de yapılan uygulamalarla paralellik göstermemesi gibi nedenlerle ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA3’ün *“baktığımız zaman bizi yetiştiren hocalarda böyle her şeyi A’dan Z’ye planlayan hocalar değildi yani... Şimdi bi hoca günlük baktığın zaman altı-yedi derse giriyor ve sürekli değişiyor işte bazen beşlere bazen dörtlere bazen altılara giriyor, plan yapıyor mu?”* görüşü ile ÖA2’nin *“40 dakika size veriliyor ve bunun yüzde kaçını girişte yüzde kaçını değerlendirmede, sonuçta kullanacağınız daha hani gözünüzün önünde oluyo, daha sistemli bir şekilde hareket edebiliyorsunuz. Tamam doğru kabul ediyorum ama yani böyle işte şu hedefe karşı illa ki şu davranış olmalıdır falan gibi şeyler biraz bana prosedür gibi geliyor.”* görüşü bu bulguyu desteklemektedir.

Ders planı hazırlayamadığını belirten öğretmen adaylarından ÖA7 ve ÖA14 ise öğrenim gördükleri bölümde kendilerinden ders planı yapmaları istenmediği için bu konuda kendilerini geliştiremediklerini belirtirken, diğer öğretmen adayı ÖA12 *“benim tek sıkıntım; plan yapmak oldu. Plan yapmayı bir türlü sevemedim ve beceremedim diyim artık. Belki de beceremediğim için sevemedim. Hani şu an plan yapılmadığı için bu bize dayattırıldığı zaman hani bilmiyorum ben pek hani plan yapma taraftarı değilim.”* görüşü ile plan hazırlama konusunda başarılı olmadığını ve plan hazırlamayı gerekli de bulmadığından bu konuda kendini geliştirmedeğini belirtmektedir.

Ders planı hazırlayamadığını belirten öğretmen adaylarından ikisi ÖMB dersleri kapsamında bu konu ile ilgili ödevleri arkadaşlarına yaptırdıkları ya da internetten bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının sorumluluklarını yerine getirmede istekli olmadığı ve farklı yollara başvurdukları şeklindeki görüşleri ile de tutarlılık göstermektedir. Ders planı hazırlama konusunda sıkıntısı olduğunu belirten ÖA12’nin Öğretmenlik Uygulaması dersi için *“şu an planımı arkadaşıma yaptırıyorum”* ifadesi ve ÖA14’ün *“bir sınav için yapmıştık. Onu da daha*

ziyade hani hepimiz yapıp şöyle yaptık, hani şunu da şöyle yapalım. Hep birlikte yaptık sınıfçak yani.” ifadesi bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları planların biçimsel yapısının incelenmesi ve planların uygulanışına ilişkin öğretmen aday görüşleri. Bu başlık altında öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları derse ilişkin hazırlamış oldukları planların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları planlara uygun ders işleme durumlarına yönelik görüşlerine dayalı elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ders planlarının biçimsel yapısına bakıldığında bir öğretmen adayı (ÖA13) haricinde tüm planların aynı biçimde hazırlandığı ve hazırlanan bu planların MEB tarafından öngörülen plan biçimiyle uyumlu şekilde düzenlenmiş olduğu görülmüştür.

Ders planı hazırlama sürecine ilişkin öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak dört öğretmen adayının amaç yazımında zorlandığı görülmektedir. ÖA2'nin *“Özellikle hedef ve davranışların yazımı konusunda çok sıkıntı çekiyorum.”* görüşü ve ÖA5'in *“Amaç ve hedeflerin belirlenmesi konusunda yani zorlanıyorum. Çok zor oluyo.”* görüşü öğretmen adaylarının konu ile ilgili sorun yaşadıklarına örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarına bakıldığında ise incelenen planlardan yalnızca birinde amaçlara yer verilmediği; geri kalan dokuz planın ise dördünde amaç/kazanım yazılmasında ilgili öğretim programından yararlanıldığı, diğer beş öğretmen adayının ise amaç/kazanımları kendisinin yazdığı belirlenmiştir.

Özel alan öğretim programları ile ilgili olarak öğretmen adaylarından yalnızca dördünün bilgi sahibi olduğu ve ders planı yaparken programdan yararlandığı görülmektedir. Ders planı hazırlarken özel alan öğretim programından yararlandığına dair vurgu yapan ÖA6 ders planı hazırlama sürecini *“Milli Eğitim'in hazırladığı matematik programına bakıyorum, hangi konu içerisinde falan. Daha sonra öğretmen kılavuz kitabımla onla beraber bi tarafta öğrenci kılavuz kitabı, bi tarafta öğrenci çalışma kitabı ikisi arasında ilk önce planımı hazırlıyorum.”* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayının hazırlamış olduğu ders planında özel alan öğretim programından alınan kazanımlara ilişkin örnek Şekil 5'te görülmektedir. Dört öğretmen adayı ise özel alan öğretim programları hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiş, ancak hazırladıkları ders planlarında ilgili özel alan öğretim programı ile ilişkilendirme görülmemiştir.

<p>SINIF: 8-A SÜRE: 2 ders saati ÖĞRENME ALANI: Cebir ALT ÖĞRENME ALANI: Denklemler, örüntü ve ilişkiler, iki boyutlu kartezyen koordinat düzlemi KAZANIMLAR: <ul style="list-style-type: none"> • Doğrusal denklem sistemlerini grafikleri kullanarak çözer. BECERİLER: İletişim, ilişkilendirme, akıl yürütme, öz düzenleme yeterliği, duyuşsal özellikler ve psikomotor beceriler.</p>

Şekil 7: ÖA6'ya Ait Ders Planından Alıntı

Ders planı hazırlarken amaç yazımında sıkıntı yaşayan öğretmen adaylarının amaç ve davranışları kendilerinin hazırladığı görülmektedir. MEB’de ders planı hazırlama zorunluluğunun kaldırılması, yapılacak etkinliklerde ise öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılması istendiğinden öğretmen adaylarının plan hazırlamayı, amaç ve davranışları yeniden yazmayı gereksiz görmeleri ve fakülte ile okullar arasında uyum sağlanamadığına ilişkin görüşleri ile ilişkilendirilebilir. ÖA3’ün plan hazırlama ile ilgili “*şu anda bildiğim kadarıyla plan, öğretmen rehber kitabı olan derslerde plan hazırlanmıyor. Ama şu anda biz hala okul deneyimi sürecinde plan hazırlıyoruz. Bu tip şeyler var yani, zıtlıklar var, sistemin istediği şey farklı bizim yaptıklarımız farklı*” görüşü de bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum ÖMB derslerinde öğretmen adaylarından beklenen sorumlulukların MEB’de yürürlükte olan uygulamalarla yakınlaştırılması ve verilen ödev ve sorumlulukların yararının öğretmen adaylarına açıklanması gerekliliğini de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Öğretim etkinliklerinin planlanmasında içeriğin düzenlenmesi ile ilgili olarak “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında anlatacakları derse ilişkin plan hazırlama sürecinde içeriğin düzenlenmesine yönelik uygulama yapmadıkları, ancak altı öğretmen adayının planlama sürecinde bu gereksinimi hissettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarından üçü kullanılmakta olan içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığını ve bu nedenle planlama sürecinde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler şekilde ÖA4 yararlandıkları ders kitabı ile ilgili “*Okulda işlenen Milli Eğitim’in kitabı, ya o kitapta ki konulara göre bi plan hazırlamak gerçekten çok zor. Yani hiç bi şey yok o konularda. 45 dakika içerisinde o sayfanın işlenmesi isteniyo ama hani o sayfayı normal düzeydeki bi çocukla 15 dakikada bitirirsiniz.*” görüşü ile ÖA1’in “*bazen bişeyler çıkartabiliyoruz planlardan bazen bişeyler katabiliyoruz. Bu kitapla da alakalı bize verilen kitapla da alakalı ders kitabıyla mesela o kadar basit şeyler gösterilmiş ki*

kitapta biz bunları, mesela bir üniteyi değiştirdiğimiz oluyor” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. İki öğretmen adayı ise ilgili özel alan öğretim programında yer alan konuların öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığını, farklı konulara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. ÖA3’ün “Bilgisayarlıların yapması gereken en güzel şey müfredat dışı birkaç şey anlatmak çocuklara... Dördüncü sınıflara dönem başından beri Word anlatıyoruz. Yani hiç olmazsa arada farklı şey anlatırsak çocuğun dikkati işte böyle başka şeylere yönelir.” görüşü de bu bulguyu desteklemektedir. Derste işleyeceği konuların birbiri ile ilişkisine değinen bir diğer öğretmen adayı ÖA11 ise “Ben 1. İnönü, 2. İnönü’yü anlatırsam Kütahya- Eskişehir de onunla alakalı ondan sonra da Sakarya Savaşı, Büyük Taarruz zaten. Bu konuları böldüğünüz zaman öğrenciler unuttur o konuyu. Bir bütün halinde işlemeniz gerekiyor.” görüşü ile örneklendirmiştir. Diğer öğretmen adayları tarafından planlama sürecinde içeriğin düzenlenmesine yönelik bir görüş verilmemiş, uygulama öğretmenleri tarafından verilen konuları işledikleri belirtilmiştir.

Ders planları “yöntem ve teknik” ile “araç-gereç ve materyallere” yer verilme durumuna yönelik olarak incelendiğinde bir öğretmen adayının ders planı dışında tüm planlarda bu bölümlerin yazıldığı ve genel olarak öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin açıklamalarda da belirtilen yöntem ve teknikler ile araç-gereç ve materyallere yer verildiği görülmektedir. Şekil 6’da bu bölümlere ilişkin örnek kullanıma yer verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Dün anlatım, soru- cevap, gösteri, tartışma.
Kullanılan Araç-Gereçler	
• Öğretmen	Öğretmen kılavuz kitabı, el feneri, radyo, teyp, su ısıtıcısı, ampul, elektrikli araçların resimleri
• Öğrenci	Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı

Şekil 8: ÖA10’un Ders Planından Alıntı

Ders planlarında öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenişine yönelik olarak altı öğretmen adayının hazırladığı planlarda süreç ayrıntılı şekilde açıklanmış, ÖA13’ün ders planında kullandığı biçim farklı olmakla birlikte ders planları giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri şeklinde düzenlenmiştir. Diğer beş öğretmen adayı ise yine aynı

başlıklarda düzenlenmekle birlikte derste yapılacakların kısaca, maddeler halinde düzenlendiği görülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarının sekizinde ölçme ve değerlendirme bölümüne yer verildiği görülmektedir. Ancak bunların dördünde ders içinde kullanılan çalışma kağıtları ya da sonuç bölümü için yazılan etkinlik yinelenmiş; dördünde ise derste işlenenleri kapsayan yeni bir ölçme aracına yer verilmiştir. İki öğretmen adayının planında ise bu bölüme hiç yer verilmemiştir.

Dersin diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesine yönelik olarak öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarının altısında ilişkilendirmeye hiç yer verilmemiş; üç tanesinde diğer derslerle, birinde ise dersin başka bir ünitesinde yer alan kazanımla ilişkisine yer verilmiştir. Dersin ara disiplinlerle ilişkilendirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra dersin diğer dersler ile ilişkilendirilmesinde öğretim programının temel alınmadığı, öğretmen adaylarının ilişkilendirmeleri kendilerinin yaptığı söylenebilir. Şekil 9’da bu bölüme ilişkin örnek bir kullanıma yer verilmiştir.

Dersin Diğer Derslerle İlişkisi:

Derste anlatılan Windows Movie Maker programı, öğrencilerin diğer derslerine de katkı sağlayacak bir programdır. Örneğin; fen bilgisi dersinde öğrenciler evlerinde yaptıkları deneyleri günü gününe gözleyip fotoğraflarını çekerek Windows Movie Maker’da klip halinde hazırlayıp sunumlarını yapabilirler. Farklı dersler için yaptıkları sunuları Windows Movie Maker programını kullanarak hazırlamaları hem onlar için hem de dinleyiciler için keyif verici bir unsur olacaktır.

Şekil 9: ÖA2'nin Ders Planından Alıntı

Ders planının uygulanışına ilişkin açıklamalara yer verilen son bölüme altı öğretmen adayının planında yer verilmiş; ancak bunlardan yalnızca ikisi ayrıntılı şekilde sürece ilişkin değerlendirme yaparken, diğer dördü sadece “plan başarıyla uygulanmıştır” gibi ifadelerle yer vermiştir. Dört öğretmen adayının ders planında ise bu bölüm yer almamaktadır.

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarında belirlenen sürelerle bakıldığında çoğunluğunun bir ders saatine yönelik plan hazırladığı görülmektedir. Dersi birlikte anlattıkları için aynı ders planını kullanan ÖA7 ve ÖA14 ise ders süresini “dört ders saati” olarak belirlemiş ancak planın uygulanışını bir ders saati içinde

gerçekleştirmişlerdir. Benzer şekilde ÖA6’da “iki ders saati” olarak süre belirlemiş ancak bu durumun konunun gereği olarak iki ders saatinde işlendiğinden kaynaklandığını, kendisinin ise bir ders saati kullanacağından örnekleri azaltma yoluna gideceğini planında açıklamıştır. ÖA10 ise planını 80 dakika olarak hazırlamış ve iki ders saati anlatım yapmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 11’i dersi planladıkları süre içerisinde ve uygun şekilde işlediklerini belirtmiş, ancak bunlardan beşi zaman yetmeyeceği için etkinlik çıkardıklarını ya da zaman kaldığından ek etkinlikleri uygulamaya koyduklarını belirtmişlerdir. Dersi plana uygun şekilde işlediğini belirten ÖA9’un “*plana uygun şekilde elimden geldiğince yapmaya çalıştım*” görüşü ile plana uygun hareket ettiğini ancak bir etkinliği yetiştiremediğini belirten ÖA3’ün “*benim planımda normalde akış aynı işledi de. İki tane etkinliğim vardı bunlardan birinin yetişmemesi zaten olağan bir şeydi yani çünkü sınıfta bilgisayarların açılması olsun teknik konuda bazı sıkıntılar oluyo, yani beklediğim bir şeydi ve ikinci uygulamam yetişmedi.*” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Dersi planladığı gibi işleyemediğini belirten öğretmen adayları ise bu durumu öğrencilerin düzeyi ve derse katılma durumları ile ilişkilendirmişlerdir. Derste ön bilgilerin eksik olması nedeniyle işleyeceği konuya başlayamadığını belirten ÖA8 bu durumu “*en fazla on dakikamı alır diye planladığım bir şey benim nerdeyse tüm dersimi aldı. Bu nedenle asıl benim ders için yaptığım plan kaldı. Kullanamadım. Yani planımı uygulayamadım ben.*” sözleriyle açıklamıştır. Aynı planı kullanan ve aynı ders saatinde ders anlatan öğretmen adaylarından ÖA7 dersi plana uygun şekilde elinden geldiğince işlediği şeklinde görüş belirtirken; ÖA14 bir ders saati içinde anlatmak zorunda kaldıklarından önceden düşündükleri gibi ders işleyemediklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ve ders planlarındaki düzenlenişe dayalı olarak hazırlanan ders planlarında sürenin kullanımına yönelik öğrenci özellikleri, etkinliklerin süresi, ortam ve araç-gereç kullanımından doğabilecek süre kayıpları gibi çeşitli etmenlerin göz önünde tutulmadığı söylenebilir.

Planlama sürecine ilişkin yapılanların performans göstergeleri ile ilişkilendirilmesi. Araştırma kapsamında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri altında yer alan çeşitli alt yeterlik alanlarına yönelik 49 performans göstergesi “planlama püreci” ile ilişkilendirilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının planlama süreci ile ilgili performans göstergelerine sahip olma durumuna yönelik ilişkilendirmelere

ayrıntılı şekilde yer verilmektedir.

Ders planlarının hazırlanmasında Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini dikkate almaya yönelik performans göstergesi F1.4. doğrudan gözlenememekle birlikte, ders planlarında aykırı bir durumla karşılaşmadığından öğretmen adayları tarafından benimsendiği düşünülmüştür.

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamının ders planlarında amaç/ kazanımlara yer verdiği ve bu amaç/kazanımları gerçekleştirmek için çeşitli etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Buna dayalı olarak ders planında amaç ve kazanımlara yer verilmesine yönelik A2.3, A2.6 ve C1.3. numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir.

Özel alan öğretim programlarının dikkate alınması ve uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarının çok fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Sadece dört öğretmen adayının plan hazırlama sürecinde özel alan öğretim programından yararlanmış olması konuyla ilgili performans göstergelerinden F2.1, F2.2 ve F3.1'in etkili şekilde kazandırılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Özel alan öğretim programı ile ilgili C1.4 ve F3.4 ise dersin diğer özel alan öğretim programları, dersler ve ara disiplinler ile ilişkilendirilmesine yöneliktir. Öğretmen adaylarını hazırlamış oldukları ders planlarının incelenmesi sonucunda bu tür ilişkilendirmelere genel olarak yer verilmediği, diğer derslerle ilişkilendirme yapılan üç ders planında ise bunun özel alan öğretim programına dayandırılmadığı görülmektedir. Yalnızca bir öğretmen adayı özel alan öğretim programından yararlanarak ders planı için belirlemiş olduğu kazanımın diğer bir dersin ünitesindeki kazanımla ilişkisine yer vermiştir. Bunlara dayalı olarak özel alan öğretim programları ile ilgili önemli bir bilgi eksiği olduğu ve ilgili performans göstergelerini kazandırmaya yönelik yeterli çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretim sürecinin planlanmasında içeriğin özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik öğretmen adaylarının özel bir çalışma yapmadıkları, ancak öğrencinin düzeyine göre içeriği düzenleyerek planına yansıtma, içeriğin bütünlüğüne dikkat etme ve gerekli gördükleri farklı konuları ekleme yoluna gittikleri görülmektedir. Bunlara dayalı olarak içeriğin düzenlenmesi ile ilgili F2.4 numaralı performans göstergesine sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra çevrenin özelliklerine göre içeriğin düzenlenmesine yönelik E1.3 ve E1.6 numaralı performans göstergelerine sahip olduğunda dair bir

uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının kısa zaman dilimlerinde uygulama yapıyor olmaları ve sınıf dışı etkinliklere yönelik uygulama yapmamaları ile ilişkilendirilebilir. Bunu yanı sıra öğretmen adaylarının öğrencilerin gereksinimleri ve bilgi düzeylerini dikkate alarak öğretim programı dışında konu ekleme gereksinimi hissetmeleri de özel alan öğretim programını geliştirmeye ve öğrencilerin özelliklerini dikkate almaya yönelik önemli bir davranış olarak dikkat çekmektedir. Bu durum özel alan bilgisinin sınıf ve öğrenci düzeylerine göre dikkate alınmasını gerektiren F2.5 numaralı performans göstergesine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ders planında yöntem ve teknik ile araç-gereç ve materyallere yer verilmesi ile ilgili neredeyse tüm öğretmen adaylarının bu konuya özen gösterdiği ve ders planlarında yer verilen yöntem ve teknik ile araç-gereç ve materyallerin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik düzenlenen etkinliklerde de kullanıldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak konu ile ilgili performans göstergelerinden C1.5, C1.6, C1.7 ve C1.9'un kazandırılmış olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları planlar ve bunlara yönelik görüşleri dikkate alındığında farklı yöntem ve teknik ile materyallerden yararlanma yoluna gidilmesi, öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde dikkati çekme, güdüleme, pekiştirme, katılımı sağlama gibi öğrencileri merkezde tutan ayrıntılara yer verilmesi, etkinliklerin çeşitlendirilmesi gibi uygulamalardan dolayı öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıkların temele alınması yönünde çaba harcadıkları söylenebilir. Dolayısıyla konu ile ilişkilendirilmiş olan A1.1, B1.4, B1.5, C1.1, C1.2, C5.1 ve C5.4 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir.

Ders planlarında ölçme ve değerlendirme bölümüne ilişkin öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklere bakıldığında ders planlarının çoğunda yer verildiği, ancak bunların yarısında sonuç etkinliklerinin tekrarı olarak yer bulduğu görülmektedir. Konu ile ilişkilendirilen performans göstergelerine bakıldığında ise ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çok daha ayrıntılı bir süreci gerektirdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının B1.3, B2.4, C1.8, C1.10, C5.2, C5.7, ve D1.1 numaralı performans göstergelerine etkili şekilde sahip olmadıkları ve geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Ders planı hazırlamada zamanı etkili kullanmaya yönelik öğretmen adaylarının hazırladıkları planlara bakıldığında genel olarak bir ders saati için plan yapıldığı ve

etkinliklerin buna uygun düzenlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak zaman yönetimine ilişkin önlemlerin etkinliklerin uygulanması sırasında alındığı ve etkinlik çıkarma ya da kısaltma yoluna gidildiği de görülmektedir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının ders planında zaman yönetimine yönelik olan performans göstergesi C6.1'e uygun davrandıkları ancak bu konudaki becerilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Planlama sürecine yönelik performans göstergelerinde yer bulan ders dışı etkinliklere yönelik plan hazırlanması ile ilgili olarak herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu konu ilgili hem önceki öğretmen eğitimi programında yürütülmekte olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ile hem de günümüzde yürürlükte olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde bu konu üzerinde ayrıntılı durulmadığı öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ilgili performans göstergelerinden C4.1, C4.2, C4.3, C4.4, C4.5, C4.6 ve E1.4'e sahip olmadığı söylenebilir.

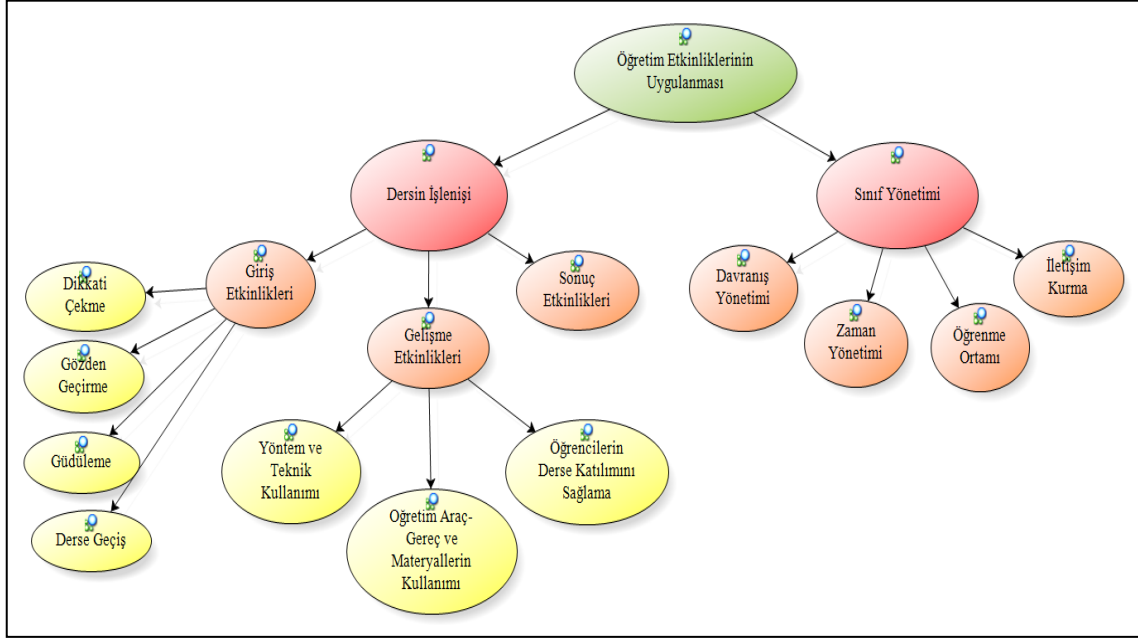
Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının işledikleri dersi kendi performanslarını, kullandıkları yöntem ve teknik, araç-gereç ile materyallerini, öğrenme ortamını ve süreç içerisinde yaşanan olumlu ve olumsuz olaylara dönük değerlendirme yapma yoluna gitmedikleri görülmüştür. Dolayısıyla konuyla ilişkilendirilmiş olan öğretmenin ve öğrenme ve öğretme sürecinin tümünün değerlendirilmesine yönelik A4.1, A4.2, A4.5, D4.1, D4.2, D4.3, D4.4 ve D4.5 numaralı performans göstergelerine sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının planlama sürecine yönelik görüşleri ile “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında yapmış oldukları ders planlarına dayalı olarak planlama süreci ile ilişkilendirilmiş olan performans göstergelerinin yaklaşık yarısına sahip oldukları ve bunlar arasında bir kısmını ise geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının sahip olmadıkları ya da yapılan uygulamalarda gözlenemeyen 30 performans göstergesi ise genel olarak özel alan öğretim programları, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve ders sürecinin değerlendirilmesine yöneliktir.

Öğretim Etkinliklerinin Uygulanması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri ile Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki gözlem verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular “Dersin İşlenişi” ve “Sınıf Yönetimi” alt temaları altında ele alınmış

(Şekil 10) ve bunlara dayalı olarak öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma durumları incelenmiştir.



Şekil 10: Öğretmen Adaylarının Öğretim Etkinliklerinin Uygulanmasına Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Alt Temalar

Dersin işlenişi. Dersin işlenişi “giriş etkinlikleri”, “geliştirme etkinlikleri” ve “sonuç etkinlikleri” alt temaları altında ele alınmış, öğretmen adayı görüşlerine ve gözlem verilerine dayalı olarak ortaya konan bulgulara yer verilmiştir.

Giriş etkinlikleri. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında anlatmış oldukları derste yapılan gözlemlerde derse başlarken giriş etkinliklerini uygulama durumları MEB tarafından plan hazırlamaya yönelik yönergede açıklandığı gibi, dersin başında öğrencilerin ilgisini konuya çekmek için yapılan “dikkati çekme”, öğrencilerin işlenecek konuyu niçin öğreneceklerini ve ne işlerine yarayacağını açıklamak için yararlanılan “güdüleme”, gerekliyse önceki konuların tekrarının yapıldığı ve derste işlenecek konunun açıklandığı “gözden geçirme” ve geliştirme bölümüne geçildiğini dersin asıl bölümünün başladığını göstererek öğrenciyi hazır hale getirmeyi amaçlayan “derse geçiş” aşamalarında incelenmiştir. Gözlemlere dayalı olarak ulaşılan bulgular, görüşme verilerinden elde edilen bulgular ile desteklenerek sunulmuştur.

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında anlatmış oldukları derste yapılan gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarının tümünün derse başlarken giriş etkinliklerinden yararlandığı ve genel olarak etkinliklerini hazırlamış oldukları ders planları ile uyumlu bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Dikkati çekme. Dersin başlangıcında dokuz öğretmen adayı çeşitli etkinliklerle öğrencilerin derse karşı dikkatini ve ilgisini çekmeye çalışmıştır. Dikkati çekme amacıyla öğretmen adayları tarafından kullanılan etkinlikler arasında video izletme, güncel olaylarla ilgili fotoğraf gösterme, konuya ilişkin resimlerden yararlanma, materyal kullanımı, drama yaptırma, konuya yönelik sohbet etme ve fotoğraf çekme gibi etkinlikler yer almaktadır. Örneğin; ÖA8'in ilköğretim 7. sınıfta olasılık konusunu işlediği derste dikkati çekme etkinliğinde öğretmen adayı tarafından dersin başında televizyonun herkesin yaşamında rolü olduğu, herkesin izlediği ile ilgili konuşularak, güncel bir yarışma programındaki ilginç durumları gösteren fotoğraflar gösterilmiştir (Fotoğraf 1).



Fotoğraf 1.

ÖA8 Dikkati Çekme Etkinliğine İlişkin Örnek

Derse dikkati çekme etkinliği ile başlayan öğretmen adayları ile gözlem sonrası yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarından yedisi dikkati çekme adı altında gerçekleştirdikleri etkinliklerini başarılı bulduklarını belirtirken, iki öğretmen adayı çok etkili olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Dersin başında dikkati çekme etkinliğine yer

veren öğretmen adaylarından ÖA11 “*Küçük bi drama etkinliğiyle başladım. En azından ben derse dikkatlerini çektiğini düşünüyorum yaptığım etkinliği öyle düşünüyorum.*” sözleriyle ve ÖA2 “*Sınıftaki çocukların fotoğraflarını çektim teker teker. Herkes noluyo, niye çekiyo fotoğrafımızı diye bir merak uyandırdı tabi. O ilgi çekici oldu.*” yaptıkları etkinliklerin amacına ulaştığını vurgulamışlardır. Dikkati çekme etkinliğini gerçekleştiren öğretmen adaylarından ÖA9’un etkinliği ile derste işlenen konu arasında ilişki kurulamadığı gözlemlenmiştir. ÖA9 ise bu duruma ilişkin görüşünü “*Ders planına baktığımda önce ön bilgileri harekete geçirmek için toplama, çıkarma, çarpmayı işleyerekten bölmeye geçecektik. Heralde orda bölme olduğu için önce bölmeye çok dikkat çektim.*” şeklinde belirtmiştir.

Dikkati çekme etkinliğinin sınıfta etkili olmadığı şeklinde görüş belirten ÖA12 bu konudaki “*Video izlettim. Çok fazla dikkatini çekti mi çekmedi mi bilmiyorum ama hani dümdüz derse başlamaktan iyidir diye düşünüyorum.*” görüşü ile derste etkili olmadığını düşünmesine rağmen, hiç kullanmamasından daha iyi olacağını vurgulamıştır. Öğretmen adayının bu görüşüne karşın yapılan gözlemde, video kullanımının öğrenciler üzerinde etkili olduğu, kimi yerlerde videoyu durdurarak öğrencilerin düşünmesini sağlayacak sorulara yer verildiği görülmüştür. ÖA10 ise etkinliğin kısa sürdüğünü ve süresinin yetmeyeceği düşüncesi ile hızlı geçtiğini belirtmiştir. Yapılan gözlemde de dikkati çekme amacıyla verdiği örneğin ardından etkinlik ile ilişki kurulmadan konuya giriş yapıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarından dördü ise dersin başında dikkati çekme amacıyla herhangi bir etkinlik yaptırmamıştır. Bu öğretmen adaylarından üçü derse gözden geçirme etkinliği ile başlarken, biri öğrencilerin isim kartlarını çıkarmalarını isteyerek derse başlamış ardından gözden geçirme etkinliği ile devam etmiştir. ÖA4 isim kartlarını çıkarmaları ile ilgili etkinliği dikkati çekme amacıyla kullandığını “*isimlerinin yazılı olduğu kağıtları masalarına çıkarmalarını istiyorum o zaman hani böyle birden tamam hadi derse gircez artık moduna geçiyorlar*” görüşü ile açıklamıştır. Bu durum öğretmen adayının dikkati çekme etkinliğinin amacını tam olarak kavrayamamış olması ile açıklanabilir.

Gözden geçirme. Öğretmen adaylarının tümünün gözden geçirme etkinliğini gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının gözden geçirme etkinliği için genelde tercih ettikleri yol işlenecek konunun ne olduğunu söylemektir. Bunun yanı sıra

kitaplarının ilgili sayfasını açtırarak konuyu öğrenciye söylettirmek, dikkati çekme etkinliğinde yapılan sohbetler aracılığıyla anlamalarını sağlamak, konunun ismini tahtaya yazmak ve önceki derse yönelik sorular sorarak işlenecek dersle bağlantı kurmak şeklinde etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Örneğin, ÖA5 ve ÖA4 önceki derste işlenen konuları tekrar etmek amaçlı soru sormuş, ardından yeni işlenecek konuyu açıklamışlardır. ÖA5 bu etkinliğe yönelik “*bir önceki dersin tekrarı hani bakalım ne kalmış akıllarında ne kalmamış, eksikler var mı yok mu hem bi değerlendirme amacıyla hem de hani artık mesela üç beş soru eski dersten sorup sonra en son soruları da o gün anlatacağım derse yönelik soruyorum orda hani sorularla bağlıyorum öğrencileri derse*” görüşü ile gözlem bulgularına benzer bir açıklama yapmıştır. ÖA12 ise ders için kullandığı slaytlarda hangi konuları işleyeceklerini göstermiş (Fotoğraf 2) ve kendisi de tekrarlamıştır.



Fotoğraf 2.

ÖA12 Gözden Geçirme Etkinliğine İlişkin Örnek

Güdüleme. Öğretmen adaylarından dokuzu güdüleme etkinliğine yer verirken; dördü güdüleme amacıyla herhangi bir etkinlik yaptırmamıştır. Güdüleme etkinliğine yer veren öğretmen adayları işlenen konuların öğrencilerin ne işlerine yarayacağı ile ilgili öğrencilerle konuşarak güdüleme yapmaya çalışmışlardır. İşlenen konuların ne işe yarayacağı ile ilgili dört öğretmen adayı girecekleri sınavla ilişki kurarken, dördü gerçek yaşamla ilişkilendirme yoluna gitmeye çalışmış, bir öğretmen adayı ise “*iyi*

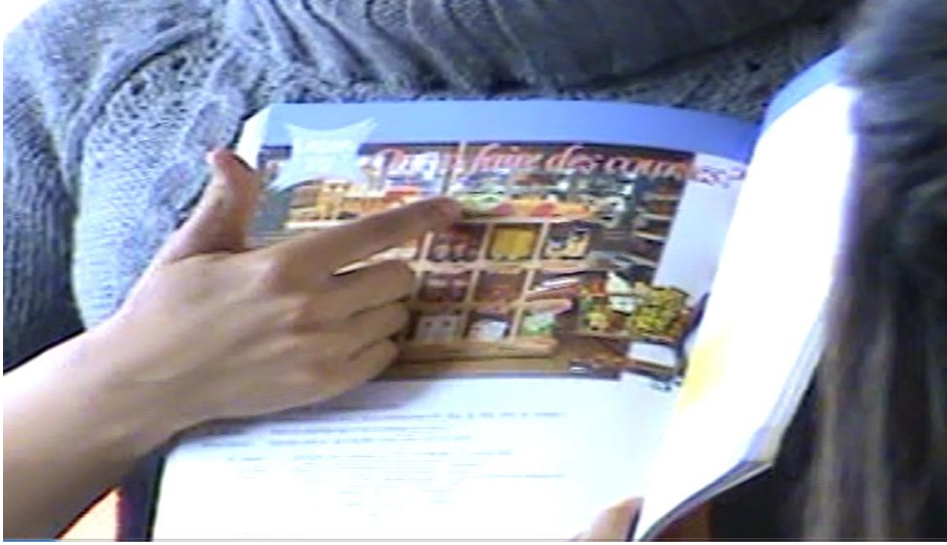
dinlerseniz başarılı olursunuz” şeklinde genel bir ifade kullanmayı tercih etmiştir.

Öğrencilerin girecekleri sınavlarla ilişki kurarak güdüleme yapmayı amaçlayan ÖA11 sınavların güdülemede etkili olduğuna dair düşüncesini “*o yaştaki çocuğa ben seni iyi bir insan, vatana millete hayırlı bir evlat olsun diye yetiştiriyorum dediğin zaman yani çocuk derse ilgi göstermez diye düşünüyorum çünkü asıl amaçta zaten o sınavı kazanabilmek.*” sözleri ile açıklamıştır. ÖA13 de benzer şekilde sınavlardan yararlanarak güdüleme yapmış, ancak işlenecek ders ile ilişki kurma yoluna gitmemiştir.

Öğrencilerin işlenecek konuya karşı güdülenmelerini sağlamak amacıyla gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi tercih eden öğretmen adaylarından ÖA2 ise öğrenecekleri bilgisayar programını kullanarak neler yapabileceklerini anlatmış, dersin sonunda ise öğrendiklerini kullanacaklarını belirtmiştir. ÖA2’nin seçtiği etkinliğin güdüleme amacıyla işe yaraması ile ilgili “*Her aşamasını dikkatle izlediler. Bizde yapıcız, bizde klip hazırlayacız, öğrenmemiz gerekiyo diyerek çok sessiz bir şekilde dinlediler. Beni de şaşırttılar*” görüşü ile gözlem bulgularını desteklemektedir.

Derse Geçiş. Giriş etkinliklerinin sonunda öğretmen adayları konu ile ilgili resim gösterme, işlenecek konuların isimlerini tahtaya yazma, örnek soru yazma, kitaplarının ilgili sayfasını açmalarını isteme ve sunu materyali hazırlamış olan öğretmen adayları için sunuyu başlatma gibi farklı şekillerde derse geçiş aşamasını gerçekleştirmişlerdir.

Derse geçiş amacıyla en çok başvurulan yol materyal kullanmak olarak gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarından yedisi materyal kullanarak derse başlamıştır. Bunlar arasında resimlerden yararlanan öğretmen adaylarının ÖA13 ve ÖA1 ders için hazırlamış olduğu resimleri kullanırken; ÖA7 ders kitabının ilgili sayfasındaki resmi (Fotoğraf 3) kullanmıştır. Ders kapsamında sunu materyali kullanmayı tercih eden dört öğretmen adayı ise sunuyu başlatarak derse geçiş yapmıştır.



Fotoğraf 3

ÖA7 Derse Geçiş Etkinliğinde Kullanılan Materyal Örneği

Derse geçişte materyal kullanımından sonra tercih edilen diğer yol ise dersin adının tahtaya yazılması ve kitaplarının ilgili sayfasının açılmasının istenmesidir. Öğretmen adaylarının beşi bu şekilde derse başlamış ve öğrencilerle konu hakkında konuşarak etkinliğini sürdürmüştür.

Derse giriş etkinliklerinin performans göstergeleri ile ilişkilendirilmesi. Derse giriş etkinliklerine genel olarak bakıldığında tüm öğretmen adaylarının dersin başında, öğrencileri derse hazırlama amaçlı çeşitli etkinliklere başvurduğu ve çoğunlukla bu etkinlikleri başarılı şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

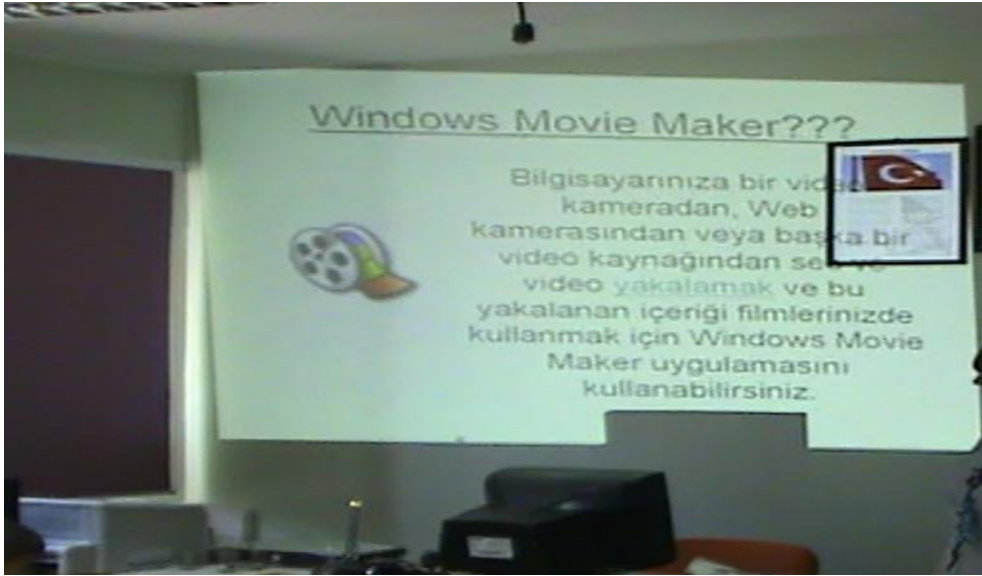
Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin belirlenmiş olan performans göstergeleri incelendiğinde dersin işleniş sürecini yansıtan performans göstergelerinin bulunmadığı görülmektedir. Buna rağmen öğretmen adayların dersin girişinde yaptıkları etkinliklerle öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmaya, katılımlarını sağlamaya yönelik yarar sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla derse giriş etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının uygulamalarına bakıldığında A1.1, A2.1, A2.7, ve C7.8 gibi öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasına ve derse karşı ilgisinin artmasına yönelik davranışları içeren performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir.

Gelişme Etkinlikleri. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki ders anlatımlarından elde edilen gözlem verileri kapsamında öğretmen adaylarınca gerçekleştirdikleri gelişme etkinlikleri “yöntem ve teknik kullanımı”, “araç-gereç ve materyal kullanımı” ve “öğrencilerin katılımını sağlama” alt temalarına göre tartışılmıştır. Gözlem sonuçları, görüşmelerde elde edilen verilerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Yöntem ve teknik kullanımı. Dersin işlenişine yönelik görüşlere bakıldığında her öğretmen adayının kullandığı yöntem ve teknikler arasında düz anlatım ve soru yanıt yer almaktadır. Bu yöntemlerin sıklıkla kullanılmasının yanında öğretmen adaylarının öğrencilerin aktif olmasını ve dersin etkileşimli geçmesini sağlama yönünde çaba harcadığı da görülmektedir. ÖA8’in “*genellikle anlatım oluyo, sunuş yoluyla öğrenme, soru-cevap kullanıyoruz. İşte buluş yoluyla öğrenmede oluyo dediğim gibi, daha çok aslında bir soruyu direk sunuştansa buluş yoluyla öğrenmeyi tercih ediyorum.*” görüşü ile ÖA10’un “*ben sevmiyorum düz anlatımı, gerçekten öğrenci merkezli olması daha iyi günümüzde*” görüşü öğretmen adaylarının öğrencilerin aktif olmasını sağlama yönünde istekli olduklarına dair bulguyu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının işlemiş oldukları derslerin gözlemlenmesi sonucunda da görüşme verilerinden elde edilen bulgulara paralel şekilde düz anlatım ve soru-yanıtın en sık yararlanılan yöntem ve teknikler arasında olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının düz anlatım yöntemini kullanırken resimler, sunu materyalleri ve çeşitli örneklerden yararlanarak yöntemin sınırlılıklarını giderme yoluna gittikleri gözlemlenmiştir. Örneğin; ÖA2 işleyeceği konuyla ilgili düz anlatım yöntemini kullanırken, anlatımını PowerPoint sunusu kullanarak desteklemiştir (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4

ÖA2 Düz Anlatım Yöntemi Kullanımı Sırasında Sunu Materyalinden Yararlanmaya Örnek

Düz anlatım yöntemini görsel materyal ve soru-yanıt tekniği ile birlikte kullanan ÖA4 anlattığı konu ile ilgili sözcük öğretiminde düz anlatımdan yararlanmış, kullandığı resimler ile öğrencilerin öğrenilecek sözcükleri tahmin etmesini sağlarken, hakkında konuşulan spor dalını yapan ünlülerin isimlerini yazarak gerçek yaşamla ilişkilendirme yapma yoluna gitmiştir (Fotoğraf 5). ÖA4 gözlem sonrasında da dersi bu şekilde işlemeyi planladığını “*düz anlatımla soru cevap düşünmüştüm ben hani o sporların işte şeyini hani mesela atıyorum kayak yaparken işte kayak takımı kullanıyoruz şapka kullanıyoruz gözlük kullanıyoruz ilk önce bunu zaten ben verecektim çocuklara kelimelerini açıklayacaktım ondan sonra da soru cevaba dönüp hani kayakta ne kullanıyorduk yüzerken ne kullanıyorduk diye soru cevabla gidecektim*” sözleriyle açıklamıştır.



Fotoğraf 5

ÖA4 Düz Anlatım Yöntemi Sırasında Materyal Kullanımına Örnek

Soru-yanıt tekniği de derslerde öğretmen adayları tarafından hem düz anlatımı desteklemek hem de öğrencilerin etkili şekilde katılımlarını sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin; ÖA13 dersin büyük bir kısmını soru-yanıt tekniğini kullanarak yürütmüş, görsel materyallerden yararlanarak öğrencilerin sorulara yanıt vermesini kolaylaştırmıştır. ÖA13'ün soru-yanıt tekniği kullanma sürecine ilişkin araştırmacı tarafından “Yeni bir resim gösterdi ve resimdeki kişilerle ilgili soru sormaya başladı. El kaldıran öğrencilerden birini ismi ile seslenerek kaldırdı. Öğrenci yanıt vermekte zorlandı, yardımcı olmaya çalıştı yanıt gelmeyince başka bir öğrencinin yanıtlamasını istedi. Diğer öğrenci yanıt verdi, yanıtını tahtaya yazmasını istedi. Resimdeki garson ile ilgili sorusuna yanıt almak için örnekler veriyor.” şeklinde betimlenmiştir.

Soru-yanıt tekniğinin kullanımında öğrencilerin etkili şekilde sürece katılmalarını, duruma farklı açılardan bakmalarını, eleştirel düşünmelerini sağlayacak sorulardan yararlandığı da söylenebilir. Örneğin; ÖA12'nin işlediği konuyla ilgili olarak öğrencilere yönelttiği bir soru ile geçmiş ve şimdiki zaman arasında ilişki kurulmasını ve farklı bir durumun olası sonuçlarını düşünmelerini sağlamaları için sorular yönelttiği gözlemlenmiştir. Bu sorulardan biri Sevr Anlaşmasının uygulanması durumunda Türkiye'nin bölünmüş halini gösteren bir haritanın yorumlanmasına ilişkin sorulmuş ve o zaman koşullar farklı şekilde gelişseydi ne olurdu gibi sorularla

öğrencilerin düşünmesi, tartışması, olayları farklı açılardan yorumlaması sağlanmaya çalışılmıştır.

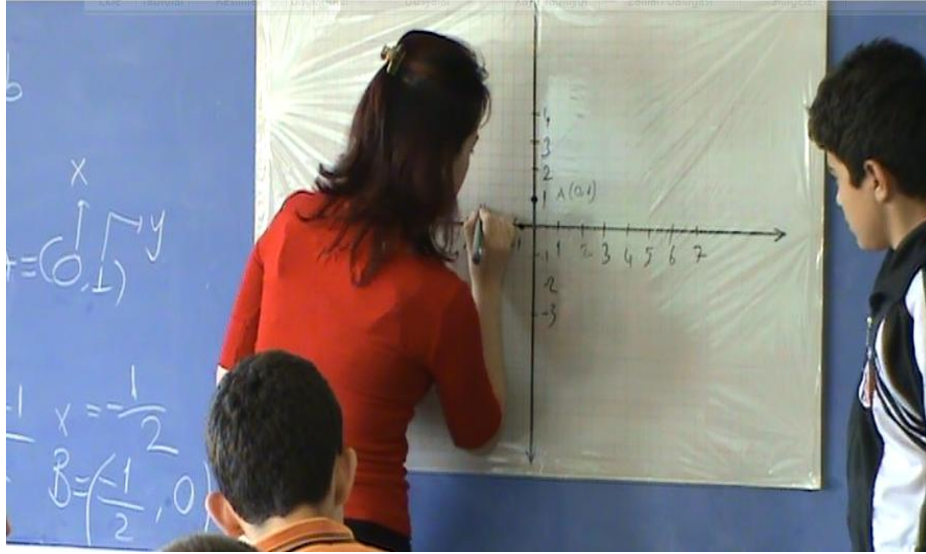
Öğretmen adaylarının kullandıkları diğer yöntem ve teknikler arasında gösterip-yaptırma, tartışma, grup çalışması, drama ve eğitsel oyunlar yer almaktadır. ÖA6 derste farklı yöntem ve tekniklerden yararlandığını “*Sınıfta tartışma ortamı da oluyo. Hani bu sorunun cevabı öyle değildi, daha önce böyle çözmüştük falan. Hani öğrencilerin değişik yollardan görmesi açısından çünkü matematikte bazı sorular iki üç yoldan çözülebiliyo. Tek çözüm yolu yok*” görüşü ile belirtirken grup çalışması yaptırdığı bir etkinliği “*Grup çalışması uyguluyorum. En önemlisi zaten yeni programda da o. Etkinlikler yapıyoruz. Mesela etkinliklerde ilk konu anlatımlı şeyde doğrusal denklemlerin çözümüyüdü. İkişerli gruplar oluşturmuştum. Öğrencilerden doğrunun grafiğini çizmesini istemiştin.*” sözleriyle örneklendirmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA11 farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin “*dramayı oynatmayı seviyorum. Çocukların da çok ilgisini çekiyor zaten. Bi de böyle biraz öyküleştirmeyi seviyorum olayları.*” şeklinde görüş belirtirken, ÖA10 yaptırdığı bir etkinliği “*birisi Belediye Başkanı oldu dilekçe yazdırdım orda. Şey işte oyun parkı istiyoruz mahallemize diye dilekçe yazdılar belediye başkanına. Ya bazıları başka dilekçe de yazdı işte. Mesela yolların yapımı hakkında falan sonra biri belediye başkanı oldu işte. Belediye başkanı olsanız, olsaydınız ne yapardınız. Birisi geldi, halka hitap etti falan.*” sözleriyle örneklendirmiştir.

Derslerde yararlanılan yöntem ve tekniklere ilişkin gözlem verilerine bakıldığında da görüşme sonucu elde edilen bulgulara paralel şekilde öğretmen adayları tarafından gösterip-yaptırma, tartışma, eğitsel oyunlar, grup çalışması, drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Gösterip-yaptırma yönteminden yararlanan ÖA2 ve ÖA3 bu yöntemi, kullanımını öğretecekleri bilgisayar programlarının özelliklerini açıklamak, sonrasında ise öğrencilerin uygulamasını sağlamak amacıyla kullandığı gözlemlenmiştir. ÖA2 gösterip-yaptırma yöntemini etkili bir şekilde kullandığını “*gösterip yaptırma yaptım yani önce kendim geçip bilgisayar başına bütün uygulamaları teker teker, adım adım gösterdim ve bi klip hazırladım, onlara izlettim sonucunda ne olduğunu görsünler daha fazla güdülenmeleri için ondan sonra da kendilerine uygulama yaptırırım*” görüşü ile ifade ederken; ÖA3 bu yöntemi tam olarak uygulayamadığını “*Gösterip yaptırma*

tekniğini kullanacaktım zaman biraz kısıtlıydı onun için direk öğrencilere uygulama yaptım. Orda biraz sıkıntı yaşandı ama tabi sonradan müdahale ettim yani.”

sözleriyle açıklamıştır. Gösterip-yaptırma yönteminden yararlanan bir diğer öğretmen adayı ÖA6 ise grafik çizimine yönelik öğrencilere önce kendisi açıklayarak göstermiş, hemen ardından tahtaya kaldırdığı öğrencinin materyalin üstünde, diğer öğrencilerin ise defterine yapmasını sağlamıştır (Fotoğraf 6).



Fotoğraf 6

ÖA7 Derse Geçiş Etkinliğinde Kullanılan Materyal Örneği

Öğretmen adaylarının öğrencilerin konuyla ilgili farklı görüşlerini almak amacıyla tartışma yönteminden yararlandığı görülmüştür. Ancak gözlem verilerine dayalı olarak bu yöntemin kullanımında tartışmaların planlı şekilde yapılmadığı, öğrencilerin hızlı bir şekilde fikir yürütmesinin beklendiği, kısa süreli, öğretmen adayı tarafından sorulan sorular etrafında gerçekleştirildiği ve tartışma sonuçlarının kaydedilmesi ve özetlenmesinin yapılmadığı söylenebilir. Tartışma tekniğini kullanan ÖA10 elektrikli araçların işlevlerine ilişkin yaptırmış olduğu tartışma etkinliğinde öğrencilerin buldukları işlevleri söylemesini istemiş, söylenenler üzerinde herhangi bir açıklama yapılmamıştır (Fotoğraf 7). Bu yöntemden yararlanan diğer öğretmen adayları ÖA11 ile ÖA12 savaşların ve anlaşmaların neden, sonuçları ve etkilerinin öğrenciler tarafından tartışılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirmiştir.



Fotoğraf 7

ÖA10 Tartışma Tekniğinin Kullanımına Örnek

Eğitsel oyunlar öğretmen adayları tarafından tercih edilen bir diğer öğretim tekniğidir. Bu tekniğin ÖA11 ve ÖA12 tarafından derste işlenen konuların tekrar edilmesini sağlamak için kullanıldığı gözlemlenmiştir. ÖA11 kavram kartları kullanmış; ÖA12 ise kavram ve tanım eşleştirilmesi yapılan bir oyunu bilgisayar kullanarak gerçekleştirmiştir. ÖA1 ise yabancı dil öğretimine yönelik yaptırdığı dinleme etkinliğinde konuyla ilgili bir şarkı kullanmış, öğrencilerin vücut bölümlerini şarkı söyleyerek göstermesini, aynı zamanda sözcük öğretimini amaçlamıştır.

Grup çalışması da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirtilen yöntemler arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA10 ders kitabında yer alan bazı alıştırmaların çözümünde grup çalışması yaptırmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sıra arkadaşları ile ikili gruplar halinde çalışmalarını istemiş, ancak çalışma etkili şekilde gerçekleştirilememiştir. Bu durum araştırmacı tarafından “*Öğrencilerin kitaptaki bir etkinliği grup çalışması ile gerçekleştirmesini istedi ancak grup çalışmasını nasıl yapacaklarını, nereye yazacaklarını, ne yapacaklarını tam olarak açıklamayınca öğrencilerin de kafası karıştı ve zaman kaybı yaşandı.*” şeklinde betimlenmiştir. Öğretmen adayının ders içinde gerçekleştirdiği bir diğer grup çalışmasında da aynı sorunun yaşanması, hazırlanmış olduğu ders planında bu yöntemin kullanılmasına yer vermemiş ve dolayısıyla yöntemin kullanımına ilişkin bir planlama yapmamış olması ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarından ÖA11 ise dersin başında dikkati çekme amacıyla drama tekniğinden yararlanmış, tekniğin özellikleri uygun şekilde kullanılmamış olmasına karşın öğrencilerin katılımı, süreçteki istekliliği, sorulara yanıt vermeye çalışmaları gibi davranışlarına dayalı olarak öğrencilerin açısından etkili olduğu gözlemlenmiştir. ÖA11'in gerçekleştirdiği etkinlik araştırmacı tarafından "*Derse başlamadan önce "küçük bir etkinlik yapacağız" diyerek drama yapacaklarını belirtti ve bir öğrencinin kalkmasını istedi. Öğrenci tahtaya geldikten sonra yapacağı rolü açıkladı. Kurtuluş savaşı yıllarında yaşayan yaşlı bir adam olduğunu, tarlasında çalıştığı gibi açıklamalar yaptı, ismini sınıfla birlikte "Hacı Osman Emmi" olarak belirlediler. Öğrenciden tarlada çalışır gibi yapmasını istedi, öğrenci tarlayı çapalar gibi yapıyor. Bir taraftan sınıfa o zamanki koşulları anlatıyor, Yunan uçağı sesi yapmalarını istedi. Öğrenciler eğleniyor, uçak sesi çıkarıyorlar. Öğrencinin uçaktan korkup saklanmasını istiyor, uçaklar geçerken yere bir şeyler attıklarını söylüyor ve bir zarfı yere atıyor. Öğrenciler zarfın içinde ne olduğunu tahmin etmeye çalışıyorlar, ÖA11 bir taraftan açıklamaya devam ediyor. Öğrenci zarfı açtı, içinden bir resim çıktı, sınıfa gösterdi. ÖA11 olayı canlandırmasını sağlamaya çalışıyor, "kafanı kaşıyarak düşün" gibi. Sınıfa soruyor kim bu adam sonra zarfa bakmasını istiyor zarfta 'bu resimde gördüğünüz kişi mi sizi kurtaracak' yazdığını söylüyor ve sınıfı resimdeki kişinin kim olduğu ile ilgili konuşturmaya çalışıyor. Öğrenciler o resimdeki kişinin Atatürk yerine kullanıldığını anlayamadılar. Soru sormayı sürdürüyor."* şeklinde betimlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yöntem ve teknik seçiminde ve gerçekleştirdikleri etkinliklerde öğrencilerin özelliklerini de dikkate aldıkları görülmektedir. Dersin işlenişinde öğrencilerin yaş dönemlerine dikkat ettiğini belirten ÖA10'un "*somut işlemler döneminde olduğu için 7- 11 yaş hocam, öğrenci merkezli eğitime yer vermek lazım.*" görüşü ile öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öğrenci özelliklerini temele aldığını belirtmektedir. ÖA1 ise grup çalışması yapılırken grupları oluşturma aşamasında öğrencilerin yaş döneminin etkisini "*Pair work yaptırıcaksak göstererek sen sen sen diye gösteriyoruz. Çünkü o yaştaki çocuğa göstererek yaptırmamız gerekiyor. İki iki yapıyoruz zaten grup work'ü de dörtlü-beşli gruplar asla yapmıyoruz çünkü öğrenciler beşli grup olurken gürültü yapıyorlar*" görüşü ile örneklemektedir. Derste yaptığı etkinliklerde öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate aldığını belirten ÖA6 ise "*Bazı sınıfların başarı düzeyi çok düşük, bazılarınınnsa çok iyi.*

O durumda değişiyo yani konu anlatımı orda daha fazla ağırlık veriyorum. Diğer kısımda örnek çözümlerine daha onları zorlayıcı örnekler, sorular üzerine devam ediyorum. Mutlaka hani öğrencilerin ilgisine, ihtiyacına, özellikle ihtiyacına göre öğrenci seviyesine göre bu değişiyo.” görüşü ile öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine göre süreci düzenlediğini örneklendirmiştir.

Ders içinde yapılan gözlem ve ders planlarına bakıldığında ÖA9 tarafından matematik dersinde dört işlem problemlerinin çözümü için problem çözme yönteminden yararlandığı görülmektedir (Fotoğraf 8). ÖA9 tarafından işlenen konuya yönelik yaptırılan alıştırmalarda öğrencilerin soruyu çözme süreçlerini anlatmaları istenmiştir. Aşağıda soruyu çözmek için tahtaya kalkan öğrencinin soruda ne istendiğini ve yapacağı işlem sırasını sesli olarak anlatması, ardından işlemi alt alta yazarak gerçekleştirmesi, sonrasında ise ne yaptığını sınıfa ve öğretmenine anlatması örneklendirilmektedir.



Fotoğraf 8

ÖA9 Dört İşlem Problemlerinin Çözümü Sürecine Örnek

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan planlara bakıldığında beyin fırtınası ve gösteri tekniklerine de yer verildiği görülmüştür. Gözlemde bu tekniklerin kullanımına rastlanmamış, ardından yapılan görüşmelerde öğretmen adayları tarafından gösteri tekniği yazıldığında “slayt gösterisi” kullanılacağını anlatmak istedikleri; beyin fırtınası tekniğinin ise öğrencilerin düşünmesine yönelik etkinlikler için kullanıldığını belirtmiştir. Buna dayalı olarak bazı yöntem ve tekniklerle ilgili öğretmen adaylarının yanlış bilgiye sahip oldukları ya da yöntem ve teknikleri uygun şekilde kullanmadıkları

söylenbilir.

Öğretmenlik Uygulaması kapsamında anlattıkları derslerde farklı yöntem ve teknikleri çok fazla kullanamadığını belirten öğretmen adayları bu durumu işledikleri konuların uygun olmaması, öğrenci seviyelerinin düşük olması, sınıfların kalabalık oluşu ve ders anlattıkları sürenin sınırlılığı ile ilişkilendirmiştir. Derste farklı yöntem ve tekniklerden yararlanıp yararlanmadığına ilişkin ÖA1'in belirttiği "*yok hocam onları kullanamıyoruz daha. Direk düz anlatım yapıyoruz biz. Öğretmen anlatan öğrenci anlayan oluyor, sonuçta onlar hani yaparak yaşayarak öğrenme durumu yok yani. İngilizce seviyelerinden dolayı kaynaklanan bir durum sanırım.*" görüşü ile öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanan sorunu vurgulamaktadır. ÖA14'ün "*mesela gramer konusunda bunu (öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı) yapamıyorsunuz. Klasik yöntemi uygulamak zorunda kalıyorsunuz.*" görüşü ve ÖA9'un "*...balık kılçığı gibi teknikler falan fazla kullanamadım. Zaten matematikte de onları fazla kullanabileceğimi de düşünmüyorum. Genelde matematikte problem çözmeye ağırlık verdim*" görüşüyle işlemiş oldukları konulardan dolayı farklı yöntem ve tekniklerden yararlanamadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının bu görüşleri yapılan gözlemler çerçevesinde ele alındığında ise, genel olarak farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaya çalıştıkları, ancak süre ve öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunların yanında kendilerinin yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin eksiklerinin olduğu da görülmüştür. Örneğin; grup çalışmasının kullanımı ile ilgili sorun yaşayan ve ders içinde bu yöntemi planlamamış olmamasından dolayı güçlük çeken ÖA10 bu durumu "*grup çalışmaları çok sıkıntı oldu benim için, yani sınıf alışık değil grup çalışmalarına*" görüşü ile açıklamış ve sorunun kaynağını, kendisinin yöntemi etkili şekilde kullanamamasından çok öğrencilerle ilişkilendirmiştir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarında yer verilen yöntem ve teknikler ile ders içinde yararlandıkları yöntem ve teknikler karşılaştırıldığında genel olarak tutarlı olduğu söylenebilir. Ancak bazı durumlarda yazılan bir yöntem-teknik kullanılmadığı ya da yazılmamış olmasına rağmen derste kullanıldığı da görülmüştür. Örneğin grup çalışmaları yöntemini ders planında belirten ÖA7 ile ÖA14 derste yöntemin kullanıldığı etkinliğe yer vermemişlerdir. Bu durumun aynı dersi iki öğretmen adayının birlikte anlatmasından kaynaklandığı ve zaman açısından sıkıntı yaşamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının performans göstergeleri ile ilişkilendirilmesi. Öğretim etkinliklerinin uygulanması sürecinde yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik performans göstergelerine bakıldığında bu konuya ilişkin yalnızca planlama sürecine yönelik performans göstergelerine yer verildiği, ÖMGY içinde doğrudan yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin performans göstergesi bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından derste yararlanılan yöntem ve teknikler ve bunların kullanılması süreci özel alan öğretim programlarına uygunluk ve öğrenci özellikleri çerçevesinde konuyla ilişkilendirilebilecek performans göstergeleri ile karşılaştırılmıştır.

Öğrenme ve öğretme süreci ile ilişkilendirilen, öğrenme ve öğretme sürecinde Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine dikkat edilmesine yönelik F1.5 numaralı performans göstergesinin gerektirdiği davranışların tersi bir duruma karşılaşılmadığından bu performans göstergesinin kazanılmış olduğu düşünülmektedir. Sürecin düzenlenmesinde özel alan bilgisini temel almayı gerektiren F2.5 numaralı performans göstergesi için de planlama sürecine paralel olarak özel alan öğretim programını dikkate alan öğretmen adaylarının sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının genel olarak düz anlatım ile soru yanıt yöntem ve tekniklerinden yararlanmakla birlikte, farklı yöntem ve teknikleri de tercih ettikleri; kullandıkları yöntem ve teknikleri daha etkili hale getirmek amacıyla materyallerle destekledikleri ve öğrencilerin derse katılımını sağlamaya yönelik çaba harcadıkları görülmektedir. Buna dayalı olarak düzenlenen etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerinin dikkate alınmasını gerektiren A1.1, B1.5, B2.1, B2.2 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerin dikkate alınmasına ilişkin A1.9, A3.6, B3.8 ve öğrencilerin süreçte farklı etkinlikler önermesine yönelik A1.4 numaralı performans göstergelerine ilişkin bir uygulama görülmemiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerle kısa bir süre birlikte olmaları dolayısıyla bireysel farklılıklarını belirleyip ona göre süreci düzenlemeye zamanlarının olmaması ve dersin işlenişinde değişiklik yapmaya yönelik kaygılarının da olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecine yönelik etkinliklerde çevrenin özelliklerinin dikkate alındığına dair herhangi bir uygulamaya rastlanmamış, yalnızca bir öğretmen adayı işlediği konudaki olayların öğrencilerin yaşadığı il ve çevresinde gerçekleştiğini

vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrenme ve öğretme sürecini çevrenin fiziksel ve sosyal kaynaklarını kullanarak zenginleştirmeye yönelik A1.11, E1.5, E2.1, E2.2 ve E2.5 numaralı performans göstergelerine sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının sınıflarla kısa süreli birlikte olması, ders dışı etkinlik yaptırma ya da dışarıdan birini davet etme gibi uygulamaları yapma şansının olmaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan ÖMB derslerinde de bu konulara çok fazla yer verilmediği de görülmektedir.

Öğretmen adaylarından ÖA8 öğrencilerin eksik bilgilerinin olması nedeniyle soru-yanıt tekniğini kullanarak ilerleyemediği bir durumla ilgili “*O an gerçekten ... Hoca'nın (uygulama öğretim elemanı) orda oluşu çok büyük bi etkinliği vardı. Çünkü düz anlatım yaptığımda bana neden düz anlatım yaptın diyecek mi acaba diye korkum vardı?*” görüşü de öğretmen adaylarının plana aykırı davranışları durumunda düşük not alacakları ya da uyarılacakları kaygısı yaşadıklarına örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci özelliklerini de dikkate aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik A2.2, A2.11, B1.1 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir.

Derste öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak etkinliklere yönelmeleri, konuşma ve tartışma olanağı sunmaları, iletişimde saygı öğelerine yer vermeleri gibi etkili öğretmen davranışları olarak gösterilebilecek davranışlar sergiledikleri de gözlemlenmiştir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının öğrencilere saygı duyma, demokratik davranma, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaya yönelik A1.7, A1.8, A1.10, A2.1, A2.7, A2.8, A2.9, A3.2, A3.4, B3.1, C7.2, A1.5, B3.3, B3.4 ve C7.3 numaralı performans göstergelerinde ifade edilen davranış ve tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretim araç-gereç ve materyallerinin kullanımı. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde derslerde materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Derslerde yararlanılan materyaller arasında CD'ler, geometri tahtası, resimler, flash kartlar, PowerPoint sunuları, modeller, maketler ile çalışma kağıtları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının kullandıkları materyallere örnek olarak ÖA6 yamuğun özelliklerini anlattığı bir derste yararlandığı materyali, “*Yamuğun özelliklerinde bir iple veya bir lastikle değişik yamuk çeşitleri oluşturduğum geometri tahtası üzerine. Daha sonra öğrencileri tahtaya*

kaldırarak onları da geometri tahtasında onu oluşturmasını istedim.” örneği ile açıklamaktadır. Benzer şekilde ÖA5 de yabancı dil öğretiminde yararlandığı bir materyali ve kullanma şeklini şu şekilde ifade etmiştir: “flash kartlar hazırladım. İşte meyvelerin resimlerini yapıştırdım. Onların hepsini tahtaya yapıştırdım sonra.”

Öğretmen adaylarının işledikleri dersler kapsamında yapılan gözlemlerde de görüşme verilerine paralel olarak ders kitabı, slaytlar, fotoğraf, resim, video filmi, şarkı, gerçek eşya, işlenecek konulara yönelik hazırlanmış üç boyutlu materyaller ve kavram kartları gibi kullanılan yöntemleri destekleyen materyaller ile çalışma kağıtlarından yararlandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarından üçü dersin girişinde dikkati çekme amacıyla, ders içinde yararlandıkları dışında farklı bir materyalden yararlanmışlardır. Bu öğretmen adaylarından ÖA12 konuyla ilgili bir video kullanmış, ÖA8 televizyonda gösterilen bir yarışma programının fotoğraflarından yararlanmışlardır. ÖA8 giriş etkinliklerinde kullandığı fotoğrafların sağladığı yarara ilişkin *“Hepsinin yaşamında olduğu olan bir şey olduğu için ve kavramları veren bir örneği benim için. O nedenle o yarışmayla derse girmek benim için hani bana güven verici bir şeydi ki öğrencilerin bu kadar eksik olduğunu gördükten sonra iyi ki kullanmışım dedim”* şeklinde görüş belirtmiştir. ÖA11 ise yine giriş etkinliklerinde dikkati çekme amacıyla yaptırdığı etkinlik sırasında Kurtuluş Savaşı döneminde halkı kışkırtma amacıyla yararlanılan ve Atatürk olarak tanıtılmak istenen bir köylü adam fotoğrafını kullanmıştır.

Yabancı dil öğretimine yönelik olarak dört öğretmen adayı tarafından öğrencilerin katılımını sağlamak ve sözcük öğretimi yapmak amacıyla resimlerden (Fotoğraf 9) yararlanmışlardır. Yine yabancı dil öğretiminde iki öğretmen adayı süreci işitsel materyallerle de desteklemiştir. Öğretmen adayları tarafından yararlanılan materyallerin öğrencilerin katılımını sağlamasına ve dersin aktif şekilde işlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. İşitsel materyal kullanan ÖA1 derste işlediği konuyu destekleyecek bir şarkıdan yararlanmış, öğrencilerin şarkıyı söylerken ilgili sözcükleri de öğrenmelerini amaçlamıştır. ÖA1’in derste kullandığı işitsel materyalin yararına ilişkin görüşü *“Şarkıda gayet eğlenceliydi, yani öğrenciler de eğlendiler ki ertesi hafta söylüyor olmaları güzeldi.”* şeklindedir.



Fotoğraf 9

ÖA1 Derste Kullanılan Resimlere Örnek

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlattıkları derslerde dört öğretmen adayı sunu materyallerinden yararlanmıştır. Bu öğretmen adaylarından ÖA11 ve ÖA12 dersin tamamını bu materyallerle destekleyerek yürütmüş; ÖA2 ve ÖA3 ise işleyecekleri konu ile ilgili kuramsal bilgiyi sunu materyalleri ile destekleyerek anlatmış ardından öğrencilere uygulama yaptırmışlardır.

Elektrikle çalışan aletlere örnek vermek amacıyla öğretmen adaylarından ÖA10 gerçek eşyalardan yararlanmış, öğrencilerin bu aletleri prize takıp açmasını sağlayarak konuyu somutlaştırma yoluna gitmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA11 dersin sonunda kullanacağı eğitsel oyun için kavram ve tanım eşleştirmesini gerektiren “kavram kartları” hazırlamış; benzeri bir materyal de ÖA12 tarafından bilgisayarda PowerPoint programı aracılığıyla hazırlanmış ve kullanılmıştır.

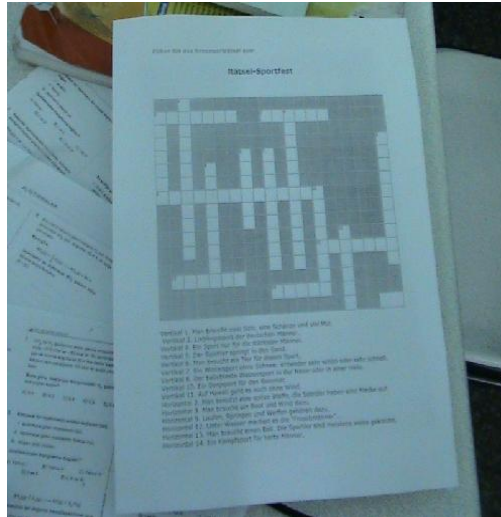
Öğretmen adaylarından ÖA6, ÖA8 ve dersi birlikte yürüten ÖA6 ile ÖA14 derste işleyecekleri konuya yönelik materyal hazırlamışlardır. ÖA6 ve ÖA8 derse yönelik hazırladığı materyali anlatımını ve örneklerini desteklemek için kullanmış, diğer öğretmen adayları zaman sorunu nedeniyle hazırladıkları materyali kullanamamışlardır. ÖA8’in kullandığı materyalin (Fotoğraf 11) öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşünü “Çok ilgi çekici geldi onlara. Çok hoşlarına gitti, çevirdiğimde falan böyle çok hoşlarına gitti. Onun üzerinden örnekler sordum falan hani ona katıldılar baya ve o kadar katılacaklarını mesela düşünmüyodum.” sözleriyle ifade etmiştir. Yapılan gözlemde de öğretmen adayının materyali çıkardığında öğrencilerin heyecanlandığı görülmüştür.



Fotoğraf 10

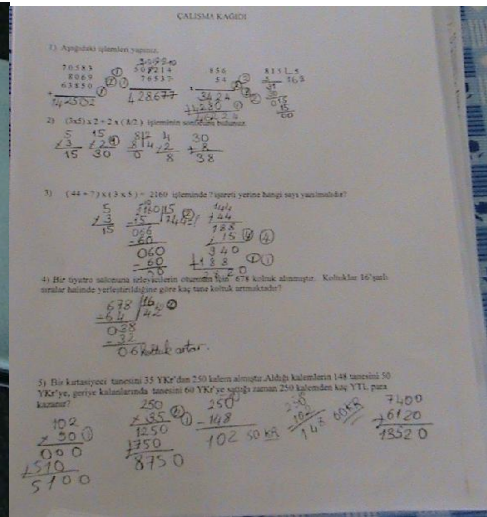
ÖA8 Derste Yararlandığı Çarkifelek Materyali

Derslerde sıklıkla yararlanılan bir diğer materyal çalışma kağıtlarıdır. öğretmen adaylarından dördü çalışma kağıtlarını işledikleri konulara yönelik tekrar yapmak için kullandıklarını belirtirken, üçü dersin sonunda öğrencilere dağıtarak sonraki derse yapmalarını istemiş (Fotoğraf 11), biri ise çalışma kağıdını sonuç etkinliğinde kullanmış ve dersin sonunda öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmeye çalışmıştır (Fotoğraf 12).



Fotoğraf 11

ÖA4 Çalışma Kağıdı Örneği

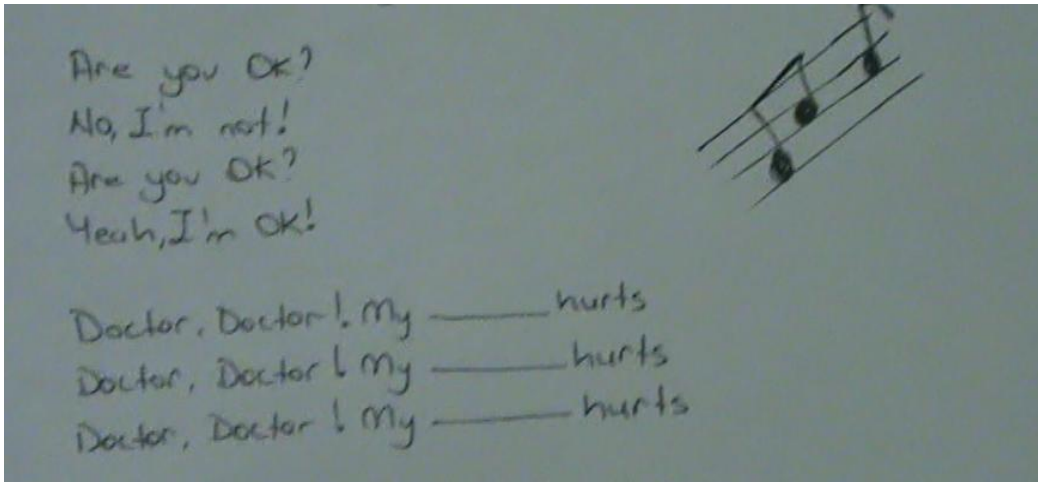


Fotoğraf 12

ÖA9 Çalışma Kağıdı Örneği

Öğretmen adaylarının beşi ise çalışma kağıtlarını dersin işlenişi sırasında yaptıkları etkinliklerde kullanmışlardır. Bu öğretmen adaylarından ÖA7 ile ÖA14

hazırlamış oldukları çalışma kağıdında yer alan soruları okuyarak öğrencilerin derste işlenen konu ile ilgili konuşmalarını sağlamaya çalışmış; ÖA3 önceki konuları ile ilgili soruları tablo içinde hazırlamış ve işlemiş oldukları tablo konusu ile ilgili ilişkilendirme yaparak kullanmayı amaçlamıştır. ÖA1 (Fotoğraf 13) ve ÖA13 ise işledikleri konu ile ilgili çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıtmış, etkinliklerine uygun şekilde doldurmalarını istemiş ve ardından sınıftaki bütün öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde çözmüşlerdir.



Fotoğraf 13.

ÖA1 Çalışma Kağıdı Örneği

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ve kullanılan öğretim materyalleri öğretim ve tasarımla ilgili unsurlar açısından değerlendirildiğinde ise genel olarak yeterli olmakla birlikte bazı konularda geliştirilmesi gerekliliği de görülmektedir. Ancak derslerde yararlanılan materyallerin öğretimle ilgili amacı, içeriği ve öğrenci özelliklerine uygunluk, öğretimi destekleme ve dikkati çekme, gerçek yaşamla ilişkilendirme, öğrenciyle etkileşim sağlama, basitlik, kullanım kolaylığı ve geliştirilebilirlik açısından bakıldığında genel olarak materyallerin uygun olduğu söylenebilir.

Amaçlarla ve içerikle tutarlı olması açısından hazırlanan materyaller incelendiğinde tüm öğretmen adayları tarafından bunun sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak ÖA2 ve ÖA3 tarafından hazırlanmış olan sunu materyali yerine doğrudan derste öğretilmek istenen programların kullanmasının, belirlenen amaçları kazandırmada daha etkili olacağı söylenebilir. ÖA3 tarafından da “*Yani programdan*

zaten çocuğu kaldırdığın zaman hani şu işi yap dediğin zaman o menüye ulaşması gerekiyo tek program üzerinden yürüyo. Ben orda sunuyu kullandım ama bence orda sunuya gerek yoktu orda” görüşü ile sunu materyalinin işlenen konu için çok gerekli olmadığı vurgulanmaktadır.

Öğrenci özelliklerine uygunluk açısından bakıldığında öğretmen adaylarının bu konuya özen gösterdikleri, materyallerin seçimi ve hazırlanmasında yaş grubunun özelliklerini dikkate almaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu materyallerin hazırlanışı ve kullanılışı ile öğrenci özelliklerini ilişkilendirmiştir. Genel olarak vurgu yapılan konu ise küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin daha fazla materyale gereksinim duyduğu şeklindedir. ÖA13 ilköğretim altıncı sınıfta daha üst sınıflara göre ders işlerken daha fazla materyal kullanımına ağırlık vermek gerektiği belirtirken; ÖA14 ise materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken öğrenci özellikleri ile ilgili *“küçük yaştakilere, ilkokuldaki çocuklara anlatıyorsanız çok renkli, az kelime ve büyük harflerle yazmalısınız. Ama biraz yaşı büyümüş bir çocuğa bunu yaparsanız çocuk sıkılır, ilgilenmez, ‘çocuk şeyi bu’ der. Çünkü bir yandan da büyüme hevesinde oldukları için ikisinin ortası bir şey yapmaya çalıştık, 10. sınıf olduğu için.”* görüşü ile hazırladıkları materyalde dikkate aldıkları özellikleri örneklendirmiştir.

Öğretmen adayları tarafından yararlanılan materyallerin öğretim sürecini desteklediği, dikkat çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğu ve çeşitli şekillerde öğrencilerle etkileşim sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Örneğin ÖA1 tarafından kullanılan işitsel materyal ve ÖA13 tarafından yararlanılan resim süreç boyunca öğretimi desteklemek için kullanılmış ve çalışma kağıtları ile desteklenerek öğrencilerin de tüm sürece katılmaları sağlanmıştır. Yine ÖA8 tarafından yararlanılan materyaller doğrudan öğrenciler tarafından kullanılmamakla birlikte örneklerin materyal üzerinden verilmesi, öğrenciye sorular yöneltilmesi açısından oldukça etkili şekilde kullanılmış; ÖA12’nin yararlandığı sunu materyalinde tartışma başlığı altında sorulara yer verilerek materyalin etkileşimliliği artırılmıştır. Ancak öğrencilerle etkileşim farklı şekillerde tamamlama yoluna gidilmekle birlikte, daha çok öğretmen adaylarının kendilerinin kullanacakları materyalleri seçmiş oldukları da gözlemlenmiştir.

Gerçek yaşamla ilişkilendirme açısından bakıldığında materyallerde verilen örneklerin olanaklı olduğu ölçüde gerçek yaşamla ilişkilendirildiği, öğrencilere soru yöneltilirken kendi yaşamları ile ilişkilendirme yapılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir.

ÖA8'in güncel televizyon yarışma programlarından yararlanması, ÖA11'in derste yararlandığı sunu materyalini kullanırken işlediği konu ve öğrencilerin bulunduğu ilin çevresinde gerçekleşen olaylar (Kütahya-Eskişehir Savaşları) arasında ilişkilendirme yapması buna örnek olarak gösterilebilir.

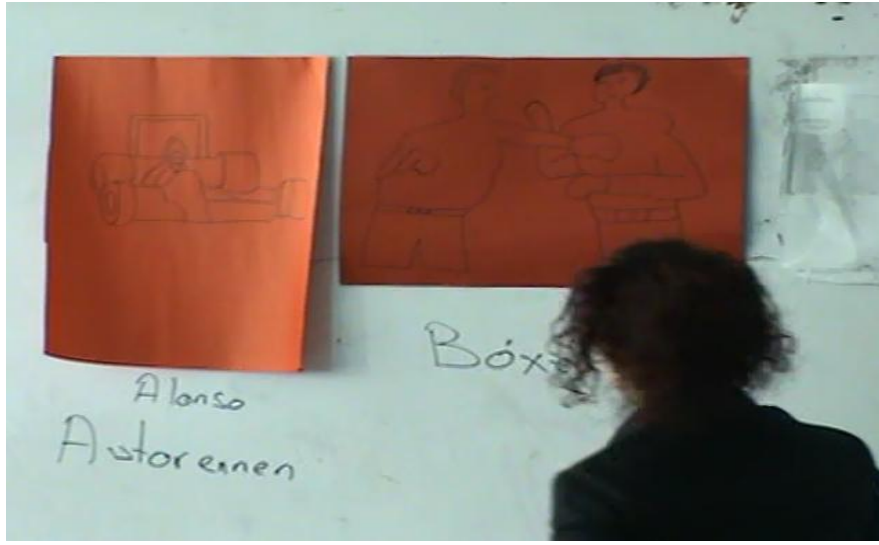
Derslerde yararlanılan materyaller basitlik ve kullanım kolaylığı açısından ele alındığında ise daha çok öğretmen adayları tarafından kullanıldığından herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Örneğin, ÖA6 tarafından yararlanılan koordinat düzlemi materyali hem basit hem kullanımı kolay bir materyaldir. Bununla birlikte öğretmen adayının ve öğrencilerin problem çözerken kullanması olanaklı olmuş ve bu sayede hem hatasız ve düzgün çizimler yapılmış hem de zaman kazanılmıştır.

Öğretmen adaylarının seçtiği ya da hazırladığı materyaller dikkate alındığında genel olarak kendilerinin ya da arkadaşlarının daha önce hazırladığı materyallerden yararlanarak, bunları güncelleme yoluna gittikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının materyallerin farklı zaman ve durumlarda kullanımı için geliştirilebilir ve güncellenebilir şekilde hazırlanmasının gerekliliğinin farkında olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları materyallerin tasarımı görsel açıdan ele alındığında genel olarak iyi olduğu, yararlanılan çeşitli fotoğraf ve resimler ile gerektiği ölçüde gerçekçilik sağlandığı; materyallerde renkli, dikkat çekici öğelere yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte sözel unsurlar açısından ele alındığında ise öğretmen adaylarının sözel unsurlardan yararlandıkları materyallerde yazı tipi, boyutu, büyük harf kullanımı, renk ve boşluklar olmak üzere gerekli noktalara dikkat ettiği söylenebilir. Ancak bazı materyallerin hazırlanmasında tasarım ilkelerinin göz önünde bulundurulmadığı da gözlemlenmiştir. Örneğin; ÖA12 tarafından kullanılan sunu materyalinde kullanılan renklerin kimi zaman okunaklılığı etkilediği, farklı yazı tipi ve puntolarından yararlanılmış olduğu ve bazı slaytların tamamen büyük harfle yazıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adayının hazırlamış olduğu materyale yönelik görüşü ise *“bakarken bir problem yoktu her şey uygundu.”* şeklindedir. Bu durum öğretmen adayının sunu materyallerinin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar hakkında bilgi eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görsel unsurlarla ilgili sorun yaşanan materyallere örnek olarak ise ÖA4 tarafından kullanılan resimler gösterilebilir. Spor dallarına ilişkin derste yararlanılan

resimlerin bir kısmı beyaz zemin üzerinde spor dalını betimleyebilecek ve uzaktan görülebilirken, bir kısmının ise zemin rengi ve çizimi (Fotoğraf 15) nedeniyle çok etkili olmadığı söylenebilir. ÖA4 ise materyallerle ilgili olarak ders anlatımından önceki gece düşündüğünü bu nedenle yakın bir arkadaşından resimlerin bir kısmını edindiğini gerisi ise elindeki malzemelerle hazırlamak zorunda kaldığını belirtmiş ve kullandığı malzemelerle ilgili “kırmızı mat diye onu tercih ettim siyahta kırmızının üstünde en çok belirgin olacak diye çünkü mavi olmadı yeşil olmadı onları hep denedim kenarlarını boyaya boyaya olmadı” görüşünü belirtmiştir.



Fotoğraf 14

ÖA4 Derste Kullanılan Materyal Örneği

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde derslerde kullandıkları araç-gereçler üzerinde fazla durmamalarına karşın yapılan gözlemlerde çeşitli öğretim araç-gereçlerinden yararlandığı görülmüştür. Derslerde öğretmen adayları tarafından kullanılan öğretim araç-gereçleri arasında en fazla yazı tahtasından yararlandığı, bunun yanı sıra CD çalar, bilgisayar ve projeksiyon makinası da kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yedisi dersin işleniş sırasında aktif şekilde yazı tahtasından yararlanmış, üçü ise örnekler vermek için kısa süreli kullanmışlardır. Diğer dört öğretmen adayı ise gözlemler sırasında yazı tahtasından yararlanmamışlardır. Bunlar arasında ÖA 2 ve ÖA3'ün ders yaptıkları bilgisayar laboratuvarında yazı tahtası bulunmamaktadır. ÖA7 ile birlikte ders anlatan ÖA14 ise dersi işleme sorumluluğu aldığı bölümde yazı tahtasını kullanmamıştır. Örneğin; derste yazı tahtasını kullanan

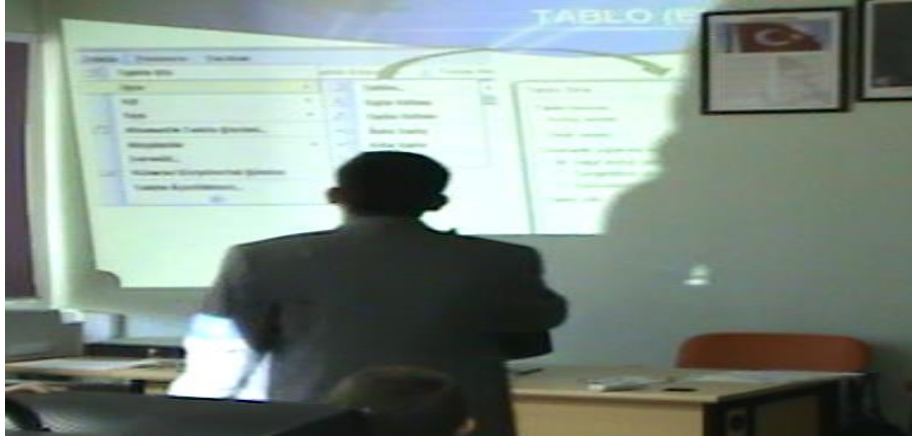
öğretmen adaylarından ÖA6 problem çözme sürecinde öğrencilere de sorular yönelterek tahtada soruları çözmüştür (Fotoğraf 15). ÖA6 yazı tahtasını kullanımına yönelik olarak “Görselleştirdim. Orda hani bidonlu bi soruydu. Kovalı falan. Onu yazdım hani öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştım.” sözleriyle ifade etmiştir.



Fotoğraf 15

ÖA6 Yazı Tahtası Kullanımına Örnek

Derste işitsel materyal kullanan iki öğretmen adayından biri CD çalardan, diğeri ise bilgisayardan yararlanmıştır. Öğretmen adayları tarafından sunu materyallerinden yararlanmak amacıyla da bilgisayar ve projeksiyon makinesi kullanılmıştır. Bu araç-gereçlerden yararlanan ÖA2 ve ÖA3 bilgisayar laboratuvarında ders yaptıkları için sınıfın teknik donanımının süreci kimi zaman olumsuz etkilediğini belirtmişler, ancak kendilerinin öğrenciler gelmeden araç-gereçleri hazırladığı ve materyallerini kullanılabilir hale getirdiklerini belirtmişlerdir. ÖA2 bu konuda yaşadığı sıkıntıyı günlüğünde “sınıftaki projeksiyon cihazının konumu ve dersten önce yaptığım tüm ayarlamaların bir şekilde değiştirilmiş olması materyal sunumunda oyalanmama sebep oldu” sözleriyle açıklamıştır. Yapılan gözlemde de bu araç-gerecin kullanımına ilişkin önemli sorunlar yaşandığı görülmüş; ancak sınıfın yapısı nedeniyle sorunların öğretmen adaylarının önceden yapacağı hazırlık ile çözümlenemeyeceği gözlemlenmiştir. Öğretmen adayının ders anlatımı sırasında projeksiyonun önünün kapanması ve slayt perdesi olmadığından duvardaki çerçevelerin görüntüyü engellediğine ilişkin örnek Fotoğraf 16’da verilmiştir.



Fotoğraf 16

ÖA3 Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Sorunlar Örnek

Derste çeşitli amaçlarla öğretim araç-gereçlerinden yararlanan öğretmen adaylarının bir kısmının bunların dersten önce kontrolünü yapmadığı ve hazır bir şekilde derse başlamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin; görsel ve işitsel materyallerden yararlanan ÖA1, ÖA7 ve ÖA12 ses ile ilgili sorun yaşamışlar ve bu sorunu öğrencilerin yardımıyla ortadan kaldırmışlardır. Benzer şekilde projeksiyon aracılığıyla sunu materyali kullanacak olan öğretmen adayları da perdelerin kapalı olması, slayt perdesinin durumu gibi çeşitli önlemleri almadan başlamıştır.

Öğretmen adaylarının öğretim araç-gereçleri ve materyallerinin kullanımına ilişkin görüşleri ve derslerde yararlandıkları araç-gereç ve materyaller dikkate alındığında etkili bir öğretim süreci için çaba harcadıkları öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları görülmüştür. Öğretim materyallerinin gerekliliğine inanmadığını belirten öğretmen adaylarının dahi işlenecek konuların etkililiğini artırmaya yönelik çeşitli araç-gereç ve materyaller kullanmış olması da ilgi çekicidir.

Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerinin Kullanımının Performans Göstergeleri ile İlişkilendirilmesi. Araç-gereç ve materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri ve yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular ile konu ile ilişkilendirilmiş olan performans göstergeleri ile karşılaştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının materyal hazırlama sürecinde öğrencilerin yaş ve öğrenme düzeyi gibi özelliklerini dikkate aldıkları, öğrenme sürecini düzenlerken de öğrencilerin etkin olmaları için çaba harcadıkları görülmektedir. Buna dayalı olarak materyal hazırlarken ve seçerken öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını gerektiren C2.2 ve

A1.3 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Örneğin; ÖA3 öğrencilerin özelliklerini dikkate aldıklarını *“resmi seçerken böyle hani çocukların dikkatini çekecek enteresan resimler buldum. Ama tabii çocukların seviyesine uygun onları yanlış şeylere yöneltmeyecek yanlış düşündürmeyecek şeyler”* sözleriyle belirtirken; ÖA5 materyal kullanımı ile ilgili *“Dersi materyalle işlemeyi seviyorum hem öğrencilerin dikkati toplaniyo hem daha rahat anliyorlar.”* görüşü ile materyal kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Materyal hazırlama sürecinde öğrenci görüşlerinin dikkate alınması ve sürece dahil edilmelerini gerektiren C2.4 ve C2.10 numaralı performans göstergeleri ise gözlemlenmemiştir. Bu performans göstergelerinin gözlemlenmemesine yapılan araştırmanın sınırlılıklarının etkisi olabileceği gibi, öğretmen adaylarının öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmamaları, uygulama dersini yürüten öğretmen ve öğretim elemanları tarafından verilen sorumlulukları yerine getirme gereklilikleri de olabilir.

Araç-gereç, materyallerin hazırlanması ve kullanılması sürecinde öğretmen adaylarının pek çok konuyu göz önünde bulundurdıkları ve bunların etkili şekilde kullanımına dikkat ettikleri, performans göstergelerinde belirtilen çalışma kağıtlarından ve bunun dışında da pek çok materyalden yararlandıkları görülmüştür. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının materyal hazırlama ilkelerini içeren ve konuyla ilişkilendirilmiş olan C2.1, C2.5, C2.6, C2.7 ve C2.8 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Örneğin; materyallerin kullanılabilirliği ve ekonomikliğine vurgu yapan C2.5 ve C2.6 numaralı performans göstergelerine de karşılık gelecek şekilde, ÖA6 tarafından materyallerin hazırlanma süreci *“Koordinat düzlemi yapmıştık. Çünkü koordinat düzlemi çizmesi zor, birimlerinin çok eşit olması gerekiyo. Bunu da sınıf ortamında hani öğrenciler bi tarafta çizmeye çalışıyo, sen bi tarafta çizmeye çalışıyorsun çok zor olacak. Biz de mukavvanın üzerine asetatla kaplayıp üzerini çizdik. Asetatı daha sonra silmekte çok kolay oldu. Kullanışlı, ekonomikte daha sonra meslek yaşamımda da kullanabilirim.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Materyal hazırlama sürecinde teknolojiye yararlanmaya dönük olarak öğretmen adaylarının bilgisayar ve projeksiyondan yararlandığı, ayrıca çoğunluğunun hazırladıkları çalışma kağıtlarını bilgisayarda yaptıkları, ders içinde görsel ve işitsel çeşitli araç-gereç ve materyallerden yararlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla materyal hazırlama sürecinde bilgisayar ve diğer teknolojik araçların kullanımını ve bunlardan

yararlanırken öğrencilerin farklı gereksinimlerini dikkate almaya yönelik C2.3 ve C5.8 numaraları performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Ancak teknolojik kaynakların kullanımı ve bunların kullanımının öğretime ilişkin C2.9 ve C3.8 numaralı performans göstergesine yönelik bir uygulama gözlemlenmemiştir.

Öğretmen adayları tarafından dersler kapsamında farklı araç-gereçlerden yararlanıldığı ve kullanım özelliklerine dikkat ettikleri söylenebilir. Ancak bazı öğretmen adaylarının araç-gereçlerin kullanımında ön hazırlık yapmadığı ve ortamı gerekli şekilde düzenlemediği de gözlemlenmiştir. Buna dayalı olarak araç-gereçlerin kullanıma hazır tutulması ve öğrenme ortamının gerekli şekilde düzenlenmesine yönelik C3.4 ve C3.6 numaralı performans göstergelerine kısmen sahip oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili performans göstergelerinden araç-gereçlerin kullanımında güvenliğe dikkat etmeye yönelik olan C3.5 ve C7.10 numaralı performans göstergelerine sahip olduğuna dair bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durum gözlem yapılan durumlarda güvenlik önlemi alınmasını gerektiren bir durumla karşılaşılması ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de araç-gereçlerin kullanımı sınıfta olan araç-gereçler üzerinde uygulama yapıldığı, diğerlerinin kuramsal olarak anlatıldığı; araç-gereçlerin kullanıldığı ortamlarda güvenlik önlemlerine dikkat edilmesi gibi konular üzerinde çok durulmadığı da ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının bu performans göstergelerindeki eksikliklerinin, dersin işlenişinde konuya yer verilme şeklinden kaynaklandığı da düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından hazırlanan materyallerde çevrenin etkisine ilişkin herhangi bir öğeye rastlanmamış dolayısıyla bu konuya ilişkin E2.5. numaralı performans göstergesine sahip olmadıkları söylenebilir. Öte yandan öğretim elemanları da derslerde konuların çevre ile ilişkisini kurma yoluna çok fazla gitmedikleri düşünüldüğünde beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının araç-gereç ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri ve gözlem sonuçları ile performans göstergelerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının performans göstergelerinin büyük kısmına sahip oldukları ve bunun yanında performans göstergelerinde belirtilenlerden çok daha fazla bilgi ve beceriye sınıf ortamında uyguladıkları da söylenebilir.

Öğrencilerin derse katılımını sağlama. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin derse katılım düzeylerinin öğrenci özellikleri, öğrencilerin başarı

düzeyleri, derse güdülenmeleri ve öğretmenin etkisi ile ilişkilendirildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarından dördü öğrencilerin derse katılımında başarı düzeyleri ve kendi istekliliklerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında aynı sınıfta ders anlatan ÖA9 ile ÖA10 sınıfın genel olarak başarı düzeyinin yüksek olmasından dolayı öğrencilerin katılımının da yüksek olduğunu ve ek bir çaba harcamadıklarını belirtmişlerdir. ÖA9 öğrencilerin katılımının yüksek olduğunu “*Gittiğim sınıf gayet iyi söz hakkı alan, bi soruya 30 kişilik bi sınıftan 15’i 10’u parmak kaldıran bi sınıf.*” görüşü ile açıklamaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyleri ve istekliliğinin etkili olduğunu savunan öğretmen adaylarından ÖA6 ise sınıftaki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin katılım göstermediğini ve sınıf düzenini bozduğunu belirtirken, ÖA14 “*Yanlarına gitmeyi, hani ben buradayım bakın ders işliyorum, katılmanızı istiyorum hissini vermeye çalıştım olmadı. İlgilenmediler. En sonunda dokunmak durumunda kaldım hani cevap ver. Onda da çok fazla şey olmadı. Yani birazda sanırım işte hani bizi hocaları olarak görmediklerinden kaynaklı.*” görüşü ile öğrencilerin derse karşı isteği olmadığında katılımı sağlamanın özellikle öğretmen adayı olarak derse girdikleri bir sınıfta zor olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin katılımını sağlamada öğretmenin rolüne değinen dokuz öğretmen adayı ise bunu sağlamak için öğrencileri güdülemeye ve öğrencilerin derste aktif hale gelmesini sağlayacak yöntem ve teknik ve materyal kullanımına yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. ÖA8 öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve bunu sürdürmek için yaptıklarını “*başarılarını, başarabileceklerini göstermek gerekiyo kesinlikle*” görüşü ile belirtirken; ÖA7 öğretmenin hazırlıklı olması ile derslerin daha ilgi çekici hale getirilebileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin güdülenmesi ve derse katılımının sağlanmasına yönelik olarak üç öğretmen adayı materyal kullanımını ön plana çıkarmış, öğretmen adaylarından biri ise aktif katılımı sağlayacak yöntem ve teknik kullanımı üzerinde durmuştur. ÖA5’in “*genelde flash kartlar kullanıyorum. Çok hani, daha dikkat çekici oluyo. Odaklanıyolar. Çünkü ben tahtaya geçip normal anlatsam işte elma şudur, armut şudur diye anlatsam en fazla beş dakika dinliyecekler.*” görüşü de öğrencilerin sürece dahil edildiği durumlarda daha fazla katılım sağlanacağını dair görüşü desteklemektedir.

Öğretmen adayları tarafından öğrencilerin güdülenmesi gerektiği ancak bazı durumlarda bunun kolay olmadığı da belirtilmiştir. ÖA12 kimi zaman öğrencilerin derse

güdülenmesinde yaşadığı zorlukları “*Öğrencilerin dikkatini çekip güdülemek çok önemli. Mesela ben sabahın ilk saatlerinde dersleri ben anlattım. Öğrenciler uykusuz ve derse biraz ilgisiz oluyor. Onu ortadan kaldırıp tamamen böyle derse adapte olmaları gerekiyor. Bunu sağlamak biraz zor.*” görüşü ile açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının işlemiş oldukları derslerde gerçekleştirilen gözlemlere dayalı olarak ise yapılan görüşmelerde öğrenci katılımının sağlanmasında önemli olarak belirttikleri etmenleri de dikkate alacak şekilde öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını sağlamak amacıyla farklı yöntem ve tekniklere başvurdukları; dersin işlenişinde materyallerden yararlandıkları; sınıftaki farklı öğrencilere söz hakkı vermeye çalıştıkları; yapılan etkinliklerde öğrencilerle bireysel olarak ilgilendikleri; öğrencilerle etkili iletişim kurmaya ve onlara karşı ilgili davranmaya özen gösterdikleri; günlük yaşamla ve önceki bilgileriyle ilişkilendirmeye yer verdikleri; öğrenciyi cesaretlendirme ve güdülemeye çaba harcadıkları; ipucu, pekiştirici ile geri bildirim ve düzeltmeden yararlandıkları gözlemlenmiştir.

Farklı yöntem ve teknikler kullanma ve öğretim materyallerinden yararlanma, derse katılımı sağlamak amacıyla öğretmen adayları tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin işlenen konuyla ilgili görüşünü almak, eksiklerini ortaya çıkarmak ve daha aktif şekilde ders işlemek amacıyla tüm öğretmen adayları tarafından soru-yanıt tekniğinin sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Soru-yanıt tekniğinden yararlanarak işlenen derslerde gerektiği yerde öğrencilerin yanıtlarını genişletme, anlayacakları şekilde farklı sorular yöneltme gibi yollardan yararlanıldığı; kimi zaman ise derste dikkati dağılan öğrencileri toparlamak, farklı öğrencilerin derse katılımı sağlamak amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Örneğin; ÖA4 tarafından belirtilen “*bakıyorum orda başka bi tarafa dönmüş işte ya da o an hani boş boş başka bi yere bakıyo, hani dersi dinlemediğini fark ettiğim zaman direk soru sorarım.*” görüşü ile derste farklı öğrencilere soru yöneltmesine ilişkin ÖA9’un “*derse zaten söz hakkı almak isteyenlere genelde söz hakkı verdim. Derste ben katılmayan bir iki öğrenciyi gözlemlerimde biliyordum fazla katılmıyordu. Benim dersimde parmak kaldırdığı an mümkün olduğunca ilk onları seçmeye çalıştım.*” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Soru-yanıt tekniğinin kullanımının katılımı arttırdığına ilişkin ÖA6’nın dersinde araştırmacı tarafından yapılan “*Sorulara verdikleri yanıtlarda, o yanıtı nasıl ulaştıklarını mutlaka sorguluyor. Özellikle ön sıralarda yoğun bir katılım olmaya*

başladı.” şeklindeki betimleme de bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Soru-yanıt tekniğini etkili şekilde kullanarak öğrencilerin katılımını sağlamaya çalışan öğretmen adayları yanında, bazı öğretmen adaylarının tüm sınıfı etkinliğe katma ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar için yorumda bulunma ya da yanıtı genişletme konularında sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Örneğin; ÖA14’ün gerçekleştirdiği soru-yanıt etkinliğinde soru sorduktan sonra soruyu tekrar sorma, ipucu verme vb. öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik uygulama yapmadığı, soruyu yönelttiği öğrenci üzerinde çok fazla durduğu, ancak yanıt alamadığı gözlemlenmiş ve bu durum araştırmacı tarafından “*Öğrencilerden fazla yanıt gelmiyor, Ece soruyu sorup bekliyor. Dersin öğretmeni biraz cesaretli olmaları konusunda uyardı.*” şeklinde betimlenmiştir. ÖA14 ise katılımı sağlayamamasını öğrencilerin derse katılmak konusundaki isteksizliğine bağlamış, ancak öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik daha fazla çaba harcayabileceğini “*Bakin arkadaşınız bunu diyor siz ne diyorsunuz? diye ben seslendirseydim yani yüksek sesle söyleseydim belki, belki değil aslında etkin olurdu da sınıfımız hiç isteği yoktu o gün ilk dersti bi de*” şeklindeki görüşü ile açıklamıştır. Benzer şekilde ÖA12 ile ÖA10’un da öğrencilere soru yönelttikleri ancak yanıtlarıyla ilgili tepki vermedikleri ve öğrencinin katılımını artırma konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. ÖA12 öğrencilere sorduğu sorulara yönelik farklı öğrencilere söz hakkı vermek istediğini belirtmiş, ancak araştırmacı tarafından izlenen video kayıtlarında genel olarak aynı öğrencilere söz hakkı verdiği görülmüştür.

Soru-yanıt tekniğinin dışında yöntem ve teknik başlığı altında da tartışıldığı gibi öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak kimi yöntem ve tekniklerden yararlandıkları söylenebilir. Örneğin; gösterip yaptırma yönteminden yararlanan ÖA2 ve ÖA3’ün öğrencilerin katılımını sağlama konusunda etkili oldukları gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlik ile öğrencilerin sürece katılması amacıyla yapılanlar ÖA2 tarafından “*kendilerine uygulama yaptırđım. Bunun içinde sınıfta belli kişilere görevler verdim. Yine bütün sınıfı etkinliğe katmak için diğerlerine de oyuncu görevlerini verdim. Yönetmen, yapımca böylece hani kısım kısımda olsa öğrencilerin hani bilgisayar başına gelip bişeyler yapabilmelerini görmelerini istedim.*” şeklinde açıklanmıştır. Dersin sonunda eğitsel oyunlardan yararlanan ÖA11 ve ÖA12 ise önceden oluşturdukları sorular aracılığıyla ile tüm sınıfın derse katılımını sağlamaya çalışmışlardır. ÖA11’in kavram kartlarını kullanma sürecindeki öğrenci katılımı araştırmacı tarafından

“Öğrencilerin bu etkinliğe katılımı oldukça yüksek.” sözleriyle betimlenmiştir.

ÖA12'nin de yaptırdığı etkinlik ile tüm sınıfı derse kattığı ve öğrencilerin söz alması için çaba harcadığı gözlemlenmiştir. Ancak belirli öğrenciler üzerinde durması, sınıfın bir kısmını göz ardı etmesine neden olmuş; yapılan etkinlik esnasında sınıfı kontrol etmekte zorlandığından bazı öğrencilerin sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. ÖA12'de bu durumla ilgili sıkıntı yaşadığını ve sınıfın bir tarafını gözden kaçırdığını *“Orası aaa sessiz kalmış diye çok fazla dikkatimi çekmedi açıkçası. İki grup gürültülü olunca, onları susturayım falan. Onlar da biliyorum arada şikayet ediyolar, ‘Ya öğretmenim söylesenize sessiz olsunlar’ falan diye”* sözleriyle belirtmiştir.

Ders içinde gerçekleştirilen etkinliklerde katılımın yüksek olmasını sağlayan bir diğer etmen de, öğretmen adaylarının öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenmesi olarak gözlemlenmiştir. Ders içinde yaptırdıkları etkinlikler boyunca öğrencilerle bireysel olarak ilgilenen ve sorularını yanıtlayan öğretmen adaylarından ÖA5 *“Öğrencinin aklında kalan ne varsa o an bana sorsun çözümlensin, yani aklında yani o dersten soru işaretiyle çıkıp gitsin istemiyorum çünkü. Hepsiyle tek tek ilgilenmeye çalıştım mümkün olduğunca, atladığım öğrenci olduğunu düşünmüyorum”* görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmen adayının derste gerçekleştirdiği etkinlikte öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiği bir durum Fotoğraf 17'de örneklendirilmiştir.



Fotoğraf 17

ÖA5 Öğrencilerle Bireysel İlgilenme Durumuna Örnek

Öğretmen adayları tarafından araç-gereç ve materyal kullanımının öğrencilerin dikkatini çektiği de genel olarak vurgulanan konular arasındadır. ÖA2'nin *“ilköğretime girdiğimiz için çocukların dikkatini çekecek şeyler kullanmaya çalışıyorum. Bir çizgi kahraman, animasyon, ses bunları kullandığım için çocuklar bir anda toparlayıp kendilerini derse verebiliyorlar.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Derslere yönelik gözlemlerde de öğretmen adaylarının materyal kullanmasının sınıftaki öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve katılımlarının sağlanmasında önemli olduğu görülmüştür. Dersi düz anlatım yöntemi ve soru-yanıt tekniğini kullanarak işleyen ÖA5 materyal kullanımı ile ilgili düşüncesini günlüğünde *“Dersi anlatırken görsel öğelerden yararlıysaydım çok daha etkili olurdu”* sözleriyle açıklamıştır. Dersin işlenişinde çeşitli materyallerden yararlanan ÖA4 günlüğünde bunun yararını *“Daha önce hazırlamış olduğum alıştırmalar ve çocukların alıştırma kitaplarındaki örnekler derste akıcı işlememde çok etkili oldu”* sözleriyle belirtmiştir. Derste işitsel materyallerden yararlanan ÖA1 materyalinin kullanımının beraberinde getirdiği gürültüye de vurgu yaparak *“Derse katılımı sağlamada iyiydim hocam, baya gürültülü bir katılım oldu.”* görüşünü belirtmiştir. ÖA2'nin gerçekleştirdiği etkinlikte öğrencilerin katılımlarını örnekleyen bir durum Fotoğraf 18'de gösterilmektedir.



Fotoğraf 18

ÖA2 Dersin İşlenişinde Öğrenci Katılımına Örnek

Öğrencilerin katılımının sağlanmasında etkili olan yollar arasında öğrencilerle etkili iletişim kurma ve onlara karşı olumlu tavırlar sergileme görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu amaçla öğrencilere isimleri ile hitap etme, gülümseme, ders anlatımı sırasında esprilere yer verme gibi davranışlar gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin; dersin başında öğrencilerin katılımını sağlamakta zorluk çeken ÖA7 sorduğu bir soruya gülen öğrencilerle birlikte güldüğünde, öğrencilerin katılım göstermeye başladığı araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak *“Marketten ne alınabileceğine dair bildikleri ya da bilmedikleri kelimelerden söylemelerini istedi. Öğrencilerden başta çok yanıt gelmedi, ÖA7 ‘akşam çay içmeye komşunuz geliyor, ne alıyorsunuz?’ diye sordu, öğrenciler çay yanıtını verdi ve birlikte güldüler. Sonrasında az da olsa konuşmaya başladılar.”* sözleri ile betimlenmiştir. Derste öğrencilere karşı tavırlarının onların rahat davranmasını sağladığını belirten ÖA2 bunu *“Konuşurken ben hep güler yüzlü davranmaya çalışıyorum sınıfta ve çocuklar da bişey söyleyecekleri zaman da çekinmiyolar bana karşı. Her şeyi rahatça söyleyebiliyolar”* sözleriyle örneklemiştir.

Öğretmen adayları tarafından katılımı sağlama amacıyla işlenen konularla ilgili önceki bilgilerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirme yapıldığı görülmüştür. Gerçek yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerin daha fazla örnek vermesini ve sınıfta rahat konuşmasını sağlamanın amaçlandığı söylenebilir. Derste gerçek yaşamla ilişkilendirmeye yer veren öğretmen adaylarından ÖA4 spor dallarını ünlü kişilerle ilişkilendirdiğinde öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onlar da örnek vermeye devam etmişlerdir. Gerçek yaşamla ilişkilendirmeye yer veren bir diğer öğretmen adayı ÖA11 derste işlediği Kurtuluş Savaşındaki cephele ilgili bilgi verirken öğrencilerin Eskişehirli olmalarından yararlanmış, savaşın geçtiği yerler hakkında sohbet etmiş ve öğrencilerin ilgisini çekerek katılımlarının artmasını sağlamıştır. Konuyla ilişkilendirilebilecek önceki bilgilerden yararlanarak katılımı sağlamaya çalışan öğretmen adaylarından ÖA5 öğrencilerin zorlandığı, katılım göstermediği durumlarda bildikleri diğer dillerden (Türkçe veya İngilizce) yararlanarak rahat konuşmalarına olanak tanımış ve kelimelerin Almanca anlamını öğretmeye çalışmıştır. ÖA5 tarafından katılımı sağlamak amacıyla yapılan uygulamanın etkisi araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarının betimlenmesinde *“Sorduğu soruya Türkçe ya da İngilizce yanıt verebileceklerini söyledi, öğrenciler bir anda konuştular. Katılımın olmamasının nedeni*

Almanca konuşmakta zorlanmaları sanırım.” şeklinde açıklanmıştır. Öğrencilerin derse katılımını sağlamada çok fazla sorun yaşayan ÖA8 de sorduğu sorulara yanıt alabilmek amacıyla eski bilgilerinden, ön öğrenmelerinden yararlanmaya çalışmıştır.

Öğretmen adaylarının derslerin işlenişinde katılımı sağlamaya yönelik olarak sıklıkla öğrencilerin işlenecek konuya güdülemeye çalıştıkları da görülmektedir. Güdüleme amacıyla öğrencilerin başarabileceklerine ilişkin cesaretlendirme; ipuçlarından yararlanma; işlenen konuların girecekleri sınavlara katkısı; dersi dinlemeleri ve dikkat etmeleri durumunda ilgilerini çekecek bir etkinlik yapılacağı gibi çeşitli uygulamalara başvurmuşlardır. ÖA3’ün söz hakkı almak istemeyen öğrencilerden birini *“bence sen anladın yapabilirsin gel”* sözleriyle katılıma cesaretlendirmesi ile ÖA2’nin yabancı dil öğretiminde öğrencileri konuşmaları, kelimeleri yanlış olsa bile söylemeleri yönündeki yönlendirmeleri derse katılımı sağlamaya yönelik öğrenciyi cesaretlendirmeye örnek olarak gösterilebilir. ÖA2’nin öğrencilerin ilgilerini çekebilecek etkinlikler yapılacağını söyleyerek öğrencileri derse katılıma ve dikkatli dinlemeye yönlendirmek için yaptıkları araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak *“Sınıfın fotoğraflarını çekeceğini, bu fotoğraflarla klip yapacaklarını söyledi. Dikkatli, sessiz bir şekilde dinlerlerse herkesin klip yapma sürecinde görev verileceğini, rol alacağını söyledi.”* şeklinde betimlenmiştir. ÖA2 bu uygulamasının etkili olduğunu *“Her dakikayı böyle kaçırmamak için dikkatle beni izlediklerini fark ettim. İlk defa sınıf o kadar sessizdi bir derste. Ee bu da güdülendiklerinin göstergesi yani”* sözleriyle belirtmiştir.

Öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla öğretmen adayları tarafından sıklıkla ipuçlarından da yararlandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrencilerin zorlandıkları ya da daha fazla açıklama yapmaları gereken konularla ilgili ipucu verdikleri ve buna yönelik sıklıkla farklı örneklerle açıklama, ek sorular yöneltme, önceki bilgilerle ilişkilendirme, materyallerden yararlanma, beden hareketleri, yönlendirmeler ve istenilen işin nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapma gibi çeşitli ipuçlarından yararlandıkları görülmektedir. ÖA6 derste verdiği bir problemin çözümünde zorlanmalarından ötürü öğrencilere soruyu çözme sürecinde ne yapacaklarına yönelik açıklamalara yer verdiğini *“İlk önce onları sessiz okumalarını istedim. Daha sonra bi öğrenci okusun dedim yüksek sesle. Hala anlamadıklarını sordular, söylediler. Ben hadi hep beraber okuyalım arkadaşlar o zaman. Ben cümle*

cümle tek tek okumaya çalıştım. Sonra tahtaya verilenleri istenenleri yazdım. Bu şekilde anlaşılır, daha anlaşılır olmasını sağladım problemin.” görüşü ile belirtmiştir. ÖA13 ise öğrencilerin yanıt vermekte zorlandıklarında devam etmelerini sağlamak amacıyla derste kullandığı resimler üzerinden örnek gösterme, iki resim arasındaki farklılıkları bulmalarını sağlama gibi materyal üzerinden ipucu vermeye çalıştığı gözlemlenmiştir. İpucu vermek amacıyla çeşitli yönlendirmelerden yararlanan ÖA9’un öğrencilerin işlemleri doğru yapabilmesi amacıyla “*Kalem kullanın, hata yapmayın*” gibi yönlendirmeler yaptığı gözlemlenmiş, işlemin yapılma süreci araştırmacı tarafından öğretmen adayının ipuçlarından yararlanmasına ilişkin “*iki öğrenciyi tahtaya kaldırarak işlemleri yapmalarını istedi. Bir öğrenci işlemi yaptı yerine geçti. ÖA9 doğru yaptığını vurguladı. Diğeri çözmeye devam ediyor ama zorlandı. ÖA9 alt alta yazarak yapmasını söyledi, öğrenci bu sefer çözebildi.*” şeklinde betimlenmiştir. Yabancı dil öğretimine ilişkin ders anlatan ÖA2’nin ise öğrencilerin bulmasını istediği ya da bulmakta zorlandıkları kelimeler için beden hareketlerinden yararlandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin istenilen davranışlarını sürdürmesi ve katılımın yüksek tutulmasına yönelik olarak pekiştirme yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının sıklıkla yararlandıkları pekiştireçler ise doğru yanıtlar verildiğinde ya da katılım gösterildiğinde gülümseme; teşekkür etme; başını sallayarak onaylama; alkışlama; sınıfa karşı öğrenciyi övme; aferin, çok güzel, iyi söyledin, çok güzel bir yanıt verdin gibi sözler söyleme şeklinde görülmektedir. Öğretmen adayları onaylayıcı sözler söyleyerek, teşekkür ederek öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA6 öğrenci yanıt verdiğiğinde teşekkür ederek önemli olduklarını hissettirmeye çalıştığını “*öğretmen bana teşekkür ettiği zaman benim çok hoşuma giderdi. Kendimi değerli olduğum hissedirdim. Aynı şekilde onlara da teşekkür etmeye çalıştım. Bunun önemli olduğunu düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmektedir. Pekiştirme amacıyla beden dilini kullanan öğretmen adaylarından ÖA9 yaptıklarını “*öğrenci cevap verdiğiğinde özellikle bedensel olarak çocuklara göz hareketiyle el, göz hareketiyle onaylama işareti veriyorum genelde.*” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrencinin katılımını artırmak amacıyla pekiştirme vermenin yararlı olduğuna da inandıkları söylenebilir. Örneğin; doğru yanıt veren öğrencilere pekiştireç veren ÖA13 bunların etkisine yönelik “*çok zayıf olan öğrenciler*

özellikle daha çok faydalanıyo bu “good, very good” dan ya da çok çalışkan olan öğrenciler hani biraz daha etkinliğini artırmak istiyö onu anlayabiliyosunuz.” görüşünü belirtirken benzer şekilde ÖA9’da pekiştiröçlerin etkili olduğunu “onayladığını çocuk hissederse etkili olabileceğini düşünüyorum. Çocuğa söz hakkı verip sözü söyledikten sonra oturup hiç bi hareket vermeden çocuğu sadece oturtturursan çocuk doğru mu yaptı yanlış mı yaptı hiç bi bilgisi olmuyacağı için” görüşü ile açıklamaktadır. ÖA11 ise farklı olarak pekiştirme yapmak için özellikle düşünmediğini “pekiştiröç kullanıyım diye değil hani bu birazcık da alışkanlıkla alakalıdır hani öğrenciye doğru yaptıysa aferin, işte çok güzel diyorumdur ama ben onun farkında değilim. Yani otomatiğe bağlamış olabilirim.” görüşü ile belirtmiştir. Bu durum öğrencinin konuyu içselleştirdeği şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarından ÖA9 ve ÖA10’un derse girdiği sınıfta özel eğitime gereksinim duyan bir öğrenci bulunduğu ve iki öğretmen adayının da bu öğrencinin derse katılımına yönelik özel bir çaba harcadığı söylenebilir. ÖA9 öğretmenlik uygulamasına gittiği sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisine yönelik olarak öğrencinin derse katılmasını sağlamak için diğer öğrencilere göre daha fazla pekiştiröç verilmesi ve başardığının hissettirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Derste yapılan gözlemede de öğretmen adayının sınıfta yapılan çalışmalarda bu öğrenciyle bireysel olarak ilgilendiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde ÖA10 da yaptığı etkinliklerde bu öğrencinin başarılı olabileceği durumlarda söz hakkı verme yoluna gittiği gözlemlenmiş ve bu durum araştırmacı tarafından “ÖA10 elektrikli aletlerin çalışmasını göstermek için birini çağırde, tüm sınıf kalkmak isterken o Ayşe’yi çağırde. Ayşe anlamadı ya da kalkmak istemedi. ÖA10 elini uzattı gel diyerek, Ayşe kalktı ve etkinliğe gerçekteşirdi.” şeklinde betimlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisi ile ayrı olarak ilgilenmesi lisans eğitimlerinde kaynaştırma dersi almış olmaları ile ilişkilendirilebilir. Ancak diğer öğretmen adaylarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmadığından karşılaştırma yapılamamıştır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından öğrencilerin katılımını sağlama ve sürdürme amacıyla öğrenme ve öğretme süreci boyunca geri bildirim ve düzeltmeden yararlanıldığı gözlemlenmiştir. İşlenen konuya ilişkin öğrencinin öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmak, doğruluğunu ya da yanlışlığını belirlemek amacıyla öğretmen adayları tarafından söz konusu davranışın özelliğine göre sözlü

olarak yanıtlayacağı sorular sorma, tahtaya yazmasını isteme, çalışma kağıdı kullanma ve uygulama yaptırma gibi işlemler gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin yaptığı ya da söyledikleri ile ilgili olarak doğru yanıtlar için pekiştirme; yanlış ve eksiklere yönelik olarak ise ipucu verme, tekrar ettirme, örnekler verme, tekrar açıklama, bireysel ilgilenerek doğrusunu gösterme ya da öğrenciye buldurma olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının ise öğrencilerin öğrenme durumuna ilişkin geri bildirim vermediği ve/veya düzeltme yapmadığı da gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarından ÖA6 tarafından geri bildirim ve düzeltmeye yönelik yaptığı etkinlikler araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak “*Öğrenciler yanıt verdiğinde o yanıtı nasıl ulaştığını sorguluyor ve anlatmalarını istiyor, doğruysa onaylıyor.*” şeklinde betimlenmiştir. ÖA3, geri bildirim ve düzeltmeye ilişkin öğrencilerin hevesini kırmamak ve katılımı sürdürmek amacıyla yaptıklarını “*Bazen soru soruyoruz, kaldırıyoruz çocukları çok gereksiz cevaplar gelebiliyo yani konunun dışında hani ben bunlara direk yanlıştan ziyade olabilir, hani biraz daha düşünelim, acaba bunu kabul edebilir miyiz gibilerinden cevaplar veriyorum ama kesin cevap geldiği zaman da onu işte onaylıyorum; aferin, çok güzel, beklediğimiz cevap buydu şeklinde dönütler veriyoruz.*” sözleriyle örneklendirmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunun dersin bir bölümünde öğrencilerle bireysel ilgilenmeye çalıştığı görülmüş, ancak derste yapılan etkinliklerde en fazla bireysel çalışma ÖA4, ÖA5 tarafından kitaptaki alıştırmaların yapılması sırasında, ÖA9 tarafından ise çalışma kağıdındaki soruların yapılmasında gerçekleştirilmiştir. Bireysel çalışmaya yönelik öğretmen adayları tarafından öğrencilerin sorduğu soruları yanıtlama, eksiklerini tamamlama, ipucu vererek doğruyu buldurma yapılmıştır. ÖA4 tarafından yapılanlar araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak “*Kitaptaki alıştırmaları yapıyorlar. ÖA4 öğrencilerin arasında dolaşarak yaptıklarına bakıyor ve yardımcı oluyor. Öğrencilerin yaptıklarını kontrol ediyor, doğrusunu gösteriyor.*” şeklinde betimlenmiştir. ÖA9 ise çalışma kağıdının öğrenciler tarafından yapılması sırasında yaptıklarını “*Sınıf içinde gezdim. Tek tek öğrencilerin neler yaptıklarına baktım. Yapamıyanlara hangi soruda zorlandıklarına baktım. Ya ikinci soruyu mesela iki kişi yapmışsa iki kişi yapmamış şeklinde. Diğer birinci soruyu genelde sınıf tamamına yakın yapmıştı. Bende böyle bi sorularda zorluğuna baktım. Çocuklarında hangilerinde takıldığına baktım. Son soru zor gelince onu da tahtada çözeyim dedim.*” sözleriyle açıklamıştır.

Geri bildirim ve düzeltmeden çok fazla yararlanmadığı görülen öğretmen adaylarından ÖA12'nin işlediği konunun arasında çeşitli sorular yönelttiği, ancak öğrencilerin verdikleri yanıtlara yönelik herhangi bir tepki vermediği gözlemlenmiş ve buna yönelik bir örnek araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak *“Bir öğrenci kalktı ve görüşünü söyledi. Öğrenciye herhangi bir tepki vermedi, tekrar haritaya döndü ve haritayı bölgelere göre incelemelerini istediği başka bir soru sordu. Bir öğrenciden (derste çok etkili katılım gösteren bir öğrenci) yanıtlamasını istedi. Öğrenci oldukça ayrıntılı şekilde açıkladı. Konuşması bitince ÖA12 başka bir öğrenciye geçti, ancak diğer öğrenciye herhangi bir tepki vermedi. Yanıt veren öğrenci oturup oturamayacağına kararsız kaldı.”* şeklinde betimlenmiştir. ÖA2 ise öğrencilerin verdiği yanıtlara yönelik doğru olduğunda onaylama yoluna giderken, yanlış yanıtları düzeltme yoluna gitmediğini *“Çocuk yanıt veremediğinde “hayır o değil” falan diyorum böyle. Hani ona ipucuyla böyle doğru yanıtı yönelteceğim yerde, hayır o değil iyi düşün gibisinden böyle şeyler söylüyordum.”* sözleriyle açıklamaktadır. Öğretmen adayının yaptığı yanlışa ilişkin farkındalığı, bunu düzeltmeye yönelik çaba harcadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler yoluyla kimi zaman etkili şekilde öğrencilerin katılımının sağlandığı, kimi zamansa yöntem ve tekniğin etkili şekilde kullanılamaması, öğrenci davranışlarının etkili şekilde yönetilememesi, öğretmen adaylarının davranışları ve öğrencilerin isteksizliği gibi nedenlerle katılımı sağlamada etkili olunamadığı gözlemlenmiştir. Ancak öğrenme ve öğretme süreci boyunca gösterilen çaba ve öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik etkinliklere dayalı olarak öğretmen adaylarının bu konuda yeterli oldukları ve bazı yönlerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin derse katılımının sağlanmasının performans göstergeleri ile ilişkilendirilmesi. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinin etkili şekilde yürütülmesine ve öğrencilerin katılımının sağlanmasına yönelik davranışları öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması, öğrenciler ile etkili iletişim kurulması ve onlara değer verilmesi, öğrenme ortamında demokratik davranılması; pekiştirme, ipucu, geribildirim ve düzeltme, güdüleme ve öğrenme çabasının desteklenmesine yönelik performans göstergeleri ile ilişkilendirilebilmektedir.

Öğretmen adaylarının katılımı sağlamaya yönelik davranışlarına bakıldığında

öğrenciye değer verdiğini gösterme, etkili iletişim kurma ve sınıfta demokratik davranmaya yönelik performans göstergelerinden A1.5, A1.8, A1.10, A3.2, A3.4, C7.5, B3.1, B3.3, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7, C7.2, C7.11 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Örneğin; öğrencilere isimleri ile hitap etmeye yönelik B3.1 ve C7.2 numaralı performans göstergelerini karşılar şeklinde öğretmen adaylarının öğrencilere isimleri ile hitap etmeye özen gösterdikleri; öğrencilere karşı saygı duyma ve davranışlarında bunu göstermeye yönelik A1.8, A1.10, B3.7 numaralı performans göstergelerini karşılar şeklinde öğrencilere karşı güler yüzlü davranma, sürece katılımlarına değer verme ve önemseme davranışları gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ders içindeki davranışlarına ve öğrencilere karşı tutumlarına bakıldığında pekiştirme, ipucu kullanma, geribildirim ve düzeltme yapma, öğrenciyi güdüleme, öğrenme çabasını destekleme ve öğrenme ve öğretme sürecine katılımını sağlamaya yönelik performans göstergelerinden A1.7, A2.1, A2.3, A2.5, A2.7, A2.8, A2.9, A2.10, C7.1, C7.3, C7.8, D2.4, D3.6, D3.7 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Örneğin; öğretmen adaylarının tüm öğrencilerin sürece katılması, sorulara yanıt vermesi için çaba harcaması ve yapabileceklerine ilişkin cesaretlendirmeleri doğrudan bu davranışları gerektiren “A2.9. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarır ve destekler.”, “A2.7. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını destekler.” performans göstergelerine karşılık geldiği söylenebilir. Yine öğretmen adayları tarafından süreç boyunca öğrencilerin öğrenmelerine yönelik geribildirim ve düzeltmelerden yararlanmış olması “C7.1. Öğrencilere yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir.”, “A1.7. Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir.” şeklinde belirtilen performans göstergelerine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse katılımını sağlamaya yönelik davranışları ve tutumları ile bunların performans göstergelerini karşılama durumlarına bakıldığında bu konuda oldukça yeterli oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerle daha etkili iletişim kurma, yöntem ve teknikleri daha etkili kullanma ve sınıfın tamamını derse yöneltme ve katma gibi bazı noktalarda eksikleri olduğu da söylenebilir.

Sonuç etkinlikleri. Öğrenme ve öğretme sürecinin sonunda öğretmen adaylarının ders içinde öğrenilenlerin özetlenmesi, tekrar edilmesi ve varsa öğrenme

eksik ya da yanlışlarının düzeltilmesine yönelik olarak öğretmen adaylarının derste işlenen konuyu kısaca tekrar ettikleri, özetledikleri, öğrencilere işlenen konuya yönelik soru sordukları, çalışma kâğıtlarından yararlandıkları, eğitsel oyunlarla öğrenilenlerin tekrarlanmasını sağladıkları ve anlayıp anlamadıklarını sordukları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının sonuç etkinliklerini gerçekleştirme durumlarına yönelik olarak ise tümünün bu etkinlikleri zamanında tamamlayamadığı, dersin özetlenmesi ya da tekrar edilmesine yer verilmeden dersin bitirildiği de görülmüştür. Sonuç etkinliğini “*Dersin sonunda da kısa bir özetleme yaptım. Hani anlayıp anlamadıklarını sormuştum.*” şeklinde açıklayan ÖA6 ile özetleme yaptıktan sonra çalışma kağıdı dağıtarak derse ilişkin tekrar yapılmasını sağlayan ÖA9’un yaptıkları bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Dersin sonunda eğitsel oyunlardan yararlanarak işlenen konuların tekrar edilmesini sağlayan ÖA11’in “kavram kontrolü” etkinliğinin ardından yaptıkları araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak “*Sorular tamamlandı. ÖA11 sorular yanıtlandıktan sonra alkışlamaya başladı, tüm sınıf kendilerini alkışladı. Konuların anlaşılıp anlaşılmadığını tekrar sordu. MİLAT ve MESELE kodlamasına (anlattığı konuyu hatırlamalarını sağlamak için kullandığı ipucu kelimeler) dikkat ederlerse bu konuları unutmayacaklarını söyledi ve dersi bitirdi.*” şeklinde betimlenmiştir. ÖA2 ise dersi zamanında bitirdiğini, son uygulamayı yaptığını ancak son toparlamayı yapamadığını “*dersim tam zamanında bitmişti. Yani yaptığım klibi gösterdim. Herkes alkışladı filan. Çok güzel bir yerde zil çaldı. Ancak sonrasında ben son konuyu anlatamadım, yani son noktayı anlatamadım. Windows Movie Maker da hazırlanan klibi nasıl bilgisayarlarına kaydedeceklerini anlatamadım.*” sözleri ile açıklamıştır.

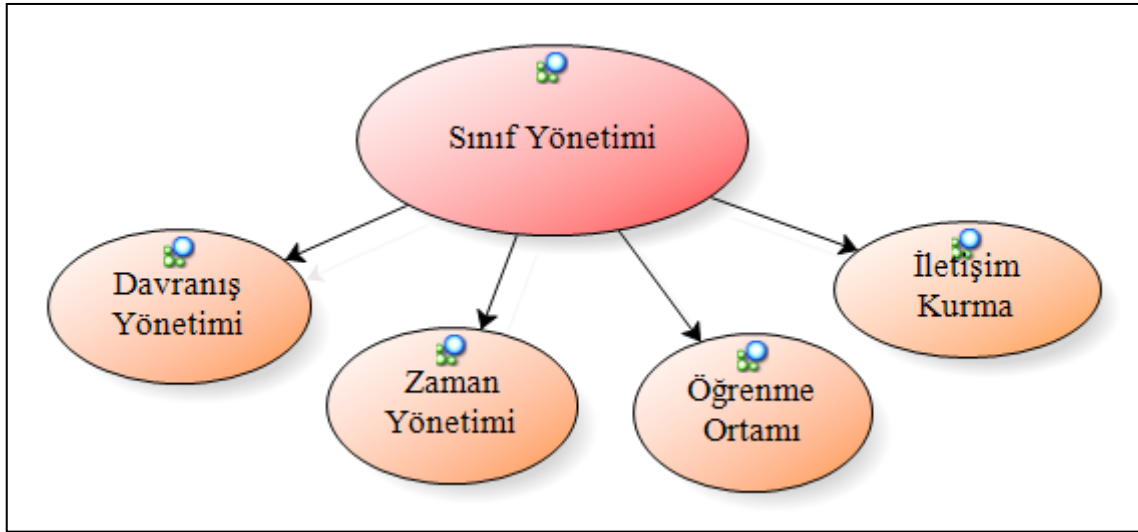
Öğretmen adaylarının genel olarak dersin kapanışı olarak nitelendirilebilecek sonuç etkinliklerini yapmaya özen gösterdikleri, bazı öğretmen adaylarının bu amaçla ayrı etkinlikler düzenlediği görülmektedir. Ancak derste yaşanan zaman sorunu, ders bitiminde öğrencilerin kontrolünü sağlamada güçlük çekme gibi nedenlerle bu etkinliklerin tam olarak gerçekleştirilemediği de söylenebilir.

Sonuç etkinliklerine yönelik bulguların performans göstergeleri ile ilişkilendirilmesi. Öğrenme ve öğretme süreci boyunca işlenen konuların tekrar edilmesi ve varsa öğrenme eksik ya da yanlışlarının tamamlanması öğrencilerin daha etkili ve kalıcı şekilde öğrenmesi için önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının

sonuç etkinliklerine yer verme çabası da öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesi ve yürütülmesine yönelik önemli bir yeterlik olarak gösterilebilir. Buna dayalı olarak A1.1, A2.3, A2.4 ve C7.1 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme eksik ve/veya yanlışlarını ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin A1.1 numaralı performans göstergesinde vurgulanan öğrenme süreçlerine yönelik gereksinimlerini karşılama, bir sonraki konuya bilgi eksikliği olmadan geçmeleri için çaba harcayarak öğrenmelerini engelleyen etmenleri ortaya koyma ve kazanım düzeylerinden öteye götürmeye yönelik A2.3 ve A2.4 numaralı performans göstergelerine sahip olduğuna örnek gösterilebilir.

Sınıf Yönetimi

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili sahip oldukları yeterliklere yönelik görüşlerine “davranış yönetimi”, “zaman yönetimi”, “iletişim kurma” ve “öğrenme ortamı” alt temaları altında yer verilmiştir (Şekil 11). Her alt tema altında ulaşılan bulgular, o alt tema ile ilgili performans göstergeleri ilişkilendirilerek tartışılmıştır.



Şekil 11: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Alt Temalar

Davranış Yönetimi. Sınıf içinde öğrenci davranışlarının yönetimi konusunda iki öğretmen adayı hiç sorunla karşılaşmadığını belirtirken, diğer 12 öğretmen adayı bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının zorlandıkları konular arasında sınıf içindeki çatışmaları kontrol etme, istenmeyen öğrenci davranışlarını

engelleme ya da ortadan kaldırma yer almaktadır.

Sınıf içindeki çatışmalara yönelik olarak zorlandıklarını belirten öğretmen adayları öğrencilerle çatışma yaşadıklarında, öğrenci davranışlarını kontrol edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu sorunu yaşayan öğretmen adaylarından ÖA4 öğrenciyle yaşadığı sorunu “*tahtaya örnek cümleler yazmıştım. Tüm sınıfın bunları yazmasını istedim deftere. Yazmadıklarını fark ettim. Bi tane o sınıfın hani çok haşarı bi çocuğu var. Onun yanına gittim dedim ki ‘yazıyo musun?’.* ‘Evet, yazıyorum’ dedi. ‘Defterini görebilir miyim’ dedim. Defteri aldı böyle koynuna sakladı. ‘Hocam bu benim özelim. Ben bunu sizinle paylaşmak istemiyorum’ dedi. Napıcamı şaşırdım o anda böyle bi kalakaldım. Peki, dedim o zaman hani sonra yazarsın, arkadaşından görürsün yazarsın falan dedim” biçiminde örneklendirmiştir. Benzer bir sorun yaşayan ÖA1 ise öğrenciyle aralarında geçen konuşmaları “*Geçen hafta bir öğrenci ile tartıştık. ‘Ahmet sus’ dedim. ‘Öğretmenim hep ben susuyorum, benden bekliyorsunuz’ dedi. Ben ses tonumu yükselttim ki ben ses tonumu yükseltmeyi hiç istemem. Öyle bir tartışma oldu öğrenci ile aramızda en çok şeyden gürlütüden. Daha sonra ‘aktivitene bakar mısın’ dedim “tamam bakıyım gönlünüz olsun” dedi aktivitesine döndü.*” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine yönelik zorlandıkları diğer konu istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmek ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları istenmeyen davranışlar sonucunda yaşanan sorunlar arasında sınıfta sessizliği sağlayamama, öğrencilerin dikkatini derse çekememe, kendilerine saygı duyulmasını sağlayamama ve sınıfta düzeni sağlayamama olarak sıralanabilir. ÖA4’ün sınıf içinde yaşadığı sorunlarla ilgili “*sınıf bi anda böyle galeyana geliyo hani. Daha önceden eski öğrendikleriyle alakalı bi cümle kurduğum zaman diyelim ki hocam bi kelime onlara farklı şeyler ifade ediyo. Kendi aralarında hani onun esprisi olmuş daha önce. İşte orda o sınıfı bastırabilmek, yatıştırabilmek çok zor oluyo”* görüşü ve ders anlatmak için girdikleri sınıfta stajyer olmaları nedeniyle sorun yaşadıklarına ilişkin ÖA6’nın “*öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıflar oldukları için çok hareketliler. Tam da ergenlik çağı. Böyle hani bazen onlara hitap etme şeklimi nasıl kullanıcamı sorun yaşıyorum. Bazen dinlemiyorlar özellikle stajyer olduğumuz için hani biraz daha bizi şey yapıyorlar, stajyer falan fazla takmıyorlar biraz.*” görüşü bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak istenmeyen davranışlarla başa

çıkma ve öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları kontrol etmek için sınıftaki diğer öğretmen adayı arkadaşlarından yardım alma, görmezden gelme, olumlu yaklaşma, cezalandırma ve sesini yükseltme gibi yollara başvurdukları görülmektedir. ÖA2'nin istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencileri ilişkin *“onlara bir uyarı yapmıyorum sözlü bir uyarı yapmıyorum. Görmezden gelmeye çalışıyorum biraz.”* görüşü, ÖA3'ün *“Yani sınıfta fazla ses olduğu zaman biraz sert çıkarım”* görüşü, ÖA7'nin sınıfı kontrol etmek için diğer öğretmen adayı arkadaşlarından yararlanmasına ilişkin *“İki arkadaşımın anlattık ders hatta üç kişiydik pardon. Ben dersi anlatırken onlar o kalabalık ve bizi dinlemeyen sınıfta bu sıraların aralarında durdular. Benden önce mesela onlar müdahale ettiler. Yani sessizliği sağlamak için onlar yardım ettiler. Tek başıma sanırım o kadar başarılı olamazdım.”* görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. İstenmeyen davranışla karşılaşıldığında cezaya başvurulmasına ilişkin ise ÖA9'un *“Bir öğrenci şey yaptı. Hiç durmuyodu. Ordan oraya arkaya geçecem falan diyodu. Ona dedim. Üç kişiyiz. Öğretmeni falan yok ya. Bizi de tam olarak görmüyolar hiç konu falan anlatmadık. Öğretmen olarak görmüyolar. Heralde. Onu tahtaya çıkardım. Tek ayak üstünde bekle bakalım dedim. Bekledi. Ya öyle uzun bi süre düşünmüyodum zaten. Bi baktım ötekiler ‘beni de beni de’ demeye başladı. Tek ayak üstünde durmaya. Allah Allah dedim. ‘Tek ayaküstünde mi durmak istiyosunuz’ dedim. ‘Evet’ dediler. Şaştım. Baktım hepsine geç yerine dedim. Baktım rahatsız olmuyo. ‘Seni dedim direk müdüre şikayet edecem’ dedim. Yok tamam tamam müdüre şikayet etmeyin tamam tamam diyo. Orda hakketen çaresiz kaldığımı düşündüm biraz.”* görüşü örnek olarak gösterilebilir.

Sınıf içinde yapılan gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarının sınıf içi çatışmalara neden olabilecek davranış sorunu ile karşılaşmadığı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi yönünde çaba harcadıkları söylenebilir. Bunun yanında üç öğretmen adayının sınıfı kontrol etmekte çok zorluk çektiği ve yapılan görüşmelerde belirttikleri sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların çözümüne yönelik önlem alma davranışlarında yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Sınıf içinde davranış yönetimine yönelik sorun yaşamayan öğretmen adaylarının genel olarak öğrencilerle çok fazla ikili diyaloga girmedikleri, sorun yaşanması olanaklı durumlarda önceden müdahale ettikleri, kural koydukları ve bu kurala uygun davrandıkları, doğru davranışları pekiştirdikleri ve kimi zaman otoriter davrandıkları söylenebilir.

Öğrencilerle ikili diyaloga girmemeye çalışan öğretmen adayları bu durumu önceki deneyimleri ile ilişkilendirmekte, sorun yaşayabilecekleri durumlarda ise öğrenci ile iletişime girmemektedir. Örneğin; derse katılmayan öğrencileri uyardıktan çekindiğini bu nedenle onlarla diyaloga girmeden, derse katılan öğrencilerle devam ettiğini belirten ÖA7 bu durumla ilgili önceki deneyimini “*Bilemedim yani nasıl tepki vereceklerini bilemedim. Çünkü gittiğimiz okulda hocayla bile çok böyle uç noktalara gelen öğrenciler var. Ben biraz ondan tedirgin oldum aslında. Yani ‘neden katılmıyorsun’ dediğimde hani ‘özür dilerim hocam’ diyip sessiz oturmasını beklerken hani “katılmam ya sanane” tarzında karşı çıkan öğrencilerde olunca hani o şekilde birşey söylerse ne cevap vereceğimi bilemedim aslında*” görüşü ile açıklamıştır. ÖA5 ise bir öğrenci arasında geçen diyalogu “*Ders anlatıyorum, o esnada arkadan bi grup böyle kaynıyo, orta grup, arka taraf konuşuyo. Dedim ki ben, ‘arkadaşlar susun’ dedim hani güzellikle böyle şey yaptım, biraz soru yönelterek susturmaya çalıştım, derse katılırlar olur diye. İı u yok olmuyo, en sonunda ‘Arkadaşlar bu anlattığım şeyleri ben biliyorum, dolayısıyla bunları sizin için anlatıyorum. Dersi kaynatmayın!’ dedim. Öndeki bi tanesi döndü arkaya ‘Ders kaç derece de kaynar?’ dedi. Hani orda sinirlerim bozuldu zaten, başladım ben gülmeye”* sözleriyle örneklendirerek ikili diyaloglarda yaşadıkları sorunları vurgulamıştır.

Sınıf içinde ortaya çıkabilecek olası sorunlara karşı öğretmen adayları tarafından alınan bir diğer önlem, önceden müdahale etmek, dersin başında ya da sorun ortaya çıktığında kural koymak ve kurala uygun davranmak olarak gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerin kendi aralarında konuşmaya başladıkları durumlarda öğrencilere kimi zaman isimleri ile kimi zamanda sınıfa yönelik olarak uyarı yapmaları; söz hakkı almak için uygun olmayan davranışlar gösteren öğrencileri uyardıkları ve yalnızca uygun davranışlar gösteren öğrencilere söz hakkı vermeleri bu durumlara örnek olarak gösterilebilir. Örneğin; ÖA9 söz hakkı almaya yönelik öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına ilişkin almış olduğu önlem araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak “*Öğrenciler soruyu çözdü, ayağa fırladılar. ‘Ben yaptım’ diye seslenip parmak kaldırıyorlar. ÖA9 bu şekilde davrananlara söz hakkı vermeyeceğini belirtti, sessizce parmak kaldıranlar arasından birini kaldırıp kitaptaki soruyu tahtada çözmesini istedi. ... Son bir soru yapacaklarını söyledi, sessizce parmak kaldıranlardan seçti, bunu vurguladı.*” şeklinde betimlenmiştir. Öğretmen adayı da sınıfta bu durumla

ilgili tercih ettiği uygulamayı “özellikle parmak kaldırarak ayağa kalkıp ‘öğretmenim’ diyenlere söz hakkı vermeyeceğimi uyararak söylüyorum genelde. Sürekli parmak kaldırıp ayağa kalkan öğrenciler söz hakkı vermedim. İkinci söz hakkı verdiğimde eğer parmak kaldırıp ayağa kalkmıyorsa ona söz hakkı veriyorum ki onu pekiştirmek için yani oturarak parmak kaldırınlara genelde söz hakkı verdiğimi belirtmek için” görüşü ile açıklamıştır. Benzer şekilde ÖA11’de kendi aralarında konuşanlara hemen müdahale ettiğini “öğrencilerin bir kısmı konuyla alakalı veya başka bi şeyle alakalı küçük fısıltı olduğu zaman hemen burayı dinliyo muyuz arkadaşlar şeklinde hemen konuya döndürdük” görüşü ile örneklendirmiştir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kontrol etmeye yönelik öğretmen adayları tarafından başvuru olan bir diğer yol otoriter ve sert davranmaktır. Öğretmen adayları gerek duyduklarında bu yola başvurduklarını belirtmekte, ancak sonrasında ortamı yumuşattıklarını vurgulamaktadırlar. Bu yolu tercih eden öğretmen adaylarından ÖA8 fiziksel olarak bazı öğrencilerden daha küçük kaldıklarını, bu yüzden otoriter davranmaya gereksinim duyduğunu “Ben ara sıra ses tonumu yükseltiyorum öğrencilere karşı fakat daha sonra kurtarmaya çalışıyorum ki bi sınıfta sekizinci sınıfta problemler bi sınıftı. O sınıfta mesela ilk başta derse dikkat etmiyolardı. Önemsememişlerdi beni. Sert davrandım. Daha sonra mecburen dikkatlerini derse çekmek zorunda kaldılar. Daha sonra onları derse katınca etkili olduğunu gördüm.” biçiminde örneklendirmektedir. Benzer şekilde sınıfta otoriter davranmanın kimi zaman gerekli olduğunu savunan ÖA3 bu durumu “sertleşmemiz gereken yerler de oluyo hocam yani her zaman da toleranslı davranamayız. Mesela ben diğer okula gittiğim zaman yani u resmen böyle ee ne diyim ki yani otoriter abidesi olmak gerekiyo yoksa sınıflarda düzeni sağlamak imkansız yani. Arkanı dönmeye gelmiyo hocam yani çocuk yanında oyun oynuyo” görüşü ile örneklendirmektedir.

Sınıfı kontrol etmekte zorluk çeken öğretmen adaylarının ise genel olarak sınıfta yaşanan gürültüyü ortadan kaldıramama, sınıf kurallarını uygulayamama gibi sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Bu tür sorunlarla karşılaşan öğretmen adaylarından ÖA1 istedikleri etkinliği yapmayacağını söyleyerek tehdit etme, sessiz kalma, sıraya vurma, isimleri ile uyarma gibi çeşitli yollara başvurmaya karşın yetersiz kalmış, diğer iki öğretmen adayı ise arada uyarmak dışında herhangi bir önlem alma yoluna gitmemiştir. Sınıfın kontrolünü sağlamak için önlemler alma yoluna giden ancak başarılı olamayan

ÖA1 derste yaşadığı sorunları ortadan kaldırmaya yönelik yaptıklarını “*sesimi yükseltmeye çalıştım. Sessiz kalmaya çalıştım. Hani, sessiz kalmak etkilidir. Bizim zamanımızda etkiliydi, hoca sessiz kalırdı, biz sessiz kalırdık. Onlar öyle değil, ben sessiz kalınca iyice bağıyorlar. Yani bu sefer tehditle susturmaya çalışıyoruz. Notunuz şöyle olacak, böyle olacak falan önceki derslerden. Bu derste o kadar fazla söylemedim sanırım da, materyale odaklandım.*” sözleri ile örneklendirmiştir. Bu öğretmen adayının sınıfta koyduğu kuralları uygulayamaması kadar öğrencilerin şarkı söylemesine dayalı bir etkinlik yapıyor olması da sınıfta gürültüyü artıran nedenlerden biri olarak düşünülebilir. ÖA1 de bu görüşü destekler nitelikte sınıfın yapılan etkinliğe olan tepkisini “*Şarkıda, hani hocam biz bi de mesela lisede de yaptık dinletimini ama lisede bizim yaşımıza yakın insanlar. Hani sus diyince susuyo, ama bunlar şarkıları dinletmek bu kadar çileden çıkılacağını ben hiç tahmin etmezdim açıkçası*” sözleriyle açıklamıştır. Sınıfı kontrol etmekte zorlanan öğretmen adaylarından ÖA6, bu durumu sınıfın genel durumu olarak nitelendirmiş ve dersin işlenişini ön planda tuttuğu için öğrencilerin davranışları ile ilgili önlem almayı düşünmediğini, katılan öğrencilere ağırlık verdiğini “*Tüm öğrencilere hitap etmem gerekiyo ama bakıyorum hani katılmıyo. Öyle kalmaktansa hiç kimsenin katılmıyosa, en azından katılan öğrencilerle dersi götürmek daha iyi oldu.*” görüşü ile açıklamıştır.

ÖA10 ise yaşanan sorunlarla ilgili öğrencilerin yapılan çalışmalara alışık olmadıklarından istenmedik davranışlar gösterdiğini belirtmiş ve öğrencilerin de isteklerini yerine getirmeye çalıştığından etkinlikleri istedikleri gibi yapmalarına izin verdiğini, “*Hocam grup çalışmaları çok sıkıntı oldu benim için, yani sınıf alışık değil grup çalışmalarına. Mesela grup çalışması yapalım deyince bi hemen yok, işte yapmayalım falan, hemen karşı çıkma falan. Yok yapmayalım dediler, ya sonra yapalım dediler. Dörtlü yapalım dediler, sonra olmadı değiştirdik, hadi dedik işte çocukları kırmayalım. Öğrenci beklentilerini dikkate alıyoruz ya*” sözleri ile vurgulamıştır.

ÖA10’un işlediği derste istenmeyen davranışların meydana geldiği grup çalışmasına ilişkin durum, araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak “*Yapacakları etkinliği söyledi öğrenciler onun istediği değil, kendi istedikleri şekilde yapmak istediler. ÖA10 herkesin isteğini kabul edince sınıfta kargaşa çıktı. Kimisi dörtlü grup istiyor kimisi ikili, kimisi sekizli yapalım diyor, kimisi bunları yazacak mıyız diyor, bir kısım ayakta el kaldırıyor... ÖA10 arada sessiz olun diyor ancak çok etkili olmuyor.*”

sözleriyle; sınıfta konulan kurallarla ilgili yaşanan bir durum ise “*Ayakta bağırılmalarına yönelik dersin öğretmeni uyardı, ardından ÖA10 da uyardı. Bu uyarının ardından en fazla bağırın iki öğrenciyi tahtaya kaldırdı, diğer öğrencilerden memnuniyetsizlik sesleri geliyor.*” şeklinde betimlenmiştir. Bunlara dayalı olarak yaşanan sorunların öğretmen adayının tutumlarından da kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin bir boyutu olan davranış yönetimi konusu ile ilgili bazı sorunlar yaşamakla birlikte bu sorunları çözmeye çaba harcadıkları, farklı stratejilerle sınıfta olumlu bir ortam yaratmaya çalıştıkları dolayısıyla yeterli görülebilecekleri söylenebilir.

Öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen davranış yönetiminin performans göstergeleri ile ilişkilendirilmesi. Öğretmen adaylarının sınıf içindeki davranışları, öğrencilere karşı tutumları ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik çabaları dikkate alındığında konu ile ilişkilendirilen performans göstergelerinin çoğunluğuna dair yeterli oldukları söylenebilir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya ve istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik A1.8, A1.10, A3.2, A3.4, B3.1, C7.1, C7.2, C7.5, C7.9, C7.11 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrencilere sırayla söz hakkı vermeleri, isteklerini dile getirirken ya da öğrencilerin çeşitli durumlarda uyarırken saygılı davranmaları, davranışlarında tutarlı olmaları “A1.8.Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir”, “C7.5.Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.” performans göstergelerine örnek olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda nasıl davranması gerektiği, sırayla söz hakkı isteme, sınıf içinde ortaya çıkan sorunların çözümü gibi öğretmen adayları tarafından sınıfta dikkate alınan konular ise “C7.9.Öğrencilerin özdenetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.”, “C7.11. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahiptir ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik eder.” performans göstergelerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra “C7.4. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.” ve “C7.6. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.” performans göstergelerine yönelik bir davranış gözlemlenmemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının aynı öğrencilerle düzenli olarak bir araya gelmemesi, öğrencilerin özelliklerini tam olarak bilememeleri, sınıfın yönetiminin doğrudan

kendilerine ait olmaması ve araştırma kapsamında yalnızca bir derslerine yönelik gözlem yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarından ÖA6 bu durumu destekler şekilde öğrencilerin onların isteklerini yerine getirmemelerine yönelik olarak “*Otoritemiz olması gerekiyor. Ben onları verdim ama (çalışma kağıtları) diğer derse yapmayabilirler yani. ‘Ama diğer derse gelmiyecekler ki niye yapalım’ diyorlar.’*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda belirlenmiş olan performans göstergelerine kimi eksiklikler olmakla birlikte önemli ölçüde sahip oldukları görülmüştür.

Zaman Yönetimi. Sınıf içindeki uygulamalarında zaman yönetimine ilişkin 12 öğretmen adayı sorun yaşadığını belirtirken, iki öğretmen adayı bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları ders içinde zaman yönetimine ilişkin yaşadıkları sorunları genel olarak öğrencilerin başarı düzeyleri, konuların beklediklerinden geç ya da hızlı işlenmesi, yapmak istedikleri kadar etkinliği ders saatine sığdıramamaları, öğrencinin katılımını sağlamaya çalışırken konunun dağılması gibi durumlarla ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarından ÖA1 öğrencilere istenilen görevi anlatabilmek için beklediğinden fazla zaman harcadığını “*yönergeyi verdim, böyle yapmanız gerekiyor dedim. Daha sonra öğretmenim ben anlamadım dedi bi daha anlattım, bi daha anlattım zil çaldı aktiviteyi yapamadım*” görüşü ile belirtmektedir.

Derse ayrılan sürede hem öğrenci katılımını sağlayıp hem de konu anlatımını yetiştiremediğini belirten ÖA12, ders konuları ile ilgili görüşünü ifade etmek isteyen bir öğrencinin konuşmasına zaman kaygısı nedeniyle izin vermediğini “*Avrupa Birliği diye bir konu vardı. Girsek çıkamayız. Dedim ki sen sus otur hayır. Bu konu ile ilgili konuşmayalım dedim. Ne yapayım şimdi konuya girsek çıkamayacağız. Ders bitecek ben yapmam gerekenleri yapamayacağım. Hani şu var o zaman 40 dakika olmasa da ben öğrenciyi rahat rahat konuştursam.*” görüşü ile belirtmiştir. Öğrenci katılımının dersin süresini ayarlamadaki etkisine değinen ÖA3 ise bu görüşünü “*bazen istemediğimiz yerlere kayıyor konu yani böyle çocukların sorularıyla falan dallanıyor mevzu toparlayamıyorsun bazen işte istemediğimiz yönlere gidiyor konu o biraz sıkıntı oluyor*” sözleriyle örneklendirmiştir.

Zaman yönetimine yönelik sorun yaşadığını belirten öğretmen adaylarından

ÖA6 konuları yetiştiremediğinde daha az örnek çözümüne yer verdiğini, ÖA9 ise hazırladığı etkinliklerin erken bitmesi durumuna önlem olarak ek çalışma kağıdı hazırladığını belirtmiştir. Bu iki öğretmen adayı dışında zaman yönetimine ilişkin önlem alma yoluna gidilmediği, öğretmen adaylarının arasında daha çok anlık çözümler bulma ya da deneyim kazandıkça zamanı daha etkili kullanacakları görüşünün yaygın olduğu söylenebilir. ÖA7'nin uygulama öğretmenin olmadığı bir derste kitaptaki alıştırmaları yaptırmak için girdikleri bir sınıftaki yaşadıkları zaman sorununa yönelik *“Zaman arttı tabi ki yani sonuçta çok az soru vardı. O sırada benim soru hazırlıycak kadar da yani bilgim yok ya da öğrencilere o anda nasıl soru hazırlanacağını da düşünemedim. Yapamadım. Onun yerine işte eu daha basit örnekler işte bi fiil yazdık. Bunun çekimini yapın falan onu bi yarışma formatına soktuk.”* görüşü de anlık çözümler bulma yoluna gittiklerini örneklendirmektedir.

ÖA11 ise, öğretmen adayları arasında genelde baskın olan deneyim kazandıkça zaman yönetiminin de etkili şekilde yapılabileceği görüşünden farklı olarak deneyimli öğretmenlerin de zaman yönetiminde başarılı olamadığını *“tecrübeyle olacağını da pek zannetmiyorum. Gittiğim bütün okullarda hiçbir hocanın da dersi zamanında yetiştirdiğini de görmedim hani. Hoca hala konuşuyor, millet toplanıyor, hoca hala konuyu bitirmeye çalışıyor. Ya hadi gidin diyor yani hiç. Demek ki tecrübeyle de alakası yok.”* görüşü ile ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının işledikleri derslerdeki gözlemlerde de, yapılan görüşmelerde de ortaya konan duruma benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının işledikleri derslerde zaman kullanımlarına bakıldığında beş öğretmen adayının dersi zamanında bitirdiği ve etkinliklerini gerçekleştirdiği, dokuz öğretmen adayının ise süreyi kullanma açısından sorun yaşadığı gözlemlenmiştir.

Dersin işlenişinde zaman sorunu yaşamayan öğretmen adayları, derste sürekli saati kontrol ettiklerini ve etkinliklerini ayarladıklarını belirtirken; ÖA2 kullandığı sunum materyali olmasa zamanı çok daha etkili kullanabileceğini *“ben sunum üzerinde programın ne işe yaradığını, neler yapılabileceğini gösterdim. Bu çok gerekli değildi yani etkisizdi demiyorum ama gerekli değildi. Ben onları sözle olarak da ifade etsem, çocuklara aynı şeyler anlayacaklardı ve yedi-sekiz dakika orda oyalandım ben”* görüşü ile ifade etmiştir.

Derste süreyi etkili kullanamayan öğretmen adaylarının yedisi, son etkinliği

yetiştirememe ya da zil çaldıktan sonra toparlama sorunları yaşarken; iki öğretmen adayı ders erken bittiği için sorun yaşamıştır.

Planladıkları etkinlikleri tamamlayamayan öğretmen adayları bu durumu genel olarak öğrencilerin düzeyi, etkinliklerde zorlanmaları ve kendilerine verilen sürenin yeterli olmaması ile ilişkilendirmiştir. Dersi birlikte anlatan ÖA7 ve ÖA14 son etkinliği yetiştirememeleri ile ilgili olarak ÖA14 *“Zaman yönetiminde sorunumuz olduğunu düşünmüyorum. Oyunumuz yetmedi zaman olarak ama bizden kaynaklı değildi. Bize verilen zaman çok kısaydı.”* görüşünü ileri sürmüştür. ÖA7 ise not alma kaygısı ile tüm etkinlikleri yapmaya çalıştıklarını, ancak etkinlikleri verilen süreye göre hazırlamış olsalar daha uygun olacağını *“Mesela kitaptaki soruları eleyecektik. ... Ama ordaki etkinlikleri kapsayan ve benim yapabileceğim etkinliğinde olduğu yeni bir etkinlik ortaya çıkaracaktım. Sadece soru sorduğumda cevap verirken ben onların metindeki kelimeleri ne kadar telaffuz ettiğini görebilirdim. Böyle yapsaydım evet öğrenciler daha fazla katılıp ben anlatcam konuyu daha etkili anlatabilirdim”* görüşü ile açıklamıştır. Benzer bir sorun yaşayan ÖA10 ise iki ders saati kullanmış, ancak dersin başında öğretmeni beklerken ve sonunda ise öğrencilere çikolata dağıtmak istediğinden zaman kaybettiğini, ama genel olarak zaman sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayının dersin işlenişinde kullandığı yöntem ve tekniklerden dolayı zaman kaybettiği araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak *“çok kısa bir çalışmaydı, tüm sınıfı böyle bir grup çalışmasına yönlendirmek zaman kaybına neden oldu.”* şeklinde betimlenmiş, aynı zamanda dersin sonunda çikolata dağıtmak için işlenen konuyu bir anda kestiği gözlemlenmiştir.

Derste süreye yönelik sorun yaşayan öğretmen adaylarından ÖA8 öğrencilerin ön bilgilerinin eksikliğinden dolayı işleyeceği konuya başlayamamış ve öğrencilerin düzeyinin bu kadar düşük olmasını beklemediğini *“Bu derste yani öğrenciler hep çok iyilerdi. Diğer sınıflarda ben hep ona göre anlatmıştım. Bu sınıfta çok şaşırdım ben”* görüşü ile açıklamıştır. ÖA9 ve ÖA13 ise, öğrencilerin, hazırladıkları çalışma kağıtlarında zorlanmaları nedeniyle dersi zamanında tamamlayamamışlardır. Zamanı daha etkili kullanmak ve öğrencilerin etkinlikleri tam olarak yapabilmeleri amacıyla ÖA13 *“biraz daha aktiviteleri basitleştirdim öyle daha rahat giderdi.”* biçiminde görüşünü belirtirken; ÖA9 çalışma kağıdındaki son soru dışından sıkıntı olmadığını belirtmiş ve *“Bir soruyu öyle zor sormuşum. Orda sırf dört bölmeye ilgili dört işlem*

yapılır diye o kazanımda da vardı zaten onun için yapmıştım, onu eklemiştim. O da işte daha bunlar çocukları daha o kadar işlem gerektiren problemleri yapabilecek seviyede olmadıklarını anlamış oldum.” görüşü ile öğrencilerin düzeyine uygun soru seçmediği için sorun yaşadığını vurgulamıştır.

Dersi erken biten öğretmen adaylarından ÖA1 bu durumu etkinlikleri tam olarak bitirmeden geçmesini acele etmesine bağlamış, bu sorun olmasaydı yetiştirebileceğini “*Tam zamanında da olurdu yani aslında. Ama benim öğrencileri şimdi orda defterine yazmalarını bi 10 dakika beklemem lazımdı, ki çok yavaş yazıyorlar, konuşa konuşa yazıyorlar. Bi 10 dakika ordan beklememi hesaplarsanız tam bi ders zamanı olur aslında.*” sözleriyle açıklamıştır. Diğer öğretmen adayı ÖA6 ise dersin planladığı gibi işlendiğini belirtmiş, yaşadığı soruna yönelik kendisini “*İlk örneğe daha fazla yer verebilirdim. Öğrencilerle daha fazla konuşabilirdim. Bu konuda kendimi eksik görüyorum.*” görüşü ile eleştirmiştir. ÖA6 tarafından dersin erken bitmesinden dolayı yaşadığı sorunu, günlüğünde “*Dersin bitiminde kısaca konuyu özetledim. ... Ancak hala dersin bitimine beş dakika vardı. Danışmanımız Ayla Hanım derse müdahale edince ben ekstradan hazırladığım diğer soruyu da yapmaya başladım. Tabi süre benim için yeterli olmadı. Problemi anlatırken zil çaldı.*” sözleriyle açıklamış, problem çözümü yerine öğrencilerle sohbet etmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir.

Zaman yönetimine yönelik olarak öğretmen adaylarının çok büyük sorunlarla karşılaşmadıkları, yaşadıkları sorunların çözümü için neler yapabileceklerinin farkında oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının işleyecekleri dersler için seçtikleri etkinlikleri var olan süreye göre ayarlayamamaları, ders içinde öğrencilerin katılımı, öğrenme düzeyi gibi konularda sıkıntı yaşamaları planlama becerileri ile ilişkilendirilebilir.

Zaman yönetimine yönelik bulgular ile performans göstergelerinin ilişkilendirilmesi. Dersin işlenişinde zamanın etkili kullanımına yönelik biri planlama sürecine ilişkin üç performans göstergesi yer almaktadır. Bunlar arasında dersin işlenişinde zamanın etkili kullanılmasına yönelik olan C6.2 numaralı performans göstergesine sahip oldukları, ancak uygulama yaptıkça daha yeterli hale gelebilecekleri söylenebilir. Öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmalarına ilişkin yönlendirmeler yapmayı gerektiren C6.3 numaralı performans göstergesine yönelik ise öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklerde süreye dikkat etmeleri, öğrencilere belirli

zamanlar vererek etkinliği tamamlamaları istemeleri gibi davranışlarla örnek oldukları söylenebilir. Ancak bu durumla ilgili doğrudan bir yönlendirme yapıldığı gözlemlenmemiştir.

Öğrenme Ortamı. Öğretmen adaylarının yalnızca beşi öğrenme ortamı ve düzenlenmesine ilişkin görüş belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarından ikisi (aynı sınıfta ders anlatan) ders anlattıkları sınıfta (laboratuvarda) yaşadıkları soruna değinirken, diğer üç öğretmen adayı öğrenme ortamının uygun olduğu üzerinde durmuşlardır.

Öğrenme ortamına yönelik sorun yaşayan ve aynı sınıfta ders anlatan (bilgisayar laboratuvarı) ÖA2 ile ÖA3, sınıfın ve sınıftaki araç-gereçlerin düzenlenişine ilişkin yaşadıkları sorunun öğrenme sürecine etkisi üzerinde durmuşlardır. ÖA3'ün *“Projeksiyon tavana asılı değil. Bir öğrencinin bilgisayarına bağlanmış, projeksiyona bağladığımız zaman öğrenci o masadan kalkmak zorunda kalıyor çünkü direk iptal oluyor o bilgisayar. Anlatırken projeksiyonun önünü kapama gibi bi problem oluyo, Anlatırken sırtını çocuklara dönme gibi bi sıkıntısı oluyo.”* görüşü oluşan sorunları örneklendirmektedir. Öğretmen adaylarının anlattıkları derslerde yapılan gözlem ve görüşmelerde de ifade edilen durumlara benzer durumlarla karşılaşmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA2 ve ÖA3 işledikleri derste gerçekleştirilen gözlemde sınıfın fiziksel düzeninin önemli ölçüde sorun yarattığı gözlenmiş ve öğretmen adaylarının dile getirdikleri sıkıntıları destekler nitelikte yaşanan sorunlar bu sınıfa ilişkin fiziksel veride *“Projeksiyon tavana sabitlenmemiş, ön taraftaki öğrenci bilgisayarına bağlanarak masanın üzerine konmuştur. Bu durum hem bir öğrenci bilgisayarının kullanımına engel olmakta, hem görüntünün kalitesini engellemekte hem de öğretmen adaylarının görüntüyü kapatma kaygısı ile rahat hareket edememelerine yol açmaktadır. Sınıfta yazı tahtası ve projeksiyon perdesi bulunmamaktadır. Duvarda çerçevelerin olması nedeniyle yazı ve resimler tam görülmemekte, projeksiyon çevrildiğinde ise duvar kirisine denk geldiğinden görüntü bozulmaktadır.”* şeklinde betimlenmiştir.

ÖA2 ve ÖA3'e benzer şekilde aynı sınıfta (sosyal bilgiler sınıfı) ders anlatan ÖA11 ve ÖA12 de yararlandıkları yöntem ve tekniklerin etkili kullanımı için öğrenme ortamında düzenleme yapılması gerektiği görüşündedir ve ders anlattıkları sınıfın bunun için uygun olduğunu belirtilmiştir. ÖA11'in ders anlattıkları sınıfın düzenine ilişkin *“yapacağım drama sadece dikkat çekme anlamında yapılacak bi beş dakikalık. Yani o yüzden bütün dersi zaten öyle işlemiycem. Sadece dikkat çekme kısmında vurgu yapmak*

için. Ama tabii ki sıraların konumu çok önemli. Sıralar fena değil. Ön taraf açık... U düzeni şeklinde” görüşü de bu bulguyu örneklendirmektedir.

Ders anlattığı sınıfta öğrenme ortamının uygun oluşuna yönelik görüş belirten diğer öğretmen adayı ÖA9 ise, daha çok sınıfın fiziksel koşulları üzerinde durmuş ve öğrenme ortamına yönelik “*Girdiğim sınıfta zaten 26-27 kişilik bi mevcut var. Tenefüslerde de gayet havalandırılıyor. Au pencere genelde, yaza geldik, açık olduğu için sınıfta böyle bi sorunumuz yok. Öğretime tamamen uygun.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrenme ortamının fiziksel yapısı ile ilgili sorun yaşayan diğer bir öğretmen adayı ÖA8 de sınıfın çok küçük olması nedeniyle öğretmen masasından ayrılamadığını belirtmiş ve bu durumun sınıfta hareket etmeyi zorlaştırdığını vurgulamıştır. ÖA8’in görüşlerini destekler şekilde bu sınıfın fiziksel özellikleri araştırmacı tarafından “*Sınıf çok küçük bir kare şeklindedir. ... Sınıfın sağında, solunda ve ortasında 5 sabit masa ve sıra bulunmaktadır. Masa ve sıralar sınıfın küçüklüğünden dolayı birbirine çok yakın konulmuştur. Öğrenciler iki kişilik sıralarda üç kişi oturmakta, sıraların arasında ancak bir öğrencinin geçebileceği kadar boşluk bırakılmıştır. Öğretmenin masası tahtanın bulunduğu duvarın sağ tarafında yer almaktadır. Masanın hemen üstünde iki kapılı bir dolap duvara monte edilmiştir. Sınıfın küçüklüğü ve öğrenci masasının yakınlığı nedeniyle öğretmen masası duvara çok yakın durmaktadır.*” şeklinde betimlenmiştir.

Ortamdan kaynaklanan sorunlar yaşayan ve ortamın fiziksel yapısının düzenlenmesini gerektiren yöntem ve teknik kullanan öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüş belirtirken, diğer öğretmen adaylarının bu konu üzerinde durmamış olmaları anlatımları sırasında sorun yaşamamış olmaları, sınıf içinde kendilerini otorite olarak görmemelerinden dolayı ortamı değiştirmeyi gerektirecek etkinlikler yaptırmamaları ile açıklanabilir. Öğrenme ortamına yönelik görüş belirten dört öğretmen adayının girdikleri derse özel hazırlanmış sınıf ortamlarında (bilgisayar laboratuvarı, sosyal bilgiler sınıfı) olmalarının da görüşlerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından biri sınıfın fiziksel yapısının sürece olan olumsuz etkileri üzerinde dururken, diğer öğretmen adayının olumlu etkileri üzerinde durduğu görülmüştür.

Öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik bulgular ile performans göstergelerinin ilişkilendirilmesi. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına yönelik

görüşlerinin genel olarak sınıfın fiziksel yapısını ve buna dayalı yaşanan sorunları ön plana çıkardığı görülmektedir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının tamamının olmasa da konu hakkında farkındalığının bulunduğu düşünülebilir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yalnızca bir dersi işlemekle yükümlü olduğu da göz önünde tutularak ortamın düzenlenmesine yönelik herhangi bir çaba göstermedikleri de düşünülebilir. Konu ile ilgili performans göstergelerine bakıldığında öğrenme ortamının öğrenci özelliklerine, etkinlik türüne göre düzenlenmesi ve fiziksel koşullarının iyi hale getirilmesini kapsadığı görülmektedir.

Öğrenme ortamının öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenlenmesini içeren A1.2, B2.3, C3.1 ve C3.9 numaralı performans göstergelerine ilişkin öğretmen adayları tarafından herhangi bir düzenleme yapıldığı gözlemlenmemiştir. Öğrenme ortamının etkinlik türüne göre düzenlenmesini gerektiren C3.2 numaralı performans göstergesi ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarının ortamı düzenlemeye ilişkin bir uygulama yapmadıkları, ancak gerekliliğinin farkında oldukları söylenebilir. Öğrenme ortamının fiziksel koşulları ile ilgili olarak ise ortamın öğrenmeyi destekleyecek biçimde olmasını gerektiren C3.3, temizliği ve havalandırmasını vurgulayan C3.7 ve ortamda yararlanılacak araç-gereçlerin kullanımının dikkate alınmasını gerektiren C3.4 numaralı performans göstergeleri bulunmaktadır. Bunlarla ilgili yine öğretmen adayları tarafından yapılan bir uygulama gözlemlenmemiş, ancak gerek sınıftaki sorunların dile getirilmesinde gerekse olumlu özelliklerin vurgulanmasında öğrenme ortamına ilişkin bu konulara değinildiği görülmüştür. ÖA9'un ders işlediği sınıfa yönelik fiziksel betimlemeleri ve ÖA3'ün fiziksel ortamın öğrenme sürecini etkilemesine ve sınıfın bir bölümünün derse katılımını engellemesine ilişkin *“katılımı sağlama, birincisi sınıfta düzen biraz dağınık. Ee ortada anlattığımız zaman sol tarafta bi böyle arkamızı dönme oluyo.”* görüşü de bu performans göstergelerinin gerektirdiği farkındalığa sahip olduklarına örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve gerçekleştirilen gözlemlere dayalı olarak öğrenme ortamını düzenlenmesine yönelik performans göstergelerine tam anlamıyla sahip olduğunu söylemek olanaklı değildir.

İletişim Kurma. Öğretmen adaylarının, uygulama yaptıkları okullardaki öğrencilerle iletişime yönelik görüşlerine bakıldığında üç öğretmen adayı dışında diğer öğretmen adayları iletişim sürecinde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle

iletişimde nasıl davranmaları gerektiğine yönelik olarak ise öğretmen adaylarının genel olarak yaş dönemlerine dikkat ettikleri ve öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak tanıdıkları; sınıfı kontrol edemedikleri zamanlarda ise otoriter olmaya çalıştıkları söylenebilir.

İletişim sürecine yönelik olumlu görüş belirten öğretmen adayları öğrencilerle iletişimlerinin güzel olduğunu, aralarında herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir. Örneğin; ÖA4 sınıf içinde öğrencilere karşı sert davrandığı durumlar olsa da karşılıklı iletişimde sorun yaşamadıklarını *“çocuklarla iletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. Hiçbir sınıfta mesela antipatik bi davranış olmadı ya da ne biliyim hani böyle tuhaf bi şekilde davranmadılar. Yani çünkü hani çok konuştukları zaman evet bağıriyorum tabi ki. Susun falan diyorum böyle çoğu zaman. Çünkü baş etmek çok zor oluyo ama normalde hani ders zili çaldıktan teneffüse çıktıktan sonra her şey normale dönüyo.”* görüşü ile belirtirken; ÖA9’da benzer şekilde ders dışı iletişimi vurgulayarak *“bazı teneffüslerde konu alacağımız için sınıfta olduğumuz oluyo. Öğrenciler çok iyi. Her biri tek tek böyle yanımıza gelip konuşmak istiyolar. Çok iyiyiz yani iletişimi herhangi bi problemde yok.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının, öğrencilerle iletişimlerine yönelik görüşlerine bakıldığında iyi olarak tanımladıkları iletişimin daha çok ders dışı ya da sınıf içinde herhangi bir sorun yaşanmadığı durumları kapsadığı düşünülebilir. Öğretmen adaylarının sınıf içi yaşantılarına yönelik görüşlerine dayalı olarak bu durumlar dışında öğrencilerle iletişime dayalı pek çok sorun yaşadıkları, etkili iletişim süreçlerini her zaman kullanamadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmının bu gibi durumlarda otoriter olmak amaçlı sert davranma, sesini yükseltme gibi yollara başvurduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi yaşantılarına ve öğrencilerle yaşadıkları çatışmalara ilişkin ÖA8’in *“sert davranmayı sekizinci sınıflara uygulamak zorunda kaldım. Ben altılara da ve yedilere de ders anlattım onlarda hiç bu tarz sorunla karşılaşmadım. Çünkü daha bi otorite olarak görüyorlar, hani stajyerde olsa en azından birazcık daha otorite olarak görüyorlar ama sekizinci sınıflar hiç öyle görmüyorlar.”* görüşü ile ÖA2’nin *“burada derslerde hep şunu görüyoruz işte çocukları görmezden gelin ses etmeyin şudur budur. Uygulamaya gelince açıkçası onlar pek işe yaramıyor aslında, illa ki sesin yükselmesi gerekiyormuş bir yerde.”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının iletişim sürecinde öğrenciye değer verme, saygılı olma ve demokratik davranma gibi tutumlar sergiledikleri de görülmektedir. ÖA9 öğrencilere isimleri ile hitap etmenin önemini “*İsimle hitap edince çocuğun kendine güveni de yerine geleceğini düşünüyorum ama bi çoğunun ismini bilmediğim için genelde söz hakkı vereceğime böyle biraz yaklaşırdan bunu sen söyle gibi söz hakkı veriyorum. Ya da gözümle bakarak evet işaret yapardıktan söz hakkı veriyorum. O da söz hakkı alıp gayet güzel konuşuyor.*” görüşü ile vurgulamıştır. Dersin işleniş sırasında derse katılım gösteren öğrencilerin zor durumda kalmalarını önlemek amacıyla çaba harcadığını belirten ÖA5’in “*öğrencimiz işte bi espri yaptı ama hani çok arkadaşını küçük düşürücek bi espriydi. O anda bütün sınıf gülmeye başladı. Konuşacak olan çok utandı. Böyle bi kendini kötü hissetti. O evrede müdahale etmek zorunda hissettim kendimi. İşte hani orda lafı biraz çevirip daha yumuşatıp işte o hakaret tarzında konuşan öğrenciyle biraz muhatap oldum.*” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

İletişim sürecine yönelik olumlu görüş belirtmeyen öğretmen adaylarından ikisinin öğrencilerle çok fazla karşılaşmadıklarından bu konuda yorum yapamadıkları, diğer öğretmen adayının ise stajyer olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmektedir. Diğer öğretmenlik programlarında okuyan öğretmen adayları kadar uygulama yapma şanslarının olmadığını belirten ÖA7 öğrencilerle iletişim sürecinde yaşadığı sorunu bu duruma bağlarken; aynı bölümde öğrenim gören öğretmen adayı ÖA14 ise benzer şekilde öğrencilerle çok fazla iletişim kurmadığını belirtmiş, ancak öğretmen olursa bu konuda sorun yaşamayacağını da “*öğretmen olursam şunu iyi yapabilirim diyeceğim, bir kere çocuklarla gerçekten iletişim kurabileceğime inanıyorum. ... Hani öğreticilikten ziyade biraz daha öğretmenlik yapabilceğimi düşünüyorum.*” görüşü ile vurgulamıştır. İletişim sürecinde sorun yaşadığını belirten ÖA6 ise bu durumu stajyer olmaları nedeniyle öğrencilerin kendilerini önemsememeleri ile ilişkilendirmiştir.

Derslerde gerçekleştirilen gözlemlere dayalı olarak, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelere paralel bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf içinde sorun yaşanmasına neden olacak iletişim sorunları yaşamadıkları, ancak dört öğretmen adayının öğrencilerle iletişim kurarken diğerlerine göre daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf içinde genel olarak ilk görüşmelerde ulaşılan

bulgulara paralel şekilde öğrencilere isimleri ile hitap etmeye çalıştıkları, değer verme ve görüşlerini dikkate alma, gelişim özelliklerini ve ilgilerini dikkate alma, güler yüzlü davranma, espri yapma, beden dilinden yararlanma, “onlar gibi” olma konulara özen gösterdikleri gözlemlenmiştir. ÖA5 dersi işlerken öğrencilerle yaşadığı bir sorunda onların görüşlerini dikkate alarak yaptıklarını düzelttiğini “*bana işte ‘hocammm o öyle olmayacaktı hani böyle yapıyorduk’ falan... baktım kafaları karışıyor, direk kendi yazdıklarımı sildim ‘tamam hadi senin cevabını söyle onu yazalım’ dedim*” sözleri ile açıklamıştır. ÖA8’in sorduğu soruyu tahtada yapamayan bir öğrenci ile iletişimi araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarına dayalı olarak “*yapamayan öğrenci için ‘kümelerin üzerinden de çok zaman geçtiği için unutmaları doğal arkadaşınızın, önemli olan şu an hatırlıyor olmamız’ diyerek kendini kötü hissetmemesini sağlamaya çalıştı.*” şeklinde betimlenen davranışı da öğrencilere değer verdiklerini gösterir niteliktedir.

Öğrencilerle iletişim kurmada onların gelişim özelliklerini ve ilgilerini dikkate almaya yönelik ÖA8 yaş gruplarına yönelik olarak öğrencilerle iletişim şeklinde değişiklik olduğunu belirtirken, ÖA7 ise dersi işlerken öğrencilerin dikkatini çekmemesini onları tanımadığı ve ilgi alanlarını bilmediği ile ilişkilendirerek bu durumu “*az çok öğrencileri tanıyo olsam belki onların ilgisini çekecek konulardan bahsetme olanağım olacaktı.*” görüşü ile belirtmiştir. İletişim sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarını bilmenin önemine değinen bir diğer öğretmen adayı ÖA4 sınıfta basketbol ile ilgili bir soruya yönelik olarak yaşadıklarını “*arka cam kenarında basketbol oynuyomuş... Bütün sınıf hocam bu soruyu Hakan yapsın Hakan yapsın diyo, Hakan orda öldürüyor kendini parmak kaldırmakta ben nedense Hakan değil de başkasına söz hakkı verdim*” sözleri ile belirtmiştir.

Derste güler yüzlü davranma ve öğrencilere karşı saygılı olma genel olarak tüm öğretmen adayları tarafından tercih edilmektedir. ÖA8 bu konuyla ilgili genelde güler yüzlü davrandığını, ancak bazı durumlarda ne yapacağını bilemediğini ve iletişim sorunları yaşadığını “*iletişim kuramadık hani çünkü otorite mi olmalıyız, arkadaş gibi mi olmalıyız, teneffüslerde hocayla birlikte olduğumuz için öğrencilerle birlikte olamadık. Çok hani gülümsemeye, sorduklarına uygun cevap vermeye çalıştık ama...*” sözleriyle örneklendirmiştir.

Öğretmen adaylarının ders içinde sözlü iletişim kadar beden dilinden de yararlanmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencileri pekiştirmek amacıyla

olumlu yüz ifadelerinin çok sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. ÖA5 ders içinde beden dilinden nasıl yararlandığını “*İşte gülerim, işte bakışım falan mesela şey yaparım hani. Baktığımdan anlar zaten öğrenci ne için baktığını falan mesela. Konuşuyorsa şöyle bi bakarım. Hani hafif bi kaşım yukarı kalkar, ordan zaten direk susar*” görüşü ile örneklendirmiştir. Kendi öğretmenlerinden birini anlatarak öğrencilerle iletişim kurarken onlardan biri gibi olmanın önemine değinen ÖA4 ise “*bizden falan böyle daha kısa, daha çok tatlı, genç bi bayandı. Çok spor giyinirdi, bi çantası falan vardı, biz nasılsak o da öyleydi yani. Biz normal sırt çantası, spor ayakkabıyla gidiyoduk, o da aynı şekilde geliyordu. Biz saçımızı örüyosak o da örüyodu. Bizimle beraber, masaların üstünde, sıraların üstünde... Onun gibi davranmaya çalışıyorum. Hani, ne kadar çocuklar gibi davranıp, tabi arada ki mesafeyi bozmadan onlardan biri olduğumu göstermeye çalışıyorum*” görüşü ile bu düşüncesini desteklemiştir.

Öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıkları durumlarda seslerini duyurma, sınıfın tamamı ile iletişime geçememe, yönergeleri etkili verememe, öğrencilerin kendilerini otorite olarak görmemeleri gibi sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Sınıf içinde iletişim sorunları yaşayan ÖA6’nın dersine ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı olarak bu tür sorunlar araştırmacı tarafından “*Bazı öğrenciler katılmak için el kaldırıyorlar ancak sınıfın geneli derse olan ilgisini kaybetmiş durumda, kendi aralarında konuşuyorlar. ÖA6 denklemlerin çözümünü gösteriyor, arada öğrencilere ne yapması gerektiğini soruyor ve öğrencilerin katılımını sağlıyor. Sınıfta çok fazla gürültü var. Fatma çözümü anlatmaya devam ediyor ama yalnızca ön sıradaki öğrencilerle çalışıyor.*” şeklinde betimlenmiştir. İlk görüşmede de bu yönde sorun yaşadığını belirten ÖA6 sınıfta yaşanan sorunla ilgili deneyimsizliğinden kaynaklandığını, bazı durumlarda ses tonunu yükselttiğini ama bağırıyor görünmek istemediğini belirtmiştir. Sınıf içerisinde etkili iletişim kurmakta zorlanan bir diğer öğretmen adayı ÖA10’un ise öğrencilere yeterli yönerge vermediği, dersi olumsuz yönde etkileyen iletişim sorunlarına karşı önlem almadığı gözlemlenmiştir. ÖA10’un yaşadığı bir sorunu örneklendirdiği “*mesela bi soru soruyoruz, biri söylüyor, ya işte bu söyledi ya ben söyleydim, böyle bir durumda olabiliyor ... açıkçası onu hiç bilmiyorum nasıl kontrol edebilirim.*” görüşü ile sınıfta yaşadığı sorunların nedeni olarak belirttiği “*bağırarak istemiyorum, kızmak istemiyorum, o yüzden olabilir yani*” görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Sınıf içinde öğrencilerle iletişim sorunu yaşayan öğretmen

adaylarından ÖA12 ise bir öğrencinin sorduğu soruya yanıt verememiş ve bu durumla ilgili yaşadığı gerginliği sınıfa yansıtarak o öğrenciye bir süre söz hakkı vermeme, görmezden gelme, sınırlı davranma gibi tavırlar takınarak sınıfın geri kalanıyla da iletişimin kesilmesine neden olduğu gözlemlenmiştir. ÖA12 bu duruma yönelik olarak yaşadıklarını “*ansızın bi soru geldi. Batum noldu? Yani ben ne olduğunu anlayamadım zaten. Özellikle ilk bi kaç bi on saniye kadar ki duraksamam soruyu anlayamamış olmamdan kaynaklandı. Sonra soruyu anlarken beraber yanlış bilgiden de vermekten de korktum.*” görüşü ile açıklamıştır. Öğretmen adayının bu sorunu yaşama nedeninin, beklemediği bir sorunun gelmesinden kaynaklanmış olabileceği gibi derse yönelik hazırlıklı olmamasından da kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Öğretmen adayının “*birazda bilgi eksikliği vardı bende. Yani hani nasıl bi şey yapıyım, napyım diye kararsızdım biraz. Yani hatta şunu söyleyim, planımı arkadaşım yapmıştı. Ben hiç plana falan bakmadan girdim*” görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu durum öğretmen adayının planlı olmamasından dolayı kendine güven eksikliği hissetmesi ve gerek sürecin etkili şekilde yürütülmesi gerekse öğrencilerle iletişim kurmada yaşadığı sorunların güvensizlik nedeniyle rahat olmadığından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişimlerine ilişkin görüşme ve gözlem bulgularına bakıldığında genel olarak etkili iletişim kurmak ve sınıfta olumlu bir ortam yaratmaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adayları sınıf içinde çeşitli iletişim sorunları ile karşılaştıkları durumlarda sorunu çözmeye çalıştıkları, öğrencilere olumlu şekilde yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bunlara dayalı olarak öğretmen adaylarının iletişim becerileri yönünden etkili öğretmen davranışlarını sergilemede yönünde çaba harcadıkları söylenebilir.

İletişim sürecine yönelik bulgular ile performans göstergelerinin ilişkilendirilmesi. Öğretmen adaylarının sınıf içinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri iletişim süreçlerine bakıldığında etkili öğretmen davranışlarının ön planda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konu ile ilişkilendirilmiş A1.6, A1.8, A1.10, A1.13, A3.2, A3.4, C7.5, B3.1, B3.5, B3.7, B3.6, A1.5, B3.3, B3.4, C7.2, C7.11 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu performans göstergelerine ilişkin davranışları öğrenme ve öğretme süreci boyunca öğrencilerle karşılıklı ya da sınıfın tamamına yönelik olarak katılımı sağlama, güdüleme gibi çeşitli

durumlarda da tutarlı şekilde gösterdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin; öğretmen adaylarının öğrencilere isimleri ile hitap etmeye çalışmaları, arkadaşlarının içinde zor durumda kalmalarını engellemeleri, onları cesaretlendirmeye ve derse güdülemeye dönük davranış ve tutumları, öğrencilere saygı duyulması, değer verilmesi ve sınıf içinde demokratik bir ortam yaratılmasını gerektiren A1.8, A1.10, B3.1, B3.5 numaralı performans göstergelerinin karşılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerine bakıldığında genel olarak bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve konuyla ilgili uygulama yapma olanağı da bulamadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları içinde sadece üçü farklı ölçme araçları kullanırken; dört öğretmen adayı Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında çalışma kağıtları hazırladıklarını belirtmiş, diğer öğretmen adayları herhangi bir uygulama yapmadıklarını, ancak çeşitli şekillerde konu ile ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çeşitli ölçme araçları hazırladıklarını belirten ÖA9 ve ÖA10 boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorular ile açılı uçlu sorulardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. ÖA8 ise matematik dersinin özelliği nedeniyle problem çözmeye yönelik sorular hazırladığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra ÖA9 girdiği bir derste akran değerlendirmesi yaptırdığını “*Ölçme değerlendirmeye yönelik, bi dersimde çalışma yapraklarını tamamen bitirdiler öğrenciler. On dakika zaman kalmıştı. Onları dağıttım çalışma yapraklarını.. Cevaplarını da sınıfta, tahtada yaparaktan söyledim. Herkes doğru olan arkadaşına artı, yanlış olan eksi olarak bi akran değerlendirmesi yaptım*” sözleriyle örneklendirmektedir.

Öğretmen adayları arasında konu ile ilgili kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtenlerin, bu bilgiyi kendi özel alan dersleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yaptıkları gözlemlerden edindikleri söylenebilir. Ancak kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmelerine rağmen ölçme aracı hazırlama ve ölçme sonuçlarını değerlendirme yönünde uygulama yapmadıkları, ancak ölçme aracı hazırlayabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Örneğin; ÖA13 ve ÖA14 kendi özel alan dersleri içinde test hazırlamaya yönelik ders olduğundan ölçme aracı hazırlayabileceklerini düşündükleri ancak uygulamada kullanmadıklarını belirtmişlerdir. ÖA13’ün “*pek zorlanacağımı düşünmüyorum o konuda. Sonuçta burada*

testing dersi de aldık. O direk İngilizce öğretimine yönelik bi dersti çünkü. İngilizce’de soru tipleri, nasıl yararlanacağımız onlardan. Ama quiz hazırlama şansımız olmadı stajdayken.” görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yaptıkları gözlemler ve uygulamalarla ilgili ÖA6’nın “okul deneyiminde kuramsal olarak bakmıştık. Öğretmenimizin ne tür kullandıklarını falan sormuştuk. Geçen dönem staja gittiğim okulda öğretmenimiz şey per... portfolyo dosyalarını göstermişti. Onları incelemiştik. Bundan başka yazılı sınavlarını falan almıştık.” görüşü ile ÖA7’nin “Çok fazla bilgim var da diyemem ama işte mesela gittiğimiz okullarda ki öğretmenleri gözlemlediğim kadarıyla yetecek kadar var bence. Ama onun haricinde tabi bir sürü yöntem, bir sürü teknik, bir sürü ölçme değerlendirme şekli var. Ama hepsini kullanabilirim diyemem.” görüşü örnek olarak verilebilir. İki öğretmen adayının görüşleri karşılaştırıldığında ise ÖA6’nın konu ile ilgili bilgisini artıracak deneyimler geçirdiği, ÖA7’nin ise olumsuz örnekler görmesi nedeniyle kendini yeterli algılama eğilimi gösterdiği düşünülebilir. Diğer öğretmen adaylarından farklı olarak ÖA3 bu konuda bilgi eksikliği olduğunu vurgulamakla birlikte, kendi öğrencilik yaşantısındaki sınav deneyimleri ile bu konudaki eksikliğini kapatabileceğini “Test hazırlarız ya zaten hayatımız test oldu malum sınavlara gire gire. Zaten bir iki defa da işte okulda yaptığımız çalışmalarda test sorusu hazırladık. Yani bilgisayardan çok fazla test sorusu hazırlanır veya boşluk doldurma mesela çok rahat hazırlanır.” görüşü ile belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili üzerinde durdukları diğer bir konu alternatif değerlendirme yaklaşımlarıdır. Öğretmen adaylarından dördü süreç değerlendirmenin gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu öğretmen adaylarından ÖA11 ve ÖA12 klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmış olmakla birlikte mesleğe başladıklarında kullanacak olsalar süreç değerlendirmenin daha iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. ÖA11’in “mesela konular bittikten sonra bi ne derler ona, formatif değerlendirme diyoruz herhalde... sonuç değil de süreci değerlendirme kısmında, not verme amacı gütmeyen o tarz değerlendirmeler yapacağımı düşünüyorum. Hem ders sonunda her dersten sonra aslında ölçme değerlendirme gerekli olduğunu düşünmüyorum.” görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili görüş belirten öğretmen adaylarından ÖA10 “çoktan seçmeli, kısa yanıtli onlarda pek bi sorun olacağını düşünmüyorum ama o değerlendirmede

performans, portfolyo onları çok da değerlendirebileceğimi sanmıyorum. Hiç uygulama yapmadığım için hiç değerlendirmedim için” görüşü ile süreç değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarda eksik olduklarını vurgularken; ÖA8 klasik ölme araçları dışında bir yol bulmakta zorlandığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının işledikleri derslerde gerçekleştirilen gözlemler sonucunda, daha çok işlenen konuların tekrar edilmesine ve öğrenme eksik ve/veya yanlışlarının belirlenmesine yönelik etkinliklere yer verildiği gözlemlenmiştir.

Gözlem yapılan dersler kapsamında altı öğretmen adayının çalışma kağıtlarından yararlandıkları görülmüştür. Bu öğretmen adaylarından üçü çalışma kağıtlarını derste işledikleri konuları tekrar etmek amaçlı yararlanmış, diğer üç öğretmen adayı ise dersin sonunda işlenen konuların tekrar edilmesini sağlamak amacıyla çalışma kağıtlarını ödev olarak vermiştir. ÖA9 derste çözdüğü problemlere benzer soruların yer aldığı çalışma kağıdını kullanma amacıyla ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“Öğrencilerin eksiklerini öğrenmek için dönüt şeklinde dağıttım bu kağıtları.”* Dersin sonunda dağıttığı çalışma kağıtları ile ilgili olarak ise ÖA6 *“beş soru vardı sanırım altına çözebileceği alan vardı. O şekilde bi tane de test sorusu koymuştum. O şekilde değerlendirsem dersi pekiştirmeleri açısından hem de soru çeşitlerini görmeleri açısından.”* şeklinde görüşünü belirtirken, ÖA11 *“Hazırladığım bi sekiz on soruluk bi test vardı. Çoktan seçmeli. Son artık zil çalmadan önce hemen herkese öğrencilere dağıttım. Cevap anahtarını verdim. Bunla da dedim kendinizi değerlendirirsiniz.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmen adayları tarafından düzey belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracından yararlanılmadığı ve süreç değerlendirmeye yönelik herhangi bir etkinlik yapılmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarının bir ders kapsamında belirlenen içeriğin kazandırılması amacıyla sınıfta bulunmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklere bakıldığında öğretmen adaylarının dersin planlanması ve yürütülmesi ile karşılaştırıldığında oldukça yetersiz oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra konu ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının küçük bir kısmı bilgilerini ÖMB dersleri kapsamında edindiğini, bir kısmının ise kendi özel alan derslerinde edindikleri görülmektedir.

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik bulgular ile performans göstergelerinin ilişkilendirilmesi. Öğretmen adaylarının görüşlerine ve derslerinde yararlanma biçimlerine dayalı olarak ölçme ve değerlendirme konusuna yönelik çok yeterli olmadıkları söylenebilir. ÖMGY altında 15 performans göstergesi konu ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının amaca uygun ölçme ve değerlendirme yapma ve bunu planlamaya yönelik D1.1, D1.5 ve amaca uygun ölçme araçlarını belirlemeye ve aracı geliştirmeye dönük D1.2, D2.1, D2.5 numaralı performans göstergelerine kısmen sahip oldukları söylenebilir. Buna örnek olarak ise öğretmen adaylarının ders planlarında belirledikleri kazanımlara yönelik hazırlanmış çalışma kağıtlarına yer vermiş oldukları gösterilebilir. Bunun yanı sıra ölçme araçlarının geliştirme, uygulama, ölçme sonuçlarını analiz etme ve sonuçları yorumlayarak öğrencilere bilgi vermeye yönelik D1.3, D1.4, D2.2, D2.3, D2.5, D2.6, D3.1, D3.2, D3.3, D3.4, D3.5 numaralı performans göstergelerine sahip olduklarını söylemek olanaklı değildir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik performans göstergelerine sahip olma durumuna bakıldığında konu ile ilgili önemli bir sorun olduğu göze çarpmaktadır. Bu sorunun her öğretmenlik programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik ayrı bir ders olmaması ve bu durumun bu konuya ilişkin yeterliklerin ilgili ÖMB derslerinde etkili olarak kazandırılmaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının almış oldukları Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi içinde bu konunun kısa bir zaman diliminde görmeleri ve bu derste konu üzerinde fazla durulmamış olması da önemli bir neden olarak gösterilebilir. Bu dersi yürüten öğretim elemanı ÖE3'ün "*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi çok yoğun bir dersti yani 5 saatlik bir dersti. Kendi adıma değerlendirme kısmına bu kadar çok fazla zaman ayıramıyordum çünkü özellikle zaten amaç konusu ve öğretim yöntem ve teknikleri konusu çok kapsamlıydı. Dolayısıyla da değerlendirme kısmında sıkıntı yaşamaktaydık*" görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulguya dayalı olarak 2006 yılında yapılan düzenleme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin kaldırılarak, bu dersin bir boyutu olan Ölçme ve Değerlendirme konusunun ayrı bir ders olarak programa eklenmesi olumlu bir düzenleme olarak değerlendirilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı, yöntemi ve bulguları özetlenmiş; araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlarının ilgili alanyazına dayalı olarak tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesidir. Bu amaçla Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) arasından öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikler ve bu yeterlikler altında yer alan performans göstergeleri belirlenerek, bunların ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğine yansımaları, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının bakış açısıyla ÖMB derslerinin bu performans göstergelerini kazandırma durumu ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında bu performans göstergelerini yansıtma durumlarının derinlemesine betimlenmesine çalışılmıştır. ÖMB derslerinin niteliği ve etkililiğine yönelik yargıya varılması amaçlandığından, araştırma değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, sekiz öğretim elemanı ve 14 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinin, ilgili performans göstergeleri ile karşılaştırmalarına dayalı belge incelemesi; öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ders anlatımları sırasındaki gözlemler ve gözlem yapılan derse yönelik hazırladıkları ders planları ile araştırmacı ve öğretmen adayı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi için belgelerin karşılaştırılmasına ve öğretmen adaylarının işledikleri derslerin gözlenmesi sonucu elde edilen verilere yönelik betimsel analiz; yarı-yapılandırılmış görüşme verileri için tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bunlardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara, araştırma sorularının sırası dikkate alınarak aşağıda yer verilmiş ve daha sonra bu sonuçlar ilgili alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmada sürecinde öncelikle birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimi programında yer alan ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriklerine, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yansıma durumu belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriği öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergeleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları gereği, ÖMB dersleri 1997 ve 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemelere dayalı olarak birlikte ele alınmış ve iki program arasındaki derslerin amaç ve davranışları ile içeriklerinde genel olarak farklılık olmadığı görülmüştür. 2006 yılında gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarındaki güncellemeye ilişkin ders içeriklerinde değişiklik yapılmamış olduğu ilgili alanyazında da belirtilmektedir (Kızılcıaoğlu, 2005; Küçükahmet, 2007). Öğretmen eğitimi programlarında yapılan güncellemede ÖMB derslerine ilişkin en büyük değişiklik Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin kaldırılarak, içeriğin iki ayrı ders halinde programa eklenmesidir. Araştırma kapsamında Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme dersleri birlikte, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine karşılık gelecek şekilde ele alınmıştır. Bu düzenlemeler kapsamında araştırmada belirlenen ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinin, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin performans göstergeleri ile karşılaştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma kapsamına alınan ÖMB derslerinden Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme) dersinde 51, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine karşılık gelecek şekilde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde 88 ve Ölçme ve Değerlendirme dersinde 27, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde 57 ve Sınıf Yönetimi dersinde 54 performans göstergesinin yer bulduğu görülmüştür. Performans göstergelerinin her biri en az bir dersle ilişkilendirildiği gibi, bir kısmı birden fazla dersle, bir kısmı ise tüm derslerle ilişkilendirilmiştir.
- ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini karşılamaktadır. Aynı performans göstergelerinin birden fazla derste yer bulması ise derslerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve birbirlerini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre, tüm derslerin amaç ve davranışları ile içeriğinde

öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine yer verildiği belirlenmiştir. Öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak ÖMB derslerine ayrı ayrı bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitim Psikolojisi dersi ile ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik davranışların kazandırıldığı, ancak dersin tüm içeriği özellikle zaman yetersizliği nedeniyle etkili şekilde verilememektedir.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ilişkilendirilen performans göstergelerine genel olarak yer verilmektedir. Ancak ders dışı etkinlikler düzenlemeye yönelik performans göstergelerinin kazandırılmasında sorun olduğu görülmektedir. Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili performans göstergeleri, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında ele alınmıştır. Bu dersi yürüten öğretim elemanının görüşlerine dayalı olarak yalnızca amaçlara uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme ile farklı ölçme araçlarına uygun soru hazırlama ile ilgili performans göstergelerine kısmen yer verilmekte, diğer performans göstergeleri kazandırılmamaktadır.
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilişkilendirilen performans göstergelerine ders kapsamında genel olarak yer verilmekte, materyal hazırlama ile ilgili performans göstergelerinin çoğunluğunun ders kapsamında olduğu ve bunlar dışında da performans göstergelerinde yer verilmeyen, materyal tasarımına yönelik çeşitli bilgi ve becerilerin de öğretmen adaylarına kazandırıldığı görülmüştür. Ancak materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma ve araç-gereç kullanımında güvenlik önlemlerinin alınmasına dönük performans göstergeleri ile ilişkili davranışlar etkili şekilde kazandırılmamaktadır.
- Sınıf Yönetimi dersi ile ilişkilendirilen performans göstergelerine ders kapsamında genel olarak yer verildiği belirlenmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında derslerin amaç ve içeriklerinin yanı sıra öğretim elemanlarının dersleri nasıl işlediklerine yönelik görüşleri de alınmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak derslerin işlenişi ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- ÖMB dersleri daha çok kuramsal olarak işlenmekte ve ders kapsamında

genelde düz anlatım yöntemi kullanılmakta, diğer yöntem ve tekniklerden ise düz anlatımı desteklemek için yararlanılmaktadır. Derslerde kullanılan diğer yöntem ve teknikler grup çalışmaları, tartışma, örnek olay, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası olarak sıralanmaktadır.

- ÖMB dersleri kapsamında farklı araç-gereç ve materyal kullanımına gidilmediği, tüm derslerde sunu materyali kullanıldığı belirlenmiştir. Sadece Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde, diğer derslerden farklı olarak konuların gerektirdiği bazı araç-gereç ve materyallerin kullanıldığı görülmüştür.
- ÖMB derslerinde öğretim elemanları tarafından derste işlenen konuları gerçek yaşamla ilişkilendirme, özel alan ve bu alana ilişkin öğretim programlarından örnekler kullanma ya da öğretmen adayının örnek vermesini sağlama, tartışma ve soru-yanıt gibi öğrencileri konuşmaya yönelten yöntem ve tekniklerden yararlanma gibi yollarla öğrenci katılımını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür.
- ÖMB dersleri kapsamında öğretmen adaylarına verilen sorumluluklara bakıldığında, bunların derslere göre farklılık göstermekle birlikte öğretmen adaylarından çok fazla sorumluluk beklenmediği görülmektedir. Ancak dersler kapsamında derste işlenen konulara ilişkin kaynakları araştırma, okuma, kaynaklara dayalı ödev hazırlama ile uygulama becerilerini geliştirmeye dönük ders planı hazırlama, materyal tasarlama gibi sorumluluklar verilmektedir.
- Derslerde işlenen konuların meslekle ilişkilendirmesine yönelik öğretmenlik mesleğine başladıklarında öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına, ne işlerine yarayacağına dair örnekler verme gibi çabaların dışında çok fazla uygulama yapılmadığı, öğretmen adaylarının da bu derslerin kendilerine sağlayacağı yarara yönelik farkındalığı olmadığı görülmüştür.
- ÖMB derslerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesine yönelik Eğitim Psikolojisi dersinde öğrenci özellikleri üzerinde durulması nedeniyle her derste bu konuyla ilgili ilişkilendirmeye yönelik örnekler verildiği görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri ise plan ve materyal hazırlama açısından birbirini desteklemekte ve

diğer derslerle de ilişkilendirilebilmektedir. Diğer derslerde edinilen bilgi ve becerilerin sınıf ortamında nasıl kullanılacağı üzerinde durulduğundan Sınıf Yönetimi dersi ilişkilendirmenin en fazla yapıldığı ders olarak görülmektedir. Ancak derslerde bu ilişkilendirmelere yönelik yalnızca öğretim elemanları tarafından yeri geldikçe hatırlatmalar yapıldığı, öğretmen adaylarının genel bilgileri hatırlamasının yeterli görüldüğü ve öğretmen adayları tarafından da farklı derslerde öğrendikleri bilgileri birbirleriyle ilişkilendiremedikleri söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, onların ÖMB derslerine ve performans göstergelerine sahip olmalarına ilişkin görüşleri alınmış; sahip olduklarını düşündükleri performans göstergelerini kullanma durumları ise yapılan gözlemler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının çoğunluğu ÖMB derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazanmalarında katkı sağladığı görüşündedirler. Derslerin katkı sağladığını savunan öğretmen adayları bu durumu sınıfa girdiklerinde ders anlatabiliyor olmaları ve öğretmenlik mesleğine karşı ısındırması ile ilişkilendirmişlerdir. Derslerin katkı sağlamadığını savunan az sayıda öğretmen adayı ise alan bilgisi derslerinin daha etkili olduğunu ve öğretim sürecine ilişkin becerilerini deneyim yoluyla kazandıklarını öne sürmüşlerdir.
- ÖMB derslerinin önemsemediğini belirten öğretmen adayları bu durumu alan derslerini ön planda tutmaları, ÖMB derslerinin sınavlarının zor olmaması ve derslerde işlenen konulara yönelik gereksinim hissetmemeleri ile ilişkilendirmiştir.
- Öğretmen adayları tarafından ÖMB dersleri, kuramsal olarak yürütüldüğü, genelde düz anlatımdan yararlanıldığı, işlenen konulara yönelik uygulama yapılmaması ve bundan dolayı öğrenilenlerin uygulamaya nasıl geçirileceğine ilişkin eksiklikler olması nedeniyle eleştirilmektedir.

Öğretmen adaylarının işlenen derslere, her bir derse yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi) dersi en gerekli ve yararlı görülen ders olarak görülmektedir. Öğretmen adayları derse yönelik çoğunlukla gelişim ile ilgili konular üzerinde durmuşlardır.
- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı tarafından yararlı bulunmuş ve işlenen bazı konuları hatırladıkları belirtilmiştir, diğer yarısı ise hiçbir şey hatırlamadığını belirtmiştir. Dersle ilgili en çok üzerinde durulan konu planlama iken, derste yer verildiği belirtilen diğer konular öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmedir. Dersin kendilerine katkı sağladığını belirten öğretmen adayları bu durumu en çok planlama becerilerini kazanmaları ile ilişkilendirmiş, bunun yanında yöntem ve teknikleri ile ilgili de bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının program geliştirme ile ölçme ve değerlendirme konularından nerdeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi öğretmen adayları tarafından genel olarak yararlı bulunmaktadır. Bu derse yönelik öğretmen adaylarının çoğu uygulama yapılması, derste örnek görebilmeleri ve derste öğrendikleri ile meslek yaşamları arasında ilişki kurabilmeleri nedeniyle yararlı olduğu görüşündedir. Dersi yararlı bulan öğretmen adaylarının yanı sıra az sayıda öğretmen adayı ise dersin katkı sağladığını, ancak işleniş şeklinin ve verilen sorumlulukların gereksiz olduğunu belirtmişlerdir.
- Sınıf Yönetimi dersi öğretmen adaylarının yarısına göre katkı sağlamakta, diğer yarısına göre ise sağlamamaktadır. Dersin katkı sağladığını belirten öğretmen adayları bu durumu dersten öğrendiklerini uygulamada kullanabilmeleri ile açıklamakta, katkı sağlamadığını belirtenler ise dersin kuramsal olarak işlenmesi, uygulamaya yer verilmemesi, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ve ders işleme şekli ile ilişkilendirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında yanıt aranan diğer soru öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma ve kullanma durumlarının belirlenmesidir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, ders içi gözlemler ve ders planlarının incelemesi sonucu ulaşılan bulgular öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi başlıkları altında ele

alınmıştır. Öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ders planı hazırlayabilmektedir. Plan hazırlama becerisi ise öğretmen adayları tarafından kuramsal dersler aracılığıyla edinilmekte, ancak uygulamalı dersler kapsamında geliştirilmektedir.
- Plan yapmanın gerekliliğine inanmayan öğretmen adayları bu durumu MEB’de plan hazırlanmasının istenmemesi, meslekteki öğretmenlerin de plan yapmadıkları, MEB’de yapılan uygulamalarla, fakültelerdeki uygulamaların uyumlu olmamasına bağlamışlardır.
- Ders planı hazırlarken öğretmen adaylarının neredeyse tamamının MEB tarafından önerilen biçimsel düzenlemeden yararlandığı görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin planlanması sürecine yönelik sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri ile hazırladıkları ders planlarının incelenmesi doğrultusunda araştırma kapsamında planlanma süreci ile ilişkilendirilen 49 performans göstergesinin yarısından azına sahip oldukları görülmüştür, bunlar arasında bir kısmının ise geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının sahip olmadıkları ya da yapılan uygulamalarda gözlenemeyen 30 performans göstergesi ise genel olarak özel alan öğretim programları, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve ders sürecinin değerlendirilmesine yöneliktir.

Öğretim etkinliklerin uygulanmasına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri ve performansları dersin işleme sürecini kapsayan giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri ile sınıf yönetimi altında yer alan davranış yönetimi, zaman yönetimi, öğrenme ortamı ve iletişim kurma kapsamında ele alınmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin başlangıcında giriş etkinliklerini etkili şekilde gerçekleştirmektedir.
- Öğretmen adaylarının geliştirme etkinlikleri kapsamında yöntem ve teknik kullanımı, materyal kullanımı ile öğrencilerin katılımının sağlanmasına dönük etkinlikleri oldukça etkili şekilde yapmakla birlikte geliştirilmesi gereken yönleri de bulunmaktadır.

- Öğretmen adaylarının çoğunluğu düz anlatım yöntemi ile soru-yanıt tekniğinden yararlanmaktadır. Bunun yanı sıra gösterip-yaptırma, tartışma, eğitsel oyunlar, grup çalışması, drama kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır.
- Öğretmen adaylarının tümü CD, geometri tahtası, resimler, flash kartlar, PowerPoint sunuları, modeller, maketler ile çalışma kağıtları gibi materyallerden yararlanmaktadır. Yararlanılan bu materyallerin öğrenme ve öğretme sürecinin tüm aşamalarında kullanıldığı görülmüştür.
- Öğretmen adayları öğrenci katılımını sağlamak amacıyla farklı yöntem ve tekniklerden yararlanma, materyal kullanma, sınıfın tümüne söz hakkı verme, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme, ilgili davranma, öğrencilerle etkili iletişim kurma, işledikleri konuları gerçek yaşamla ilişkilendirme ve önceki bilgilerle ilişkilendirme, katılıma özendirme, ipucu, pekiştirme, geribildirim ve düzeltmeden yararlanmıştır.
- Sonuç etkinliklerine yönelik olarak öğretmen adayları tarafından derste işlenen konuyu tekrar etme ve özetleme, öğrencilere soru sorma gibi uygulamalar yapılmış ve bu amaçla düz anlatım ve soru-yanıt tekniğini kullanma, çalışma kağıtlarından ve eğitsel oyunlardan yararlanma yoluna gidilmiştir. Ancak tüm öğretmen adayları tarafından sonuç etkinlikleri tamamlanamamıştır.
- Öğretmen adayları davranış yönetimine yönelik özellikle sınıf içi çatışmaları kontrol etme, istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleme ya da ortadan kaldırma konusunda sorun yaşamıştır. Öğretmen adayları istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları kontrol etmek için sınıftaki diğer öğretmen adayı arkadaşlarından yardım alma, görmezden gelme, olumlu yaklaşma, cezalandırma ve sesini yükseltme gibi yollara başvurmuştur. Sınıf içinde davranış yönetimine yönelik sorun yaşamayan öğretmen adaylarının ise genel olarak öğrencilerle çok fazla ikili diyaloga girmedikleri, sorun yaşanması olası durumlarda önceden önlem aldıkları, kural koydukları ve bu kurala uygun davrandıkları, doğru davranışları pekiştirdikleri ve kimi zaman otoriter davrandıkları görülmüştür.

- Öğretmen adaylarının zaman yönetimi açısından etkinlikleri plana göre uygulama ve dersi zamanında bitirme konusunda sorun yaşadığı, ancak bu sorunların farkında oldukları ve düzeltmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen adayları bu durumu öğrencilerin başarı düzeyi, etkinliklerde zorlanmaları ve kendilerine ders anlatımı için verilen sürenin yeterli olmaması ile ilişkilendirmişlerdir.
- Öğretmen adayları öğrenme ortamının düzenlenmesine ilişkin bir etkinlik içine girmemişlerdir.
- İletişim ile ilgili öğretmen adayları genel olarak sorun yaşamadıklarını düşünmektedir. Ancak öğretmen adaylarının ders içindeki uygulamalarına bakıldığında, etkili iletişim kurma ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratma yönünde çaba harcamalarına karşın yalnızca ders dışı ve sınıf içinde herhangi bir sorun yaşanmadığı durumları dikkate aldıkları, bunun dışında öğrencilerle iletişime dayalı pek çok sorun yaşadıkları, etkili iletişim süreçlerini her zaman kullanamadıkları görülmüştür.
- Öğretim etkinliklerinin uygulanmasına yönelik dersin işlenişi ve sınıf yönetimi temaları altında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının bu konularla ilişkilendirilmiş 81 performans göstergesinin 57'sine sahip oldukları, ancak bir kısmının geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının sahip olmadıkları ya da uygulamalarda gözlenmemiş olan 24 performans göstergesi olduğu belirlenmiştir. Bu performans göstergeleri ise materyal hazırlama ve kullanma ile öğrenme ortamlarını düzenlemede öğrenci özelliklerinin dikkate alma; teknoloji kullanımına model olma, araç-gereçlerin güvenli kullanımı, öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerinin dikkate alınması, duyu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik edilmesi, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturulması, öğrencilerin ders içi etkinliklerin düzenlenmesi ve sınıf kurallarının belirlenmesinde sürece katılması, davranış yönetiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve uygulanmasında çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate almaya yöneliktir.

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının genel olarak ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda uygulama yapma olanakları da olmadığı görülmüştür. Bu konuya ilişkin kısmen de olsa bilgi sahibi olduğunu belirten öğretmen adayları ise, bu bilgiyi özel alan dersleri ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında edinmişlerdir.
- Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının bu konuyla ilişkilendirilmiş 15 performans göstergesinin sadece amaca uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini planlama, ölçme aracı belirleme ve geliştirmeye yönelik beş tanesine kısmen sahiptirler. Bunun yanı sıra farklı ölçme araçları geliştirme, uygulama, ölçme sonuçlarını analiz etme ve sonuçları yorumlayarak öğrencilere bilgi vermeye yönelik performans göstergelerine sahip olmadıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergeleri genel olarak yer bulmaktadır. Öte yandan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak bu performans göstergelerinin derslerin amaç ve davranışlarında yer almakla birlikte uygulamada tam olarak kazandırılmadığı söylenebilir. Bu durum ise derslerin etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde işlenmemesi, kuramsal bilginin uygulanmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmemesi, öğretmen adaylarının derslere karşı olumsuz tutum sahibi olması, direnç göstermesi ve sorumluluklarını yerine getirmemesi ile ilişkilendirilmiştir.

Tartışma

Araştırmada ÖMB derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırmasına yönelik değerlendirilmesi sonucunda ilgili performans göstergelerinin kazandırılma durumuna ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçların alanyazındaki araştırmalar da dikkate alınarak tartışılması araştırmanın alana sağlayacağı katkıları açısından önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ilk olarak öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin

yeterlikler incelendiğinde, bu yeterliklerin belirlenen ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriklerine yansıdığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmen eğitimi programlarındaki ÖMB derslerinin, MEB'in belirlediği gereksinimlere uygun olduğunu göstermektedir. Bu durum, ÖMB derslerinin yapısının ilgili yeterlikleri kazandıracak nitelikte olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Alanyazında MEB tarafından belirlenen yeterliklerin, öğretmen eğitimi programlarındaki dersler ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak MEB ve YÖK arasındaki işbirliğindeki sıkıntılar, eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmenlerin niteliği gibi konularda önemli sorunlar olduğu çeşitli çalışmalarda dile getirilmektedir. Örneğin Kavcar (2002) tarafından öğretmen yetiştirme sürecinin tartışıldığı bir çalışmada, MEB ve YÖK işbirliği yapılarak gereksinim duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin izlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Öte yandan araştırma kapsamında belirlenen performans göstergelerinin birden fazla derste yer bulması açısından programdaki derslerin birbirleriyle bütünlük gösterdiği de düşünülmektedir. Derslerin aynı performans göstergelerini kazandırmasına yönelik ortaya çıkan bu sonuç, bir çalışmada derslerin içeriklerinde binişiklik olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Ancak bu araştırma kapsamında performans göstergelerinin birden fazla derste yer bulması binişiklik olarak değerlendirilmemekte, derslerin birbirini tamamlaması ve ilişkilendirilebilmesi açısından beklenen bir özellik olarak düşünülmektedir.

ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde, derslerle ilişkilendirilmiş performans göstergelerine yer verilme durumuna yönelik öğretim elemanı görüşleri, birinci araştırma sorusu kapsamında yapılan belge incelemesiyle paralellik göstermektedir. Buna göre öğretim elemanları tarafından dersler kapsamında bu performans göstergelerine yer verildiği belirlenmiştir. Arslan ve Özpınar (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da benzeri sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının yeterlikler kapsamında geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu düşünülmekle birlikte, MEB tarafından beklenen niteliklerin çoğuna sahip olacak şekilde eğitim aldıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğretim elemanları tarafından ÖMB dersleri kapsamında performans göstergelerinin genel olarak kazandırıldığı, ancak derslerin içeriğinde çeşitli konulara yer verilmemesi, derslerin kuramsal olması, derslerin süresinin yeterli olmaması gibi çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların benzer şekilde öğretmen adayları tarafından da dile

getirildiği görülmüştür. Ayan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğretim elemanlarına uygulanan anket sonuçlarına bakıldığında yeterliklerin kazandırıldığı görülmekteyken, yapılan görüşmelerde bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde uygulamanın yapılamamasından kaynaklanan sorunlar olduğu ve yeterliklerin tam olarak kazandırılmadığı belirlenmiştir. Bu durumun yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kaşkaya, 2012).

Araştırmada temel olarak ÖMB derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin performans göstergelerini kazandırma durumu derslere göre incelenmiştir. Bu derslerden biri olan Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme) dersinin içeriğinde gelişim ile ilgili konuların üzerinde daha çok durulduğu, öğrenme ve öğrenme kuramları ile ilgili konulara ise yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu dersin içeriğine yönelik öğretmen adaylarının da, öğretim elemanlarının görüşlerine benzer şekilde, gelişim ile ilgili konular üzerinde durdukları, öğrenme kuramları ile ilgili konulardan ise söz etmedikleri görülmüştür. Bu durum, öğrenme ile ilgili konulara derste yeterince yer verilmediğinin bir göstergesi olarak düşünüldüğünde, öğrenme kuramları ve bunların öğrenme ortamlarına yansımaya yönelik performans göstergelerinin yeterince kazandırılmadığı söylenebilir. Ünver, Bümen ve Başbay (2010) tarafından yapılan bir araştırmada Gelişim ve Öğrenme dersine ilişkin bulgularda dersin içerik açısından zengin ve ayrıntılı olduğu, bu nedenle dersin kuramsal olarak işlenmesini gerektiği ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmede güçlük çekildiği vurgulanmıştır. Bu durumda her iki araştırmada dersin içeriğine tam olarak yer verilememesi noktasında örtüşmekteyken, bu araştırma kapsamında dersin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi konusunda hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları tarafından tam tersi görüşlere ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni öğretim elemanlarının ders işleme şekillerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme) dersini yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ders kapsamında ders planı hazırlama ve öğretim yöntem ve teknikleri ilgili performans göstergelerinin çoğunluğunun kazandırıldığı, ancak ders dışı etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin herhangi bir konuya yer verilmediği, planlama konusunda da ders planı dışında diğer plan türleri üzerinde durulmadığı görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından da ders planı hazırlama ile öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili konulara yer verildiğine dair benzer görüşler ileri

sürüldüğü, ancak planlamanın ders planı ile eşdeğer tutulduğu, diğer plan türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve gerek görüşlerinde gerekse uygulamalarında ders dışı etkinliklere ilişkin herhangi bir öğeye rastlanmadığı söylenebilir. Bu durum ders dışı etkinlikler düzenlenmesine ilişkin alt yeterlik alanındaki performans göstergelerinin karşılanmadığı şeklinde yorumlanabileceği gibi, performans göstergelerinde yer almamakla birlikte MEB tarafından öğretmenlerin yapması beklenen (MEB, 2003) ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanışına ilişkin de bilgi ve uygulama konusunda eksikliklerin olduğu biçiminde düşünülmektedir. Bu dersle ilgili ortaya çıkan bir diğer sorun program geliştirme ve özel alan öğretim programlarının tanıtılmasına yöneliktir. Öğretim elemanları tarafından hem bu derste hem de Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde bu konu üzerinde durulduğu ve özellikle vurgulandığı belirtilirken, öğretmen adaylarının bu konuda neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, kısmen bilgi sahibi olanların ise öğrenmelerini bu dersle ilişkilendirmedikleri görülmektedir. Bu durum, öğretim elemanı görüşlerinin aksine, öğretmen adaylarına öğretim programları ve bunların uygulamada kullanılmasına dönük performans göstergelerinin yeterince kazandırılmadığını göstermektedir. Alanyazına bakıldığında da Duman (2006) tarafından program geliştirme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlayabilme konusunda orta düzeyde yeterli oldukları, program geliştirme konusuna ilişkin ise kendilerini çok yetersiz gördükleri sonuçlara ulaşılmıştır. Korkmaz, Usta ve Güzeller (2009) tarafından eğitim yazılımı seçimine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının uygulanmakta olan öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmayışlarına değinilmiş ve ÖMB derslerinde bu konuya ilişkin daha fazla yer verilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanan çeşitli araştırmalarda da öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma durumu oldukça düşük bulunurken (Hakan ve diğerleri, 2011; TED, 2009), uygulamalarını öğretim programlarına göre düzenleme konusunda da tam olarak yeterli olmadıkları (Ayan, 2011) görülmektedir. Bir öğretmenin en azından kendi özel alan öğretim programını uygulamaya dönük şekilde kullanabilecek kadar program geliştirmeyi bilmesi gereklidir. Öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olmaması, ilgili dersleri aldıkları dönemde öğretmenlik mesleği ile konunun ilişkisini kuramamaları, işlenen konuyu anlamlandıramamış olmaları ya da ders kapsamında öğretim elemanlarının düşündükleri

kadar konuyu vurgulamamış ve meslekle ilişkilendirememiş olması ile açıklanabilir.

2006 yılında yapılan düzenleme ile öğretmen eğitimi programlarında yer verilen Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin inceleme, konunun Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde ele alındığı şekliyle gerçekleştirilmiş ve bu konuya yeterince zaman ayrılmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ve uygulamalarına bakıldığında da ölçme ve değerlendirme konusunda neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, kısmen bildiğini belirten öğretmen adaylarının ise bu bilgiyi özel alan dersleri ve özellikle öğretmenlik uygulamasında edindiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili performans göstergelerinin kazandırılması açısından önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından ikinci sınıfta alınmış olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin oldukça yoğun bir içeriğe sahip olduğu bilinmektedir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde uygulama saatine yer verilmesi ile öğretmen adayları hazırladıkları planları uygulama, derste işlenen öğretim yöntem ve tekniklerini ders içinde uygulama gibi yaşantılar geçirme olanağı bulmuşlardır. Bu durumun öğretmen adayları tarafından işlenen konuları hatırlamalarını kolaylaştırdığı ve daha etkili öğrenilmeyi sağladığı söylenebilir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ise aynı konuların daha az ders saati içinde işlenmesi gerekliliği uygulama yapma olanağını ortadan kaldırmaktadır. Ancak Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için olumlu olarak düşünülebilecek bu özelliğinin yanında öğretmen adaylarının çoğunluğunun derste işlenen konuları hatırlamıyor olması düşündürücüdür. Ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin neredeyse hiçbir bilgiye sahip olunmaması da oldukça önemli bir sonuç olarak görülmekte ve öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme sürecinde ve sonunda ne düzeyde öğrendiğini belirlemek için en azından temel ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yetersizliklerinin nedeni olarak, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanı tarafından belirtildiği gibi öğretim amaçları ile yöntem ve teknikleri konularının çok kapsamlı işlenmesi nedeniyle, ölçme ve değerlendirme konusuna fazla yer verilmemesi de düşünülebilir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirme konusuna yeterince yer verilmiyor olması

nedeniyle, mezun olan öğretmen adaylarının bu konuda önemli eksiklikleri olduğu belirtilmektedir. Yavuz (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Ölçme ve Değerlendirme dersini almış olan öğretmen adaylarının da bu konuda bazı performans göstergelerine ilişkin yeterli olmakla birlikte, kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri de belirtilmiştir. Araştırmacı bu durumu dersin beklenildiği ölçüde etkili yürütülemiyor olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında da genel olarak öğretmenler ile öğretmen adaylarının kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda çok yeterli bulmadığı ve özellikle bu araştırmanın sonuçlarına da paralel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. (Birgin ve Gürbüz, 2008; Çakan,2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Hakan ve diğerleri, 2011). Bu doğrultuda 2006 yılında yapılan düzenleme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin kaldırılarak, bu dersin bir boyutu olan Ölçme ve Değerlendirme konusunun ayrı bir ders olarak programa eklenmesi olumlu bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. Ancak yalnızca ilgili dersin programa konulmasının yeterli olmadığı, ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarının niteliğinin ve derslerin işlenişinin de amaçlara ulaşmasında önemli olduğu görülmektedir.

Bir diğer ÖMB dersi olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme) dersine yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayları tarafından bu dersin oldukça işlevsel bulunduğu ve dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin çoğunluğunun kazandırıldığı görülmektedir. Kılıç ve Acat (2007) tarafından öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırmada eğitim bilimleri derslerinin genel olarak gerekli görüldüğü, ancak bunlar arasında en az gerekli görülen dersin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi olduğu belirlenmiştir. Kılıç ve Acat'ın araştırmasında ulaşılan sonucun aksine bu araştırmada dersin işlevsel ve yararlı olarak görülmesinde en önemli rolün ders kapsamında uygulama yapılması olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adayları da bu yönde görüş belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra ders kapsamında materyal hazırlanmasında çevre olanaklarından yararlanma ile ilgili performans göstergesinin yer bulmadığı görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde de çevreden yararlanmaya dönük performans göstergelerinin kazanılmasında sorun yaşandığı da göz

önüne alındığında bu konuya öğretim elemanları tarafından yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları tarafından iletişim konusunun dersle ilişkilendirilmemiş oluşu da, konunun dersin içinde nasıl bir yeri olduğunun açık bir şekilde anlaşılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

ÖMB dersleri arasında Sınıf Yönetimi dersine yönelik olarak ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğretim elemanının görüşüne göre dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin kazandırıldığı belirlenmiştir. Ancak 2006 yılındaki düzenleme kapsamında ders saatinin düşürülmesine rağmen içeriğinde değişiklik olmamasının uygulamaya çok fazla yer verilememesine neden olduğu belirtilmiştir. Bu dersi 1997 yılındaki düzenlemeye dayalı dört saat olarak almış olan öğretmen adaylarının görüşleri ise dersin katkı sağladığı ve sağlamadığı konusunda ikiye ayrılmaktadır. Bu durumun nedeninin dersin saatinden çok işleniş şekli ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları tarafından da dersin işlenişine yönelik olumsuz eleştiriler getirilmiştir. Sınıf Yönetimi dersine ilişkin öğretim elemanı tarafından yer verildiği belirtilen ve dersin amaçları arasında da bulunan zaman yönetimi konusunun öğretmen adaylarınca dersle ilişkilendirilmediği görülmekte; öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik ise çok fazla bilgi sahibi olmadıkları ya da öğretmenlik uygulaması kapsamında kullanmadıkları için üzerinde durmadıkları düşünülmektedir. Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının kendilerini yeterli olarak nitelendirdikleri belirlenmiş, bununla birlikte sınıf yönetimi dersinin işlenişinde uygulamaya dönük etkinliklere de yer verilmesi önerilmiştir. Tüm ÖMB derslerinde olduğu gibi Sınıf Yönetimi dersinin de daha işlevsel olması için nitelikli bir kuramsal bilginin yanında öğrenilenlerin meslekle ilişkilendirilmesi önemli görülmektedir.

ÖMB derslerinin tümüne bakıldığında öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin genel olarak örtüştüğü, ancak dersin işleniş ve öğretim elemanının bilgi, beceri ve tutumlarından kaynaklanabilecek durumlarda farklılık gösterdiği söylenebilir. Buna dayalı olarak ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriklerinin incelenmesi sonucunda öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin performans göstergelerinin önemli ölçüde karşılanması önemli bir sonuçtur. Ancak ders programlarında yer verilen amaç ve davranışlar ile dersin içeriğinin, derslerin öğrenme sürecine nasıl yansıdığı, öğretim elemanlarının dersi işleyiş şekilleri ve öğretmen adaylarının derslere bakış açısı da

önemli görülmekte ve ÖMB derslerinin işlenişinin de, çeşitli şekillerde öğretmen adaylarına öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ele alınan konulardan biri de ÖMB derslerinin işlenişi ile ilgilidir. Araştırma bulgularına dayalı olarak ÖMB derslerinin daha çok düz anlatım yöntemi kullanılarak işlendiği, soru-yanıt tekniği kullanılarak, örneklendirme yapılarak ve sunu materyallerinden yararlanılarak desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, derslerin daha çok kuramsal olarak işlendiği ve uygulamaya yeterince yer verilmediğinin bir göstergesi olarak da düşünülmektedir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından ÖMB derslerini yetersiz bulan öğretmen adaylarının bu durumu derslerin işlenişi ile ilişkilendirdiği belirtilmiştir. Öğretim elemanları tarafından derslerde bilgisayardan yararlanılarak sunu materyalleri hazırlanması ve kullanılması da öğretmen adaylarının derslerde teknoloji kullanımı ve materyallerden yararlanmaya dönük performans göstergelerini kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu derste en önemli eksiklik, farklı materyallerden yararlanılmamasıdır. Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerine dayalı olarak özellikle bilgiye dayalı performans göstergelerinin kazandırılması olanaklı iken, uygulama gerektiren performans göstergeleri açısından eksik kalındığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, derste uygulama yapılmasına olanak tanınan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik ise alanyazındaki araştırmalarla da (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yüksel, 2009) paralel şekilde hem bilgi hem beceri yönü ağır basan performans göstergelerinin kazandırıldığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlarda da ÖMB derslerinde genellikle düz anlatımdan yararlanılıyor olması, uygulamaya yer verilmemesi, sınavlarının zor olmaması, öğretim elemanlarının işledikleri derslere uygun davranışlar sergilememeleri gibi çeşitli yönlerden eleştirilmiş, çoğunlukla alan bilgisi derslerine daha fazla önem verildiği, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersleri ve KPSS kursları aracılığıyla kazanıldığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu durumun ise öğretmen adaylarının derslere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve dersleri yeterince önemsememelerine neden olduğu düşünülmektedir. ÖMB dersleri içerisinde öğretmenlik uygulamasına yönelik okullarda gerçekleştirilen derslerin çeşitli sorunlar yaşanmasına karşın öğretmen adayları

tarafından diğer derslere göre daha etkili bulunduğu alanyazındaki çeşitli araştırmalarla (Gökçe ve Demirhan, 2005; Gültekin, Yılmaz ve Karadağ, 2007; Oral ve Dağlı, 1999; Smith ve Lev-Ari, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yapıcı ve Yapıcı, 2004) ortaya konmuştur. Ancak öğretmen adaylarının dört yıllık eğitim süreci boyunca aldıkları her dersin pek çok yeterliğin kazandırılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar arasında daha da çarpıcı olanı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikleri, aldıkları ÖMB derslerinden kısmen hatırladıkları, daha çok KPSS'ye hazırlanma sürecinde ve KPSS kurslarında kazandıklarını belirtmeleri ve bu derslere KPSS'de çıkan soru sayısına göre önem vermeleridir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), ÖMB derslerinin gerekliliğini tartışırken bir öğretmen adayının ÖMB derslerinde öğrendiklerinin meslekte değil, KPSS'de işine yarayacağını söylediği bulgusu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. KPSS kurslarına ilişkin İzci (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular kurslara devam etme nedenleri ile ilgili fakülteedeki eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının dersleri verimli şekilde işlememeleri, lisans eğitimlerindeki eksikliği kurslar sayesinde kapatabilecekleri, kurslarda verilen eğitimin daha yararlı olacağı inancı ve sınav psikolojisine girmelerine yardımcı olması şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce KPSS'de başarılı olması gerekliliği bir gerçektir, ancak eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevinin, bir sınava hazırlık kursuyla eşdeğer görülmesi, hatta gerisinde kalması; eğitim bilimleri alanında görev yapan akademisyenlerin alan bilgisinin KPSS kurslarında görev yapan öğretmenlerden daha düşük bulunması hem ÖMB derslerinin niteliği hem de eğitimi bilimleri açısından çok düşündürücüdür. Bu durumda öğretmen adaylarının lisans sürecinde aldıkları ÖMB derslerine karşı olumsuz tutumlarının ve direnç davranışlarının (Er ve Öztekin, 2011; Yüksel, 2004), derslerdeki başarısızlıklarını öğretim elemanları tarafından derslerin ilgi çekici hale getirilememesi, derslerin işleyişinden memnun olmamaları ve ders kapsamında öğrendiklerini anlamlı bulmamaları ile ilişkilendirmelerinde (Özdiyar, Demirel, 2010; Vural, 2011) öğretmen adaylarının beklentileri doğrultusunda derslerde KPSS'ye yönelik hazırlık yapılmamasının da (Gündoğdu, Çimen ve Turan; 2008; İzci, 2010;) çok önemli payı olduğu da söylenebilir. Ancak her koşulda bu durum ÖMB derslerin mutlaka kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi ve öğretim elemanlarının bu dersleri işleme şekillerinin ve lisans derslerine

verdikleri önemin tartışılması gerektiğini işaret etmektedir. Öte yandan derslerin yarar sağladığını düşünen ve ÖMB derslerine önem veren öğretmen adaylarının bu durumu derslerde uygulama yaptıkları, ders işlerken öğrendiklerini kullandıkları gibi derslerden sağladıkları katkı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının bu derslerin gerekliliğini anladıkları ölçüde ÖMB derslerinin etkili olacağını (Yüksel, 2004) ortaya koymaktadır. Aynı zamanda aldıkları derslerde uygulamaya yönelik örnek gören, dersleri tamamen düz anlatıma dayalı şekilde işlenmeyen, öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı durumlarda öğretmen adaylarının derslere daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir (Ekici, 2008; Ünver ve Demirel, 2004) .

Öğrencilerin derse katılımını sağlamaya yönelik öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen etkinlikler, aynı zamanda öğretmen adaylarına kazandırılması beklenen performans göstergeleri ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle katılımın sağlanmasına yönelik yapılacak tüm uygulamalar öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin artırılmasının amaçlandığı derslerin niteliğini yükseltmede yararlı olacaktır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ve alanyazına dayalı olarak derslerin genelde kuramsal yürütülmesi ve daha çok düz anlatım yönteminden yararlanılması katılımı, öğretmen adaylarının sorumluluk alması ve öğrenilenlerin meslekle ilişkilendirilmesinin sağlanmasında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarının, etkili öğretmenlik davranışlarına sahip olmaları ve öğretmen adaylarına kazandırılacak davranışları öncelikle kendilerinin göstermeleri önemli görülmektedir (Erginer, Erginer ve Bedir, 2009; Goubeaud ve Yan, 2004; Şen ve Erişen, 2002; Yüksel, 2004). Dolayısıyla derslerin gerçek yaşamla ilişkilendirmesinin ve öğretmen adaylarının derse katılımını sağlama yönündeki çabanın mesleki yeterlikleri kazandırma açısından etki sağlayacağı (Kutluca, Birgin ve Çatlıoğlu 2007; Ünver ve Demirel, 2004), öğretmen adaylarının özel alanlarından yararlanılmasının özellikle özel alan öğretim programlarına yönelik performans göstergelerine yönelik bilgi ve becerilere ilişkin farkındalığı arttıracığı düşünülmektedir.

ÖMB dersleri kapsamında öğretmen adaylarına verilen sorumluluklara ilişkin sonuçlara bakıldığında derslere göre farklılık göstermekle birlikte, uygulama becerilerinin geliştirilmesine dönük plan hazırlama, materyal tasarlama gibi sorumlulukların öğretim sürecine ilişkin derslerle ilişkilendirilen performans göstergelerini kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak hem öğretim

elemanları hem de öğretmen adayları tarafından bu dersler kapsamında yapılan ödevler ve uygulamaların yeterince işlevsel bulunmadığı söylenebilir. Bu durumun öğretim elemanları için öğretmen adaylarının sorumluluklarını yerine getirmemesi düşüncesi, derslerindeki öğrenci sayısının fazlalılığı ve ders yükleri nedeniyle verilen ödevleri okuma ve geribildirim vermede zorlanmalarından kaynaklandığı; öğretmen adaylarının ise bu dersleri önemsememe ve verilen ödevlerin işlerine yarayacağını düşünmemelerinden dolayı sorumluluklarını yerine getirmediği düşünülmektedir. Öte yandan derslerin kuramsal yürütülmesi ve işlenen konuların uygulamada nasıl kullanılacağına gösterilmemesini eleştirirken, derslerin uygulamalı olmasını sağlamak amacıyla verilen ödevleri ise yapmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri ile davranışları arasında bir çelişki olduğunu göstermektedir. Buna göre dersler kapsamında daha ayrıntılı, işe vuruk, öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik ödev ve sorumluluklara yer verilmesi (Sandholtz, 2011; Yanpar Yelken ve Alıcı, 2008) ve öğretmen adaylarının da bunları yerine getirmesi için yönlendirilmesi ve etkili şekilde geribildirim verilmesi yoluyla (Çakır, 2010; Paker, 2008) öğretim sürecinin daha etkili hale getirilebileceği ve öğretmen adaylarının sorumluluklarını yerine getirmek için istek duymasının sağlanabileceği söylenebilir.

ÖMB dersleri, öğretmen adaylarına genel mesleki yeterliklerin kazandırılmasının amaçlandığı derslerdir. Dolayısıyla derslerin işlenişinde, işlenen konuların büyük ölçüde meslekle, okullardaki uygulamalarla ilişkilendirilmesi, öğretmen adaylarında bu derslere yönelik gereksinim yaratılması önemli görülmektedir. Bu konuda öğretim elemanı görüşlerine bakıldığında derslerde işlenen konuların meslekle ilişkilendirmesinin konularla ilgili öğretmenliğe başladıklarında nasıl kullanacaklarına, ne işlerine yarayacağına dair örnekler verme gibi çabaların dışında çok fazla yapılamadığı, öğretmen adaylarının da bu derslerin kendilerine sağlayacağı yarara yönelik farkındalığı olmadığı görülmektedir. ÖMB derslerinde işlenen konuların meslekte nasıl kullanılacağı ile ilişkilendirilmesi öğretmen adaylarının hem derslere karşı daha istek duymasına hem de ilgili performans göstergelerinin kazanılmasında etkili olacaktır. Ancak derslerde mesleğe yönelik farkındalığın çok fazla sağlanamaması, öğretmen adaylarının hem ÖMB derslerine olan ilgisi ve isteğini azalttığı hem de performans göstergelerinin etkili şekilde kazanılmasını engellediği ileri

sürülebilir. Temizkan (2008) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, mesleki davranışlarını yönlendirmedeki etkisini vurgulayarak öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlar geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

ÖMB derslerinde kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında etkili öğretim yapabilmeleri ve öğretmenlik becerilerini en etkili şekilde kullanabilmeleri amacıyla bütünlük taşımalıdır (Sağlam, 2009; Sılay ve Gök, 2005). ÖMB derslerinin kendi içinde ilişkilendirmelerine yönelik öğretim elemanları tarafından konuların işlenişinde çeşitli hatırlatmalar yapılmakla birlikte, öğretmen adaylarında bu farkındalığın yaratılamadığı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programında ÖMB derslerinin ön koşul özelliği taşımasının, öğretmen adaylarının derslere yönelik ilişkilendirmeyi görememesine neden olduğu düşünülebilir. Bu durumda derslerin işlenişinde diğer derslerle ilişkinin verilmesi ve yapılan uygulamalarla bu ilişkinin gösterilmesi gerektiği söylenebilir. Bu durum farklı ÖMB derslerinden edinilen kazanımların birlikte kullanmasını gerektiren performans göstergelerinin de daha etkili şekilde uygulamaya konulmasını sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ÖMB derslerine yönelik belirlenen sorunlar, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak betimlenen ÖMB derslerinin işleme süreçleri ile paralellik göstermektedir. Bu durum derslerin içeriği kadar, işlenişinin de mutlaka gözden geçirilmesi ve öğretmen adaylarının ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu sayede ÖMB derslerinin gerekliliğine yönelik tartışmaların odağı, derslerin daha nitelikli hale getirilmesi için yapılması gerekenlere kayabilir ve dersler öğretmen adaylarına yarar sağlayacak şekilde düzenlenerek öğretmen adaylarının derslere bakışı da değiştirilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci ile ilişkilendirilen performans göstergelerine sahip olma durumuna bakıldığında ise öğretim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin 49 performans göstergesinin 19'una, uygulanmasına ilişkin 81 performans göstergesinin 57'sine ve değerlendirilmesine ilişkin 15 performans göstergesinin beşine sahip oldukları görülmüştür. Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları planlama süreci ile ilişkilendirilen performans göstergelerinin yarısından azına sahiptirler. Ders planı hazırlama ve bu süreçte öğrenci özelliklerini dikkate alma, farklı yöntem, teknik ve materyallerden yararlanma açısından yeterli oldukları, dolayısıyla bu konulara ilişkin ÖMB derslerinin etkili olduğu

düşünülmektedir. Adıgüzel (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yönetici ve müfettişlere göre her zaman, kendi görüşlerine göre öğretim etkinliklerinin planlanmasında ara sıra zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da öğretmenlerin bu konuda sorun yaşadığı görülmekte (Hakan ve diğerleri, 2011; TED, 2009), ayrıca öğretmenlerin plan yapmanın gerekliliğine de inanmadıkları vurgulanmaktadır (TED, 2009). Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun plan hazırlayabiliyor olmaları iyi bir sonuç olarak düşünülebilir, ancak bu araştırma kapsamında da mecbur olduğu için plan yapan ve plan yapmanın gerekliliğine inanmayan öğretmen adayları görüşlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte özellikle özel alan öğretim programları konusundaki eksiklikleri ve MEB tarafından öğretmenlerden beklenen sorumlulukların farkında olmamaları önemli bir sorun olarak görülmektedir. Planlama ile ilgili performans göstergeleri ile ilişkilendirme tüm ÖMB derslerine yönelik yapılmakla birlikte en fazla ağırlık öğretmen adaylarının aldığı dönemdeki adıyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, yeni programda bu konunun yer aldığı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersidir. Öğretim elemanlarının bu konuya geniş bir şekilde yer verdikleri düşünüldüğünde bu konudaki eksikliğin öğretmen adaylarının derslere yönelik olumsuz tutumlarından, derslerde konuya ilişkin yeterli gereksinim yaratılmamasından ya da uygulamanın etkili şekilde gerçekleşmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesinde Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini plan ve uygulamalara yansıtılması ve öğrenme ve öğretme sürecinin bu doğrultuda yürütülmesine ilişkin doğrudan bir bulguya ulaşılmamakla birlikte, aykırı bir durumla da karşılaşmadığından, öğretmen adaylarının bu performans göstergelerine sahip olduğu düşünülmektedir. Toprakçı, Yücel, Bilbay, Çakırer ve Bayraktutan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerinden kısmen haberdar oldukları, eğitim fakültesi öğrencilerinin amaçlardan haberdar olma konusunda bazı fakültelerin arkasında kaldığı şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır. Hakan ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuya ilişkin hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine ilişkin alt yeterliklerde kendilerini yeterli gördükleri, ancak amaçların plan ve uygulamalara yansıtılması

konusunda sorun yaşayabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu durum araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının ilgili performans göstergelerine sahip olma durumu hakkında yorum yapmayı da güçleştirmektedir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanması boyutunda dersin işlenişi ve sınıf yönetimi konuları ile ilişkilendirilmiş 57 performans göstergesine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin performans göstergelerine sahip olma durumlarının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinin etkili şekilde sürdürülmesi için çaba harcadıklarının bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Buna göre, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çabaları nitelikli bir öğretmenin davranışları olarak düşünülebilir (Adıgüzel, 2009; Can, 2004; Güven, 2004). Bunlar arasında derse giriş etkinliklerinin etkili şekilde yapılması önemli bir yeterlik olarak görülmekte ve bu durumun öğrencilerin derse ilgilerinin çekilmesini, öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesini sağladığı (Akdağ, Bedir ve Demir, 2006; Yeşil, 2008) düşünülmektedir. Yöntem, teknik ve materyal kullanımını ve öğrencilerin derse katılımına yönelik pek çok uygulamayı etkili şekilde gerçekleştirdikleri, ancak özellikle farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda geliştirilmesi gereken yönleri bulunduğu söylenebilir. Benzer şekilde Yeşil (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da aday öğretmenlerin genel olarak öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesi, yöntem ve teknik kullanımı ile öğrenci katılımını sağlama konusunda yeterli oldukları ancak yöntem ve teknikleri çeşitlendirme konusunda yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu benzerlik öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasında benzer sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koyduğu düşünüldüğünde, bu sorunların kaynağının ÖMB derslerinin etkili şekilde yürütülememesi ya da verilen bilginin nasıl kullanılacağına açık şekilde ortaya konulamaması olduğu söylenebilir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanması kapsamında, sınıf yönetiminin boyutlarını oluşturan davranış yönetimi, zaman yönetimi, iletişim, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile çevre ilişkine önem verme ve olanaklarından yararlanılmasına yönelik performans göstergelerinde çok yeterli olmadıkları, ancak öğrencilere değer verme, saygı gösterme ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma yönünde oldukça yeterli oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları

sorunların uygulama eksikliğinden, kendilerini otorite olarak görmemeleri ve öğrencilerinde öyle görmediğini düşünmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda da benzeri sorunlara vurgu yapılmıştır. Örneğin, Kömür (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularında, öğretmen adayları tarafından sınıfta en fazla karşılaştıkları sorun, öğrencilerin kendilerini dikkate almamaları olarak belirtilirken; Kaldi (2009) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada sınıf yönetiminin öğretmen adayları için en sorunlu konular arasında olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirilmesi gereken yönleri dikkate alındığında Adıgüzel (2009) tarafından öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirmelerine yönelik zorlanma düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin eksikliklerin hizmet öncesi eğitimden kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Aynı zamanda bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetiminden çok içeriği yetiştirmeye ve öğretimi etkili şekilde gerçekleştirmeye odaklandıkları da görülmüştür. Benzer şekilde Sandholtz (2001) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının etkili ve etkili olmayan öğretim deneyimlerini tanımlarken sınıf yönetimine değil, öğretim uygulamalarına vurgu yaptıkları belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında çevre ile ilişkilendirme hem ÖMB derslerinde hem de öğretmen adaylarının uygulamalarında rastlanmayan yeterlikler arasındadır. Bu durumun ÖMB derslerinde ihmal edilmesinin yanında öğretmen adaylarının henüz tam olarak meslek yaşamına başlamamış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmesine karşın Taşdemir (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin de bu yeterliğe sahip olmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla ÖMB derslerinde bu yeterliklerin geliştirilmesine yer verilmesi önemli görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının sınıf içinde yaşanan çatışmaları kontrol etmeye yönelik görmezden gelme, olumlu yaklaşma, cezalandırma, sesini yükseltme gibi davranışlarının Yalçınkaya, Niederauer ve Baytekin (2007) tarafından öğretmen adaylarının çatışma çözüm davranışlarının belirmeye yönelik yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uygulamaya yönelik performans göstergeleri ilgili oldukları konu açısından oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bu durum da farklı ÖMB derslerinde kazandırılmasını ve derslerde kazandırılması istenen davranışların bütünlük taşıması, uygulama da nasıl kullanılacağına örneklendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama etkinlikleri süresince performansına genel olarak bakıldığında en önemli eksikliğin mesleki ve alan bilgisini bir bütün olarak kullanamamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Örneğin, sınıf yönetiminde önemli sorunlar yaşayan öğretmen adaylarının öğrencileri derse katma, yöntem ve teknikleri planladığı gibi kullanma, düzenlediği etkinlikleri istediği gibi gerçekleştirebilme gibi pek çok konuda da etkili olamadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan ve sınıf yönetimi ile ilgili önemli sorunlar yaşayan öğretmen adaylarından birinin yaşadığı durumla ilgili, işlediği konuyu bitirmeyi ön planda tuttuğundan sınıfı kontrol etmeyi düşünmediğine ilişkin görüşü dikkat çekicidir. Bu görüş öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlayamamasının, dersi etkili şekilde işleyememesine neden olduğunu fark etmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ayrıca öğretmen adaylarının kendilerine yönelik mesleki yeterlik algılarının yüksek oluşuyla da ilişkilendirilebilir. Alanyazındaki çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının genelde yüksek bulunduğu (Gelen ve Özer, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Özden ve Özden, 2010), az sayıda çalışmada ise kısmen ya da düşük düzeyde yeterli (Coşkun, Gelen ve Özer, 2009; Erişen ve Çeliköz, 2003) bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının henüz yeterliklerini sınıf koşullarında denememiş olmalarıyla da ilişkilendirilmekle birlikte, mesleğe başlarken sahip oldukları yüksek özyeterlik algısının başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Milner, 2002 akt. Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Shunk ve Gunn, 1986 akt. Coşkun, Gelen ve Özer, 2009; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005).

Öğrenme ve öğretme sürecinin tamamlanması amacıyla gerçekleştirilen sonuç etkinliklerinin öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından gerçekleştirildiği, ancak kimi zaman bu etkinlikleri amacının dışında ölçme ve değerlendirme etkinliği gibi kullandıkları görülmektedir. Bu durumun ise daha çok ders içinde kullandıkları zamanı yetiştirme ve tüm etkinlikleri tamamlama kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir (Caires ve Almeida, 2005; Yeşil, 2008).

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının en fazla sorun yaşadığı konudur. Öğretmen adaylarının yazılı sınav sorusu, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı ve doğru-yanlış testlerini hazırlama konusunda kısmen yeterli oldukları, bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye ilişkin konuların genelinde hiç bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Kısmen bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmen adaylarının ise bu bilgiyi

alan dersleri ve öğretmenlik uygulaması kapsamında öğrendiği göz önüne alındığında bu konuya ilişkin konuları kapsayan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin işlenişinde önemli sorunlar olduğu söylenebilir. Dersi yürüten öğretim elemanının görüşleri de bu soruna işaret etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel şekilde Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ders sonu değerlendirmeleri soru-yanıt tekniğini kullanarak ve çalışma kağıtlarından yararlandıklarını belirtmiş, öğretmenler ile yapılan benzeri bir araştırmada da aynı sonuçların bulunduğunu vurgulayarak, öğretmen eğitimi programlarındaki değişikliklerin derslerin içeriğine yansımadığını, derslerin işlenişinin öğretim elemanları ne biliyorsa o şekilde yürütüldüğünü ileri sürmüştür. Öğretim elemanlarının yeterliklerinin derslerin işlenişini etkilediğini destekler şekilde Ünver, Bümen ve Başbay (2010) tarafından öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konularının uzmanlık gerektirdiği ve kendilerini yeterli bulmadıkları belirtilmiştir. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) tarafından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin düşük olduğu ve bu durumu aldıkları eğitimlerin yetersizliği, öğretim elemanlarının konuya ilişkin bilgisindeki yetersizlik ve derslerin kuramsal işlenmesi ile ilişkilendirdikleri belirtilmiştir. Alanyazına dayalı olarak öğretim elemanlarının yeterliklerinin, öğretmen adaylarının yeterlikleri kazanmasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Goubeaud ve Yan (2004) tarafından öğretmen eğitimcilerinin geleneksel ve yapılandırıcı değerlendirmenin birlikte kullanıldığını ve yetiştirdikleri öğretmen adaylarının da bu stratejiyi benimser şekilde davranacağı belirtilmektedir. Bu durum yalnızca derslerin içeriği ve programda yer alması ile yeterliklerin kazandırılmayacağını göstermekte, öğretim elemanlarının derslerde gerçekleştirdikleri etkinliklerin öğretmen adaylarının yetişme sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak belirlenmiş performans göstergelerine sahip olma durumlarına bakıldığında araştırma kapsamında belirlenmiş olan 139 performans göstergesinin 75'ine kısmen geliştirilmesi gerekmele birlikte sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sahip olmadığı düşünülen performans göstergelerinin ise 30'u planlama, 24'ü uygulama, 10'u ise değerlendirme etkinlikleri ile ilgilidir. Bu performans göstergelerinin içeriğine bakıldığında planlama ve uygulama etkinliklerine yönelik özel alan öğretim programları; ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi; ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin

planlanması, gerçekleştirilmesi ve sonuçların yorumlanması; öğrenci özelliklerinin öğrenme süreçlerinde, öğrenme ortamlarında ve sınıf yönetiminde kullanılması ile sosyal ve kültürel özelliklerin dikkate alınması konularında öğretmen adayları tarafından sorun yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorun yaşadığı performans göstergeleri ile ilgili bir kısmının öğrencileri yakından tanıma, öğrenme ortamı içinde daha fazla bulunma eksikliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmekle birlikte; ÖMB derslerinin incelenmesiyle ulaşılan sonuçlardaki sorunlarla da paralellik gösterdiği de dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu performans göstergelerine sahip olma ve olmama durumunun, ÖMB dersleri ile ilişkilendirilmesi de olanaklı görülmektedir.

Öğretmenlik eğitimi programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür boyutları bir arada yürütülmekte ve öğretmen adayları bu program süresince geçirdiği yaşantılarla belirli yeterliklere ulaşmaktadır. Hem bu araştırma kapsamında hem de ilgili alanyazında (Baki, 2010; Yüksel, 2011, Yüksel, 2004) öğretmenlik becerilerinin kazanılmasının özel bir eğitim gerektirmediği, deneyim ile kazanılabileceği, meslek bilgisinin ÖMB derslerinden çok uygulama dersleri aracılığıyla edinildiği, alan bilgisinin daha önemli olduğuna dair görüşlerin var olduğu öne sürülmekte ve ÖMB derslerinin işlevi tartışılmaktadır. Öğretmenlik eğitiminde alan eğitiminin, uygulama derslerinin ve okullardaki deneyimin etkisi ve rolü tartışılmazdır. Ancak bir alan uzmanının bildiği konuyu öğretebilmesi ders verdiği öğrencilerin seviyesine inmek için öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini kullanması; anlamalarını sağlayabilmek için çeşitli yöntem, teknik ve materyallerden yararlanması, öğrencilerini etkili bir şekilde öğrenme ortamına sokabilmesi gibi pek çok önemli öğe öğretmenlik meslek bilgisi ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip oldukları ya da geliştirme gereksinimi duydukları performans göstergelerinin sadece ÖMB dersleri, sadece alan dersleri ya da genel kültür dersleri aracılığıyla kazandırıldığını söylemek olanaklı değildir. Ancak burada tartışılan ve önemle üzerinde durulan konu ÖMB derslerinin amaçlarıyla ilişkilendirilen performans göstergelerini en üst düzeyde kazandırılması için çaba gösterilmesi gerekliliğidir. ÖMB dersleri, derslerin işleniş ve dersle ilişkilendirilen performans göstergelerini kazandırmadaki etkililiği açısından düşünüldüğünde gerek ders saatleri, gerek sınıf mevcudu, gerekse öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının tutumlarının bu derslerin etkililiğini artırmada rol oynayacağı

kuşkusuzdur. Bu durumun bir anda çözümlenemeyecek kadar kapsamlı oluşu da göz önünde tutulmakla birlikte öğretmen adaylarının hem meslek bilgisine yönelik öğrenmelerin niteliğini artırmak hem de meslekte kendilerinden beklenen performans göstergelerini etkili şekilde kazanmalarını sağlamak amacıyla ÖMB derslerinin daha etkili ve işe dönük hale getirilmesi kaçınılmaz görülmektedir. Ancak bu derslere yönelik düzenlemeler, öğretim elemanları tarafından derslerin daha etkili, çağdaş öğretmen eğitime ve bu eğitimin gerekliliklerine uygun hale getirilmesi kadar öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemelerde var olan sorunların ele alınarak, ayrıntılı çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların MEB ile paralel bir eksende yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin çalışmaların sürdürülerek daha nitelikli hale getirilmesi de öğretmen eğitiminin niteliğine yönelik atılacak önemli bir adım olacaktır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim fakültelerinde ÖMB derslerinin daha etkili biçimde yürütülebilmesi, bu derslerin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini kazandırma durumunun iyileştirilmesi ve özelde ÖMB derslerinin öğretim programlarının genelde ise öğretmen eğitimi programının geliştirilmesine ilişkin uygulamaya ve yapılacak araştırmalar yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitim Psikolojisi dersinde öğretmen adaylarının hem gelişim hem de öğrenme konularına yönelik amaç ve davranışları kazanmasını sağlayacak ve bu konulara eşit şekilde yer verilecek bir planlama yapılmalıdır.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde program geliştirme ve öğretim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin yeterliklerin daha etkili şekilde kazandırılmasını sağlamaya yönelik etkinlikler ile uygulamalı çalışmalar düzenlenmeli ve dersin içeriğini oluşturan konulara eşit şekilde yer verilecek bir planlama yapılmalıdır.
- ÖMB derslerinde öğretmen adaylarına kazandırılmayan amaç ve davranışlara yönelik etkinliklere yer verilmesi ve öğretmen adaylarının uygulamalı çalışmalar yapması sağlanmalıdır.
- ÖMB derslerinde yöntem ve teknik kullanımı çeşitlendirilmeli, farklı materyallerden yararlanılarak derslerin etkili geçmesi kadar öğretmen

adaylarının kazanması beklenen amaç ve davranışlara yönelik model olunmalıdır.

- ÖMB derslerinin işlenişi ile ilgili sorunlar nedeniyle, derslerde kazandırılmak istenen amaçlara etkili şekilde ulaşamadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanları tarafından derslerin kuramsal kısımlarının uygulamalarla desteklenecek şekilde yürütülmesi, öğretmen adaylarının uygulamalar kapsamında sorumluluklar alması ve derslerin AKTS kredilerinin belirlenmesinde temel alınan iş yükünün yerine getirilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gereklidir.
- ÖMB derslerinde kazandırılması beklenen amaç ve davranışların meslekle ilişkisi daha açık şekilde ortaya konulmalı, öğretmen adaylarının bu ilişkiye ve derslerin gerekliliğine yönelik farkındalıkları sağlanmalıdır.
- ÖMB derslerinin içerikleri ve ders içi uygulamalar MEB'deki uygulamalarla paralel hale getirilmeli, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleğin gerekliliklerinin farkında olmaları sağlanmalıdır.
- ÖMB dersleri kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik becerileri kazanmaları ve uygulamaya geçirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.
- Araştırmada öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin incelenen performans göstergelerinin kapsamına bakıldığında, öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bağlamında tüm davranışları kapsamadığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde önemli bir yeri olduğu öngörülen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, konuyla ilgili araştırma sonuçları dikkate alınarak güncellenmesi ve geliştirilmesi gereklidir.
- ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarının gereksinimleri doğrultusunda kurum içi ve kurum dışında mesleki gelişimlerini destekleyecek olanaklar tanınabilir.

Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Alanyazında ÖMB dersleri ile öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklerin ilişkilendirilmesi ve bu derslerin yeterlikleri kazandırma durumunun belirlenmesine yönelik çalışma sayısının yeterli olmaması da

dikkate alınarak, derslerin MEB tarafından belirlenen yeterliklere uygunluğu ve bu yeterlikleri kazandırabilme durumu açısından nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalarla, ÖMB derslerinin programlarının ve bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarının gereksinimler doğrultusunda geliştirilmesine de katkı sağlanabilir.

- ÖMB ders içeriklerinin yoğun oluşu, derslerin amaç ve davranışları ile içeriğinin tam anlamıyla verilmesini güçleştirmektedir. Derslerin içeriklerinin gözden geçirilerek güncellenmesi ve içeriğin etkili bir biçimde verilmesini sağlamaya yönelik hem betimleyici hem de deneysel araştırmalar yapılabilir.
- ÖMB derslerinin daha etkili biçimde yürütülebilmesi için derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gibi uygulamalar gerçekleştirilerek, bunların öğretmen adaylarına derslerin amaçlarını kazandırmadaki etkililiğinin ortaya konulacağı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının olumsuz tutumlara sahip olması, derslerin kendi içinde ve meslekle ilişkilendirilememesi ve alan derslerine göre daha az önemsenmesi ÖMB derslerinin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir sorundur. Alanyazında bu durumu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmakla birlikte, öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarının gerekçelerini ve bu derslere ilişkin daha olumlu tutum geliştirmelerinin nasıl sağlanabileceğini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

EKLER

	Sayfa No
EK A- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	276
EK B- Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	308
EK C- Öğretim Elemanı Bilgilendirme Formu ve Yazılı İzin Belgesi	312
EK D Öğretmen Adayı Bilgilendirme Formu ve Yazılı İzin Belgesi	314
EK E- Öğretmen Adayı Birinci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	316
EK F- Öğretmen Adayı İkinci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	317
EK G- Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	318

EK A- ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

A -KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.

B.ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

D.ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

E. OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİSKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

F. PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER -

MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.

Performans göstergeleri

A1.1. *Plânında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar. (C1.1; C1.2;C5.1;C5.5;D4.5)*

A1.2. *Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler. (C3.2;C3.3)*

A1.3. *Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır. (C2.2)*

A1.4. *Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlar.*

A1.5. *Öğrencilerini etkin biçimde dinler.*

A1.6. *Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir. (B3.5)*

A1.7. *Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir.*

A1.8. *Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir.*

A1.9. *Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir. (B1.4)*

A1.10. *Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.*

A1.11. *Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır. (B1.3;C4.3)*

A1.12. *Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlar.*

A1.13. *Öğrencinin geçmişine ve sosyo - ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.*

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM
 Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

Performans göstergeleri

A2.1. Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.

A2.2. Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.

A2.3. Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.

A2.4. Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar. (D4.1-D4.5)

A2.5. Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirir. (D3.4)

A2.6. Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ulaşılabilecek amaçlar belirler.

A2.7. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.

A2.8. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunar. (E1.4;E1.5)

A2.9. Öğrencilerin başarılarını öne çıkarır ve destekler. (D3.6)

A2.10. Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.

A2.11. Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER -

MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları , anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.

Performans göstergeleri

A3.1. Sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunması ve uygulanmasında etkin rol alır.

A3.2. İnsan haklarına uygun biçimde davranır.

A3.3. Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.

A3.4. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır.

A3.5. Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olur.

A3.6. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.

A3.7. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır.

A3.8. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER -

MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A4.Öz Değerlendirme Yapma

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

Performans göstergeleri

A4.1. Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.

A4.2. Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.

A4.3. Kendi performansını değerlendirirken öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinden yararlanır.

A4.4. Farklı görüşlere ve eleştirilere açıktır.

A4.5. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A5.Kişisel Gelişimi Sağlama

Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

Performans göstergeleri

A5.1. Bireysel gücünün ve yetkinliğinin farkındadır.

A5.2. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.

A5.3. Davranışlarında tutarlı ve dürüsttür.

A5.4. Zorluklarla mücadele eder.

A5.5. Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır.

A5.6. Özgüvene sahiptir.

A5.7. Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır.

A5.8. Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanır.

A5.9. Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlar.

A5.10. Türkçe 'yi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanır.

A5.11. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.

A5.12. Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).

A5.13. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.

A5.14. Kişisel ve mesleki duyarlılıklarını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılır.

A5.15. Bilimsel araştırma yapmaya isteklidir.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM
 Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.

Performans göstergeleri

A6.1. Meslekî gereksinimlerinin farkındadır.

A6.2. Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.

A6.3. Meslekî bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılır.

A6.4. Meslekî gelişimine yönelik yayınları izler.

A6.5. Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için eylem araştırmaları yapar.

A6.6. Öğretmen örgütleriyle iş birliği yaparak karar verme sürecine katılır. **(E2.4)**

A6.7. Meslekî gelişim plânı hazırlar ve kendini bu doğrultuda geliştirmek için sürekli çaba harcar.

A6.8. Kendi gelişim plânı ile ilgili olarak meslekî kurallar kapsamında gerektiğinde üyesi olduğu meslek örgütüyle iş birliği yapar. **(E2.4)**

A6.9. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, v.b) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

Performans göstergeleri

A7.1. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğunu bilincindedir.

A7.2. Okulun gelişimine katkı sağlamak ve okulda yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlar ve yürütür.

A7.3. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencileriyle birlikte etkin rol alır.

A7.4. Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar.

A7.5. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar.

A7.6. Öğrenen okul çalışmalarını destekler ve bu çalışmalara katılır.

A7.7. Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanır.

A7.8. Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için hedeflenen amaçlara ulaşp ulaşılmadığını analiz eder ve gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunur.

A

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Alt yeterlik

A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

Performans göstergeleri

A8.1. Öğretmen görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranır.

A8.2. Görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuattaki değişiklikleri ve yenilikleri takip eder ve öneri getirir.

A8.3. Engellilerin eğitim ve öğretimden yararlanmasına hizmet eden yasa ve yönetmelikleri bilir ve uygun davranır.

A8.4. Engelli öğrenciler için var olan yasa ve yönetmeliklerdeki önlemlerin alınması için çaba harcar.

B

Alt yeterlik

B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma

Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

Performans göstergeleri

B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır.

B1.2. Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını gözlem, görüşme, bireysel ve grup projeleri, ölçekler vb teknikler kullanarak belirler. (C5.4)

B1.3. Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir. (A1.11; C1.8; D2.4)

B1.4. Öğrenciye ait bilgileri sınıf içi ve dışı çalışmalarını çeşitlendirmekte kullanır. (A1.9)

B1.5. Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanır. (C1.2; C3.1)

B1.6. Öğrenciye ait kişisel gelişim dosyalarını inceler.

B1.7. Öğrencinin kişisel gelişim dosyasına gerekli bilgileri ekler.

ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

B

Alt yeterlik

B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

Performans göstergeleri

B2.1. Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar. (C1.2)

B2.2. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar. (C5.4)

B2.3. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.

B2.4. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirir. (D1.3; C.5.7; D2.5;)

ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

B

Alt yeterlik

B3. Öğrenciye Değer Verme

Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

Performans göstergeleri

B3.1. Öğrenciye ismiyle hitap eder. (C7.2)

B3.2. Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar. (E4.8)

B3.3. Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır.

B3.4. Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar.

B3.5. Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir. (A1.6)

B3.6. Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.

B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir. (E4.6)

B3.8. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır. (E4.2;E4.3)

ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

B

Alt yeterlik

B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek

Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımaya ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

Performans göstergeleri

B4.1. Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşır. (D3.4)

B4.2. Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturur.

B4.3. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapar.

B4.4. Öğrenciyi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlara yönlendirir.

B4.5. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşır. (E5.2;D3.8)

ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C

ÖĞRETME VE
ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Alt yeterlik

C1. Dersi Plânlama

Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

Performans göstergeleri

C1.1. Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar. (A1.1;D4.5)

C1.2. Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alır. (A1.1; B1.5; B2.1; D4.5;)

C1.3. Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir.

C1.4. Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirir, bu konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yapar.

C1.5. Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtir.

C1.6. Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir.

C1.7. Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir.

C1.8. Ders plânında ne tür ödev vereceğini belirtir. (B1.3)

C1.9. Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.

C1.10. Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtir. (D1.2;D1.4)

C

Alt yeterlik

C2. Materyal Hazırlama

Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

Performans göstergeleri

C2.1. Çalışma yaprakları hazırlar.

C2.2. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.(A1.3)

C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.

C2.4. Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alır.

C2.5. Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat eder.

C2.6. Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder.

C2.7. Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır. (E2.5;E2.2;E1.3)

C2.8. Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.

C2.9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretim – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.

C2.10. Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunur.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretim ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

C

ÖĞRETME VE
ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Alt yeterlik

C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

Performans göstergeleri

C3.1. Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır. **(B1.5)**

C3.2. Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenler. **(A1.2)**

C3.3. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler. **(A1.2)**

C3.4. Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.

C3.5. Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alır.

C3.6. Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlar, kullanıma hazır halde tutar.

C3.7. Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.

C3.8. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.

C3.9. Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenler.

C

Alt yeterlik

C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika,park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.

Performans göstergeleri

C4.1.Ders dışı etkinlikler için plân hazırlar. (E1.4;E1.5)

C4.2.Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat eder. (E1.4;E1.5)

C4.3.Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenler. (A1.11;E1.4;E1.5)

C4.4.Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapar. (E1.4;E1.5)

C4.5.Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin eder. (E1.4;E1.5)

C4.6.Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alır. (E1.4;E1.5)

**ÖĞRETME VE
ÖĞRENME SÜRECİ**

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

C

ÖĞRETME VE
ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Alt yeterlik

C5.Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi
Çeşitlendirme

Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.

Performans göstergeleri

C5.1. Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenler. (A1.1;D4.5)

C5.2. Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutar.

C5.3. Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurur. (E2.1)

C5.4. Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alır. (B1.2; B2.2;D4.5)

C5.5. Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilir. (A1.1; B1.2;B2.2;D4.5;)

C5.6. Bireysel öğrenme planları yapar.

C5.7. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir. (D1.3;B2.4)

C5.8. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.

C

Alt yeterlik

C6. Zaman Yönetimi

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretim ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Performans göstergeleri

C6.1. *Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlar.*

C6.2. *Öğretim - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.*

C6.3. *Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.*

C

Alt yeterlik

C7.Davranış Yönetimi

Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanısıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

Performans göstergeleri

C7.1. Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir. (D3.4;D3.7)

C7.2. Öğrencilere isimleriyle hitap eder.(B3.1)

C7.3. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarır.

C7.4. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.

C7.5. Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.

C7.6. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.

C7.7. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder.

C7.8. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlar.

C7.9. Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.

C7.10. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.

C.7.11. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahiptir ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik eder.

ÖĞRETME VE
ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

D

ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Alt yeterlik

D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir.

Performans göstergeleri

D1.1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.

D1.2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler. (C1.10)

D1.3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir (B2.4; C5.7)

D1.4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler. (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)

D1.5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar. (C1.9)

D

**ÖĞRENMEYİ,
GELİŞİMİ İZLEME
ve
DEĞERLENDİRME**

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Alt yeterlik

**D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak
Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme**

Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli ; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

Performans göstergeleri

D2.1. Ölçme aracını geliştirir.

D2.2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.

D2.3. Ölçme aracını uygular.

D2.4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.). (B1.3)

D2.5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır. (B2.4)

D2.6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.

D

ÖĞRENMEYİ,
GELİŞİMİ İZLEME ve
DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Alt yeterlik

D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

Performans göstergeleri

D3.1. Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.

D3.2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

D3.3. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.

D3.4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar. (A2.5;B4.1;C7.1)

D3.5. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.

D3.6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir. (A2.9)

D3.7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar. (C7.1)

D3.8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır. (B4.5;E5.2)

D

ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Alt yeterlik

D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

Performans göstergeleri

D4.1.Hedefleri yeniden gözden geçirir.(A2.4)

D4.2.Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.

D4.3.Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.

D4.4.Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

D4.5.Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.(A1.1; A2.4;C1.1;C1.2;C5.1;C5.4;)

E

OKUL, AİLE VE
TOPLUM İLİŞKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Alt yeterlik

E1. Cevreyi Tanıma

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir.

Performans göstergeleri

E1.1. Bulunduğu çevreyi tanır.

E1.2. Bulunduğu çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceler ve kaydeder.

E1.3. Ders plânına çevrenin özelliklerini yansıtır. (C2.7)

E1.4. Çevre gezileri plânlar (müze, fabrika, doğal güzellikler vb.). (A2.8; C4.1; C4.2; C4.3; C4.4; C4.5; C4.6)

E1.5. Çevre gezilerini gerçekleştirir. (A2.8; C4.1; C4.2; C4.3; C4.4; C4.5; C4.6)

E1.6. Bulunduğu çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına farklı üniteler ya da konular ekler.

E1.7. Bulunduğu çevrenin sorunlarına karşı duyarlıdır.

E

OKUL, AİLE VE
TOPLUM
İLİŞKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Alt yeterlik

E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma

Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

Performans göstergeleri

E2.1. Öğretmen, çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım v.b. meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet eder. **(C5.3)**

E2.2. Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı kullanır. **(C2.7)**

E2.3. Okul yönetimi ile işbirliği yaparak mezunların okula katkı sağlamaları için çaba harcar.

E2.4. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yapar. **(A6.6;A6.8)**

E2.5. Bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir. **(C2.7)**

E2.6. Okul gelişim - yönetim ekiplerinin kurulmasında ve çalışmalarında görev alır.

E

**OKUL, AİLE VE
TOPLUM
İLİŞKİLERİ**

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Alt yeterlik

E3.Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.

Performans göstergeleri

E3.1.Aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenler.

E3.2.Kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesinde öncülük yapar.

E3.3.Bulunduğu çevrenin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenler.

E3.4.Öğretmen, okul ve çevresinin gelişimine yönelik çalışmalara destek olur.

E

OKUL, AİLE VE
TOPLUM
İLİŞKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Alt yeterlik

E4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

Öğretmen, ailelerin sosyo- ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.

Performans göstergeleri

E4.1.Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenler.

E4.2.Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıyabilmek, öğrencinin çalışma ortamını gözlemleyebilmek için meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapar.(B3.8)

E4.3.Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve kaydeder.(B3.8)

E4.4.Sosyo- kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenler.

E4.5.Ailelerle ilişkilerinde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunur.

E4.6.Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.(B3.7)

E4.7.Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranır.

E4.8.Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutar.(B3.2)

E4.9.Ailelerle yaşanabilecek olumsuzlukları öğretme ve öğrenme sürecine yansıtmaz.

E

Alt yeterlik

E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

Performans göstergeleri

E5.1. Aileleri okul ve sınıf etkinliklerine katar.

E5.2. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurar. (B4.5;D3.8)

E5.3. Ailelerle görüşerek karşılıklı beklentilerin neler olduğunu belirler.

E5.4. Ailelerle belirlenen karşılıklı beklentileri uygulamalarına yansıtır.

E5.5. Ailelerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranır.

E5.6. Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgi ve yönlendirme kapsamında rehberlik yapar.

E5.7. Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.

E5.8. Okul içi ve dışı ortamlardaki eğitsel fırsatları değerlendirerek aile ve öğrencilerle birlikte olur.

OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

F

Alt yeterlik

F1.Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtılabilmelidir.

Performans göstergeleri

F1.1. Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilir

F1.2. Eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkelerini ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel olarak alır.

F1.3. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır.

F1.4. Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtır.

F1.5. Öğretme – öğrenme sürecini, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütür.

F. PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

F

F. PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Alt yeterlik

F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

Performans göstergeleri

F2.1. Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.

F2.2. Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygular .

F2.3. Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırır.

F2.4. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralar.

F2.5. Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenler ve uygular.

F2.6. Özel alan öğretim programının gerektirdiği farklı bilgi ve becerileri kazanma yolunda çaba harcar.

F

F. PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretimi programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Alt yeterlik

F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

Öğretmen, özel alan öğretimi programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretimi programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretimi programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir.

Performans göstergeleri

F3.1. Özel alan öğretimi programındaki değişimleri izler.

F3.2. Özel alan öğretimi programının geliştirilmesi sürecine, belirlediği ihtiyaç ve önerilerle katkıda bulunur.

F3.3. Öğrenilenlerin özel alan programı içindeki önemini belirler ve açıklar.

F3.4. Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla bağlantısını kurar.

F3.5. Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine olan katkısını açıklar.

F3.6. Özel alan programı kapsamında öğrenilenleri öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu bakımından gerekçelendirir.

F3.7. Özel alan programı kapsamında öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri konuları belirler.

F3.8. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerini (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) içerik düzenleme ilkeleri bakımından değerlendirir.

F3.9. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği alandaki gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda değerlendirir.

F3.10. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirir.

EK-B ÖĞRETİM ELEMANI YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi için;

1. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini (eski program için Öğretimde Planlama ve Değerlendirme) ne kadar zamandır yürütüyorsunuz?
 - a. Bu ders dışında lisans programında hangi dersleri yürütüyorsunuz?
2. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında hangi öğretmenlik becerilerini kazandırmayı amaçlıyorsunuz?
 - a. Bu amaçlara yönelik olarak hangi konulara yer veriyorsunuz?
3. Öğrencilerin ilgili alan öğretim programı hakkında bilgileri var mı?
 - a. Ders sürecinde öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışma yaptırıyor musunuz?
4. Planlama yeterliklerine ilişkin gerçekleştirdiğiniz etkinliklerden bahsedebilir misiniz?
 - a. Plan hazırlıyorlar mı?
 - b. Ne tür planlar hazırlıyorlar? (Ünitelendirilmiş yıllık plan, ders planı, ders dışı etkinliklere yönelik plan)
 - c. Planların içeriği hakkında bilgi verebilir misiniz?
 - d. Planların hazırlanmasında yeni ilköğretim/ortaöğretim programları ile uyumlu olmasına dikkat ediliyor mu?
 - e. Öğrencilerin hazırladıkları planlarda;
 - i. öğrenci özelliklerini (sınıf, yaş vb.) ve sınıf içinde ortaya çıkabilecek bireysel farklılıkları (ilgi, yetenek vb.) dikkate alma,
 - ii. zaman yönetimi (ders saatine uygun etkinlikler hazırlama, seçilen yöntem-tekniklerin uygulanma süresini dikkate alma vb.),
 - iii. amaca uygun yöntem-teknik/materyal seçimi,
 - iv. amaca uygun ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirleme
5. Öğrencilerin hazırladıkları planlara ilişkin uygulama yapma olanağı oluyor mu? Oluyorsa nasıl? Olmuyorsa öğrendikleri bilgileri etkili şekilde kullanabileceklerini düşünüyor musunuz?
6. Araştırmanın ilerleyen zamanlarda sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?
7. Sizin konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

EK-B DEVAMI: ÖĞRETİM ELEMANI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMLARI

Eğitim Psikolojisi Dersi için;

1. Eğitim Psikolojisi dersini ne kadar zamandır yürütüyorsunuz?
 - a. Bu ders dışında lisans programında hangi dersleri yürütüyorsunuz?
2. Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında hangi öğretmenlik becerilerini kazandırmayı amaçlıyorsunuz?
 - a. Bu amaçlara yönelik olarak hangi konulara yer veriyorsunuz?
3. Öğrencilerin öğrendikleri kuramsal bilgi ile uygulama arasında ilişki kurabileceklerini düşünüyor musunuz?
 - a. Yöntem-teknik seçimi ile öğrenci özellikleri (psiko-sosyal, bilişsel, fiziksel)
 - b. Araç-gereç seçimi ile öğrenci özellikleri (psiko-sosyal, bilişsel, fiziksel)
 - c. Sınıf yönetimi ile öğrenci özellikleri (psiko-sosyal, bilişsel, fiziksel)
4. Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında öğrendiklerini sınıf içi uygulamalara yansıtılabilmeleri için bir çalışma yapıyor musunuz?
5. Öğrencilerin bu derste öğrendiklerini meslek hayatlarında uygulayabileceklerini düşünüyor musunuz?
6. Araştırmanın ilerleyen zamanlarda sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?
7. Sizin konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

EK-B DEVAMI: ÖĞRETİM ELEMANI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMLARI

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi için;

1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini (eski program için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme) ne kadar zamandır yürütüyorsunuz?
 - a. Bu ders dışında lisans programında hangi dersleri yürütüyorsunuz?
2. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında hangi öğretmenlik becerilerini kazandırmayı amaçlıyorsunuz?
 - a. Bu amaçlara yönelik olarak hangi konulara yer veriyorsunuz?
3. Öğrencilerin ilgili alan öğretim programı hakkında bilgileri var mı?
 - a. Ders sürecinde öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışma yaptırıyor musunuz?
4. Öğrenciler ders kapsamında materyal tasarlıyor mu? Ne tür materyaller tasarlıyorlar?
 - a. Öğrencilerin hazırladıkları materyallerin ne tür özellikler taşımasını bekliyorsunuz?
 - b. Materyal-öğretim programındaki amaçlar arasında ilişki kuruluyor mu?
 - c. Materyal-içerik arasında ilişki kuruluyor mu?
 - d. Materyallerin kullanımını ders planı içinde gösteriyorlar mı?
5. Öğrencilerin hazırladıkları materyallere ilişkin uygulama yapma olanağı oluyor mu? Oluyorsa nasıl? Olmuyorsa öğrendikleri bilgileri etkili şekilde kullanabileceklerini düşünüyor musunuz?
6. Öğrencilerin hazır bir materyali ya da çevrede bulduğu çeşitli nesnelere materyal olarak nasıl kullanacağına ilişkin bir çalışma yapıyor musunuz?
7. Öğrenciler öğretim sürecinde yararlanılan araç-gereçlerin nasıl kullanılacaklarına ilişkin deneyim yaşıyorlar mı? (kullanım özellikleri, gerektirdikleri, güvenli kullanımı, alınacak önlemler, sınıf ortamının düzenlenmesi vb.)
 - a. Ne tür etkinlikler yapılıyor?
8. Araştırmanın ilerleyen zamanlarda sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?
9. Sizin konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

EK-B DEVAMI: ÖĞRETİM ELEMANI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMLARI

Sınıf Yönetimi Dersi için;

1. Sınıf Yönetimi dersini ne kadar zamandır yürütüyorsunuz?
 - a. Bu ders dışında lisans programında hangi dersleri yürütüyorsunuz?
2. Sınıf Yönetimi dersi kapsamında hangi öğretmenlik becerilerini kazandırmayı amaçlıyorsunuz?
 - a. Bu amaçlara yönelik olarak hangi konulara yer veriyorsunuz?
3. Sınıf içinde zamanın etkili kullanımının öğretimine ilişkin ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
 - a. Ders planlarında zamanı kullanmaya yönelik çalışma yapılıyor mu?
4. Sınıf yönetimi ile ilgili konuları gerçek hayatla ilişkilendirmek için neler yapıyorsunuz?
5. Öğrencilerin öğrendikleri kuramsal bilgiyi, uygulamaya etkili şekilde aktarabildiklerini düşünüyor musunuz?
6. Sınıf yönetimi boyutlarında öğrencilerin diğer derslerle ilişkilendirme yapabildiğini düşünüyor musunuz?
 - a. öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alma
 - b. uygun sınıf ortamı yaratma
 - c. öğrencilerle etkili iletişim kurma
 - d. yöntem ve tekniğe uygun sınıf düzeni oluşturma
 - e. istenmeyen davranışlara ilişkin önlemler alma vb.
7. Araştırmanın ilerleyen zamanlarda sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?
8. Sizin konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

EK C - ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

Sayın _____,

Öncelikle doktora tezime ilişkin araştırma sürecine verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına planlama-uygulama-değerlendirme çerçevesinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesidir. Öğretmen eğitimi programının önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl kazandırıldığına ilişkin programının uygulayıcısı konumunda olan öğretim elemanlarının görüşleri araştırma sorularına yanıt bulunabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sürecine ve sizinle gerçekleştireceğimiz görüşmeye yönelik her türlü sorunuzu, dilediğiniz zaman aşağıda belirttiğim telefon numaraları ile ulaşarak sorabilirsiniz.

Görüşmeden elde edeceğim verilere yönelik yapacağım analiz sonuçlarını, tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM ve doktora tezi izleme jürisinde yer alan Prof. Dr. Yıldız UZUNER ve Doç. Dr. Kıymet SELVİ ile paylaşacağım.

İsminiz ve/veya görüşme sırasında geçen diğer isimler istemediğiniz takdirde kullanılmayacak, takma isimlerden yararlanılacaktır. Ayrıca, verilerin yazımında hiçbir şekilde kimliğinizi ortaya çıkarabilecek bir ayrıntıya yer verilmeyecektir.

Bu çalışmayı gerçekleştirirken araştırma verilerinin inanırlığını sağlamak ve görüşme sırasında olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kaydı yapılmasına izin verdiğiniz takdirde alınan kayıtlar, bilimsel amaçlar dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, isteğinize bağlı olarak, veriler raporlaştırıldıktan sonra ses kayıtları silinebilecek ya da bir örneği size teslim edilebilecektir.

Bu çalışma gönüllülük ilkesine dayandığından istediğiniz zaman görüşmeyi kesebilir, çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda toplanan veri ve tüm kayıtlar ile yazılan raporlar size teslim edilecektir.

Sonuç olarak, bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız teşekkür ederim.

Teyp aracılığıyla ses kaydınızın yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Görüşmemiz sırasındaki sözlerinizin doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Bu koşulları kabul ediyorum.

Katılımcı Öğretim Elemanı

Araştırmacı

Derya ATİK KARA

İmza

Tarih

İmza

Tarih

Derya ATİK KARA

İş Tel:

Cep Tel:

EK D: ÖĞRETMEN ADAYI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME ONAY FORMU

Sevgili _____,

Öncelikle doktora tezime ilişkin araştırma sürecine verdiğin katkılardan dolayı teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve senin katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarına planlama-uygulama-değerlendirme çerçevesinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesidir. Öğretmen eğitimi programının önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl kazandırıldığına ilişkin programdan etkilenen konumunda olan öğretmen adaylarının görüşleri ve öğretmenlik uygulaması dersinde gösterdikleri performansın gözlemlenmesi araştırma sorularına yanıt bulunabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmayı gerçekleştirirken araştırma verilerinin inanırlığını sağlamak ve görüşme sırasında olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla ses kaydı, öğretmenlik uygulamasında gösterilen performansın etkili şekilde incelenmesine dönük olarak da video kamera kaydı yapılacaktır. Ses ve video kaydı yapılmasına izin verdiğin takdirde alınan kayıtlar, çeşitli bilimsel çalışmalarda kullanılacak, tez izleme ve geçerlik komitesinde yer alan öğretim elemanları dışında hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Bu çalışma gönüllülük ilkesine dayandığından istediğin anda araştırma sürecinden ayrılmayı talep edebilirsin. Bu durumda toplanan bilgi ve tüm kayıtlar ile yazılan raporları sana teslim edilecektir.

Sonuç olarak, bu formu okuduğun ve zaman ayırdığın için teşekkür ederim.

	Evet	Hayır
Ses kayıt cihazı aracılığıyla ses kaydının yapılmasını onaylıyor musun?		
Video kamera aracılığıyla görüntü kaydının yapılmasını onaylıyor musun?		
Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladığın dokümanların araştırma kapsamında incelenmesini onaylıyor musun?		
Görüşme sırasındaki sözlerinin doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyor musun?		
Kamera kaydında yer alan görüntülerin kullanılmasını onaylıyor musun? (katılımcının yüzü gizlenerek sınıf ortamına ilişkin görüntü kullanma)		

Bu koşulları kabul ediyorum.

Katılımcı Öğretmen Adayı

İmza

Tarih

Araştırmacı

Derya ATİK KARA

İmza

Tarih

EK E- ÖĞRETMEN ADAYI BİRİNCİ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMU

1. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde geçirdiğin yaşantılarını düşündüğünde kendini nasıl bir öğretmen olarak görüyorsun?
 - a. İyi olduğunu düşündüğün yönlerin nelerdir?
 - b. Geliştirmen gerektiğini düşündüğün yönlerin nelerdir?
2. Derslerin planlanmasına yönelik çalışmalarında sıkıntı yaşıyor musun?
 - a. Planları nasıl hazırlıyorsun?
3. Dersi planlarken en fazla hangi yöntem tekniklerden yararlanıyorsun?
 - a. Seçtiğin yöntem-teknikleri uygulamada sıkıntı yaşıyor musun?
 - b. Bu yöntem-tekniklerin kullanımına ilişkin hangi derslerin katkı sağladığını düşünüyorsun?
4. Sınıf içinde en fazla hangi konularda zorlanıyorsun? Örnek verir misin?
5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsun?
 - a. Ölçme-değerlendirme konusunda eksik kaldığını düşündüğün konular var mı?
6. Sınıf yönetimi konusunda karşılaştığın sorunlar neler?
7. Lisans eğitimini düşündüğünde ÖMB derslerinin bu konularda sana katkı getirdiğini düşünüyor musun? Düşünmüyorsan neden?
8. Hangi derslerden kazandığın bilgi ya da becerilerin uygulamalarda doğrudan katkısı olduğunu düşünüyorsun?
9. ÖMB derslerinde üzerinde durulan ama uygulamada gerekli olmadığını/ üzerinde durulmayan ama uygulamada gerekli olduğunu düşündüğün konular var mı?
10. Lisans eğitimine ve ÖMB derslerine yönelik eklemek istediğin başka görüşlerin var mı?

**EK F- ÖĞRETMEN ADAYI İKİNCİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMU**

1. Bu dersi genel olarak ders planına uygun işleyebildin mi?
2. Derse giriş etkinliklerini düşündüğün gibi gerçekleştirebildin mi?
3. Derste etkinlikler arası geçişler etkili miydi?
4. Derste hangi yöntem-teknikleri kullanmayı amaçlamıştın?
 - a. Farklı ne tür yöntem teknik kullanılabilirdi?
5. Ders kapsamında ne tür materyal kullandın?
 - a. Ders için hazırlamış olduğun materyaller etkili oldu mu?
 - b. Bu ders için farklı ne tür materyaller kullanılabilirdi?
6. Derste öğrencilerin etkili şekilde derse katıldığını düşünüyor musun?
7. Sınıfta pekiştireç kullandın mı?
 - a. Ne tür pekiştireçler kullandın?
 - b. Etkili olduğunu düşünüyor musun?
8. Sınıf içinde öğrencilerin verdiği yanıtlar için dönüt-düzeltilmeden yararlandın mı?
9. Öğrencilere zorlandıkları sorular için ya da bulmalarını istediğin kelimelerde ipucu verdiniz mi? Örnek verir misin?
10. Teneffüs zili çaldığında dersin bitmiş miydi?
11. Sonuç etkinliklerin ile ilgili ne düşünüyorsun?
12. Öğrencilerin bu ders sonunda öğretmek istediğin davranışları kazandığını düşünüyor musun?
13. Bu derse yönelik öğrenme düzeyini belirlemek ya da eksikleri saptamak için ölçme ve değerlendirme nasıl yapılabilirdi? Örnek verir misin?
14. Dersteki öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandın mı?
15. Sınıfın kontrol etmekte zorlandığını düşündüğün yerler oldu mu?
16. Öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları ile ilgili ne düşünüyorsun?
17. Yapmayı düşündüğünüz etkinlikleri zamanında tamamlayabildin mi?
18. Zaman daha farklı nasıl kullanılabilirdi?
19. Ders anlatımında beden dili vb. kullanıyor musun?
20. Öğrencilerle etkileşimine katkısı olduğunu düşünüyor musun?

EK G: ESKİŞEHİRİL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN BELGESİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()
Konu : Araştırma İzni.

08.05.2009* 08100

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 30/04/2009 tarihli B.30.2.ANA.0.70.00.00.500-450/5073 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı doktora öğrencisi Derya ATIK KARA'nın, 'Öğretmen Eğitimi Programlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretme Yeterliklerini Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi' konulu tez çalışması için; 04-22 Mayıs 2009 tarihleri arasında Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören ve 'Öğretmenlik Uygulaması' dersine katılan öğretmen adaylarının Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okullarda yaptıkları öğretim uygulamalarına ilişkin gözlem yapması ve gözlemi, öğretmen adaylarının ders anlatımları sırasında video kamera kullanılarak uygulama talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okullarda gözlem yapılması talebi, 22 Mayıs 2009 tarihine kadar çalışmaların tamamlanması ve bir ders saatini geçmemesi şartıyla ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
08/05/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK G DEVAMI- ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN BELGESİ

EK-1

“Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında öğretmen adaylarına ilişkin gözlem yapılmak istenen okullar

- Eskişehir Anadolu Öğretmen Lisesi
- Cemal Mümtaz Öğretmen Lisesi
- Ahmet Sezer İlköğretim Okulu
- Av. Mail Büyükerman İlköğretim Okulu
- Dumlupınar İlköğretim Okulu
- Merkez Hürriyet İlköğretim Okulu
- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Mehmet Gedik İlköğretim Okulu
- Özel Çağdaş İlköğretim Okulu
- Sami Şipahi İlköğretim Okulu



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, VI(II), 89-110.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon [Elektronik versiyon]. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), Aralık Özel Sayı.
- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed). *Sınıf yönetimi* (ss.3-38). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akdağ, M., Bedir, G., ve Demir, S. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin öğretiminde öğretmenlerin derse giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri [Elektronik versiyon]. *Sosyal bilimler araştırmaları dergisi*, 2, 1-18.
- Anadolu Üniversitesi (2011). *Lisans programları öğretmenlik meslek bilgisi ders programları*. <http://abp.anadolu.edu.tr/> internet adresinden 27.11.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi. (2010). *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2010-2011 öğretim yılı lisans programları katalogu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Anadolu Üniversitesi. (2005). *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2004-2005 öğretim yılı lisans programları katalogu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları [Elektronik versiyon]. *Necatibey eğitim fakültesi elektronik fen ve matematik eğitimi dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi paneli açılış konuşması. *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 13(2).

- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri [Elektronik versiyon]. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi*, 15, 263-270.
- Atılğan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi. Özel sayı. 11(3), 15-31.
- Barber, J. P. ve Walczak, K. K. (2009). Conscience and critic: peer debriefing strategies in grounded theory research. Annual meeting of the american educational research association, San Diego, California.
- Bayrak, C. (Ed.). (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:2231.
- Berg, L., Bruce. (2004). *Qualitative research methods*. Fifth Edition. USA: Pearson Education.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008) Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 20, 163-180.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research in education (an introduction to theory and methods)*. Fifth edition. USA: Pearson Education.
- Brook, D. L. (1992). Issues of researcher role and subjectivity in research on educational change in South Africa. In, Preissle, J. (Ed.), *Proceedings of the Fifth Annual Qualitative Research in Education Conference*, Athen University of Georgia, in press.
- Caires, S., Almeida, S., L. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers' Professional skills and development [Elektronik versiyon]. *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 31(2), 111-120.

- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları [Elektronik versiyon]. *Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 16(1), 103-119.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research (planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research)*. İkinci baskı. New Jersey: Prentice-Hall Inc
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim [Elektronik versiyon]. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro öğretim: öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler dergisi*. 5:55-73.
- Çelik F., Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 18, 31-49.
- Coşkun E., Gelen, İ., Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları [Elektronik versiyon]. *Mustafa kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 6(2), 140-163.
- Derelioğlu, Y. (2008). Rehberlik. E. İ. Gazioğlu ve Ş. M. İlgar (Ed). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri –öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara üniversitesi ve Kırıkkale üniversitesi örnekleri)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı.

- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Rapor No:54/31-TR.
<http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> adresinden 10.01.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, V(1), 111-132.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş (nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Er, O. K. ve Öztekin, A. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Balıkesir üniversitesi örneği) [Elektronik versiyon]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 179-193.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ergin, H. (2008). Rehberlik hizmetleri ve öğretmen. E. İ. Gazioğlu ve Ş. M. İlgar (Ed). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Rehberlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erginer, E., Erginer, A., Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma [Elektronik versiyon]. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 93-108 .
- Erişen, Y., Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları [Elektronik versiyon]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Erkılıç, A. T. (2005). Zaman yönetimi. H. Kıran (Ed). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gall, J. P., Gall, M. D. ve Borg, W.R. (1999). *Applying educational research (A practical guide)*. Dördüncü basım. New York: Longman.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar [Elektronik versiyon]. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.
- Gelen, İ ve B. Özer (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü Dergisi*, 5(9) 39-55.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers (an intruduction)*. Dördüncü Baskı. Boston: Pearson Publication.
- Goubeaud, K., Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices [Elektronik versiyon]. *The teacher educator*, 40(1), 1-16.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gömlüksiz, M. N., L. Mercin, İ. B., ve Atan, U. (2006). Okul deneyimi II. dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri) [Elektronik versiyon]. *Eğitim araştırmaları*. 23, 148-158.
- Gülbahar, Y. (2008). Öğretim Araç ve Gereçleri. K. Selvi (Ed). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (85-126). Ankara: Anı Yayıncılık
- Gültekin, M. Yılmaz, F. ve Karadağ, R. (2007). Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin gereklilik ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir Anadolu üniversitesi örneği). *VI. Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu bildiri kitabı*. Eskişehir: Nobel Yayınları
- Gündoğdu, K., Çimen, N., Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin görüşleri [Elektronik versiyon]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9(2), 35-43.

- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: fakülte-okul işbirliği [Elektronik versiyon]. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri Dergisi*, 19, 455-459.
- Güven, İsmail. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler [Elektronik versiyon]. *Milli eğitim Dergisi*, 16.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği) [Elektronik versiyon]. *Gazi üniversitesi Türk eğitim bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-177.
- Hakan, A. ve diğerleri. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmetiçi eğitim gereksinimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:2215.
- Haverback, H. R. ve Parault, S., J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*. 27, 703-711.
- İzci, E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili KPSS kursları hakkındaki görüşleri. 1. Ulusal Eğitim programları ve öğretim kongresi. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. 13-15 Mayıs 2010.
- Kahyaoğlu, M ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri [Elektronik versiyon]. *Kastamonu eğitim dergisi*, 15(1) 73-84.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational studies*, 35(3), 349-360.
- Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen yeterlikleri kapsamında yapılan araştırmaların konu amaç yöntem ve sonuçları açısından değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 12(2), 789-805.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 35(1-2), 1-13.

- Kavcar, C. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Eğitimde yüksek öğretmen okulları deneyimi sempozyumu, çanakkale onsekiz mart üniversitesi, (23-25 Haziran 2005)*. http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc adresinden 04.04.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Kaya, Z. (Ed.). (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıran, H. (Ed.). (2005). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç A. ve Acat, B. M. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi [Elektronik versiyon]. *Manas üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 17, 21-37.
- Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler [Elektronik versiyon]. *Balıkesir üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 8(14), 132-140.
- Korkmaz, A. (2004). Son öğretmen yetiştirme modeli. *XII. Eğitim bilimleri kongresi, gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü*, 1, 467-486.
- Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2001). Okul deneyimi I çalışmasının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Eğitim araştırmaları*, 5.
- Korkmaz, Ö., Usta, E. ve Güzeller, C. (2009) Öğretmen adaylarının doğru eğitim yazılımı seçmeye yönelik değerlendirme yeterlikleri [Elektronik versiyon]. *Ahi evran üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 135-142.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers [Elektronik versiyon]. *Teaching education*, 21(3), 279-296.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu S. (2011). *Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi* [Elektronik versiyon]. *E-journal of new world sciences Academy*, 6(1), 106-118.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya C. İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi (performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kutluca, T., Birgin, O., Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar [Elektronik versiyon]. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 20(1), 89-110.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research (Fundamentals for the consumer)*. Dördüncü Basım. Boston: Pearson education, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi. http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx
- MEB. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [Elektronik versiyon]. *Tebliğler dergisi*, (2590).
- MEB. (2006b). *Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 05.05.2009 tarihinde otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlikler.doc internet adresinden alınmıştır.
- MEB. (2005a). *Temel eğitime destek projesi “öğretmenlik mesleği genel alan yeterlikleri çalışması” pilot uygulama ulusal raporu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2005b). *Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>
- MEB. (2003). Milli eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge [Elektronik versiyon]. *Tebliğler dergisi*, 2551.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(1973). *Milli eğitim temel kanunu*. 20 Mayıs 2010 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alınmıştır.

Memduhoğlu, H., B. ve Yılmaz, K. (Ed.). (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Merriam, B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (revised and expanded from case study research in education)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ocak, G. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1984). Öğretmen Eğitimi. *Eğitim bilimleri sempozyumu (5-6 nisan 1984)*. Ankara: Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi yayınları no:136, 55-63.

Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirmek!. *XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı (6-9 temmuz 2004)*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Öksüz, Y., Çevik, C. Baba, M., Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 30(2), 99-113.

Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim*, 254, 18-24.

Özden Ö., D. & Özden, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi: Dumlupınar üniversitesi örneği [Elektronik versiyon]. *Balıkesir üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 12 (22), 175-186.

Özdiyar, Ö ve Demirel, M. (2010). Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri [Elektronik versiyon]. *Balıkesir üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 12 (22), 148-164.

Özer, B. (1990). 1990'li yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme-sorunlar ve çözüm önerileri-. *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 32(27), 27-35.

- Özkalp, E. (1994). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özkan, H. H., Albayrak, M ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetiştirmelerindeki rolü [Elektronik versiyon]. *Milli eğitim dergisi*, 33(168).
- Özoğlu M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları no:3744.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar [Elektronik versiyon]. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 23(1), 132-139.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Üçüncü basım. Thousand Oaks: Sage publications.
- Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar.(51-82). K. Selvi (Ed). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, M. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitimi.(105-130). M. Sağlam (Ed). *Türk eğitim tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1762.
- Sağlam Mustafa. (2009). Öğretmen eğitimi.(199-223) M. Gültekin (Ed). *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Sağlam, M. (2005). Türkiye’de toplumsal değişme ve öğretmen eğitimi modelleri. *İzmit-kocaeli üniversitesi eğitim fakültesi, öğretmen okullarının kuruluşunun 157. Yılı kutlama etkinlikleri toplantısı*.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi [Elektronik versiyon]. *Milli eğitim dergisi*, 33(167).

- Sağlam, M., Yüksel, İ. ve Atik Kara, D. (2007). Ardışık ve kaynaşık öğretmen yetiştirme modellerinin öğretmen adaylarına öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi. *III. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (17-19 Ekim 2007)*.
- Sandholtz, J. H. (2011). Preservice teachers' conceptions of effective and ineffective teaching practices. *Teacher Education Quarterly*. 38(3), 27-47.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler [Elektronik versiyon]. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 19(1), 167-187.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi*, 5(58).
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi paneli. *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 13(2).
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma [Elektronik versiyon]. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (28-30 Eylül 2005)*.
- Smith, J. A. ve Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. *J. A. Smith (Ed). Qualitative Psychology -a practical guide to research methods-*. London: Sage publications.
- Smith, K. ve Lev-Ari L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-pacific journal of teacher education*. 33(3), 289-302.
- Sönmez V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (Ed.). (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi [Elektronik versiyon]. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim*, 5(58), 58-62.
- Şahin, Ç., Şenel, T., İpek, H. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi. *16. Ulusal eğitim bilimleri kongresi, tam metinler bildiri kitabı, 1. cilt (5-7 Eylül 2007), Tokat*.
- Şeker, H., Deniz, S., Gürgen, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42, 237-253.
- Şen, Ş. H. , Erişen, Y. (2009). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri [Elektronik versiyon]. *Gazi eğitim fakültesi dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, Hasan. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 2005 Mayıs ayında düzenlenen “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar” başlıklı panelde yapılan konuşma “Eğitimde Reform ve Değişim Kararlılığı”
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü yıl üniversitesi, elektronik eğitim fakültesi dergisi*, II(1).
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: modern bir söylem ve retorik [Elektronik versiyon]. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 3(4), 287-307.
- Taşkın Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010) meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi [Elektronik versiyon]. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 28(II), 165-174.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma [Elektronik versiyon]. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of population health, university of auckland. <http://www.healthauckland.ac.nz/hrmas> adresinden 18.07.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A., Bağcıvan, E., Çakırer, İ., Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlık düzeyi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8(4), 971-999.
- Tutkun, F. Ö. (2008). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkoğlu, A., Öğülmüş S. ve Arı R. (2006). *Öğretmenlik meslek bilgisi çalışma grubu raporu*. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi Toplantısı. http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/formasyon_dersleri.doc adresinden 19.07.2008 tarihinde edinilmiştir
- Uzuner, Y. (2007). Baş makale: özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. (*Ayrı baskı*). *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi*, 6(2).
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A. A. Bir (Ed). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Açıköğretim fakültesi yayınları.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 26, 188–195.
- Ünver, G., Bümen, N. T., Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: ege üniversitesi örneği [Elektronik versiyon]. *Eğitim ve bilim*, 35(155).

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sorunları [Elektronik versiyon]. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5(7).
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri [Elektronik versiyon]. *Dicle üniversitesi ziya gökalp eğitim fakültesi dergisi*, 16, 46-65.
- Yalçinkaya, M., Niederauer, S. ve Baytekin, O. F. (2007). Öğretmen adaylarının çatışma çözüm davranışları. *16. ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiri kitabı*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tokat, 735-742.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen Adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına Yönelik Yeterlik Algı Düzeylerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yanpar-Yelken, Y. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yanpar-Yelken, Y. ve Alıcı, D.T. (2008). Öğretmen adaylarının hazırladıkları performansa dayalı değerlendirme materyallerine ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Journal of Qafqaz University*. 24, 222-235.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri [Elektronik versiyon]. *İlköğretim-online*, 3(2), 54-59.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P., Anagün, S. (2005). The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. *Conference Proceedings*, Gold Coast. Queensland, Australia, (6-9 July 2005).
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalı,
- Yeşil, R. (2008). Aday öğretmenlerin öğrenme-öğretme ilkelerini uygulama yeterlikleri [Elektronik versiyon]. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 20, 637-652.

- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Beşinci basım. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin, R.Y. (2003). *Case study research (design and methods)*. Üçüncü basım. Thousand Oaks: Sage publications.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2011a). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ)*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> adresinden 14.02.2012 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK. (2011b). *TYYÇ temel alan yeterlikleri-öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*. http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf adresinden 14.02.2012 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2008). *Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları*. (B.30.0.EÖB.0.00.00.03.02.03 02.06.08)
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını
- YÖK. (2007a). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını.
- YÖK. (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. www.yok.gov.tr
- YÖK (2005). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını.
- YÖK. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını.
- YÖK. (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara

YÖK (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.

Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S.S. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II. 16-18 mayıs 2010*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları [Elektronik versiyon]. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 4(1), 171-200.

Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri [Elektronik versiyon]. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 42(1), 435-455.

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem akademi

